

TÁNC ÉS NEVELÉS

DANCE AND EDUCATION

A MAGYAR TÁNCMŰVÉSZETI EGYETEM
PEDAGÓGIA ÉS PSZICHOLÓGIA
TANSZÉKÉNEK FOLYÓIRATA

JOURNAL OF DEPARTMENT FOR
PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF
THE HUNGARIAN DANCE ACADEMY

2020 1. évfolyam 1-2. szám
Vol. 1. Number 1-2. 2020



Magyar
Táncművészeti
Egyetem

Tánc és Nevelés
A Magyar Táncművészeti Egyetem
Pedagógia és Pszichológia Tanszékének folyóirata

Dance and Education
Journal of Department for Pedagogy and Psychology
of the Hungarian Dance Academy

A **Tánc és Nevelés** tanulmányokat közöl a tánc- és a társadalomtudományok interdiszciplináris területeiről - különös tekintettel a tánc neveléstudományi és pszichológiai szempontú megközelítéseire. A diamant open access folyóirat dupla vak lektorálást működtet, és évente kétszer jelenik meg online és nyomtatott formátumban angol és magyar nyelven egyaránt. / **Dance and Education** publishes studies on the interdisciplinary fields of dance and social sciences - with particular emphasis on dance education and psychological approaches. The diamant open access journal uses double blind review. It is published twice a year in both online and print format and in both English and Hungarian.

Főszerkesztő / Editor in Chief:

Dr. Lanszki, Anita PhD

Szerkesztőbizottság / Editorial Board:

Dr. Bernáth, László PhD

Dr. Eck, Júlia PhD

Dr. Egey, Emese PhD

Dr. Papp-Danka, Adrienn PhD

Dr. Sándor, Ildikó PhD

Tanácsadó testület / Advisory Board:

Prof. Dr. Csépe, Valéria DSc

Prof. Dr. Hamar, Pál DSc

Prof. Dr. Németh, András DSc

Prof. Dr. Pusztai, Gabriella DSc

Arculatterv / Layout:

Kánvási, Krisztián

A szerkesztőség címe / Editorial contacts:

Magyar Táncművészeti Egyetem Pedagógia és Pszichológia Tanszék

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

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

E-mail: journal@mte.eu

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

ISSN 2732-1002 (Nyomtatott)

ISSN 2732-1703 (Online)

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

A folyóiratot kiadja / Publisher:

Magyar Táncművészeti Egyetem

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

A kiadásért a Magyar Táncművészeti Egyetem rektora felel.

Tánc és Nevelés / Dance and Education

1. évfolyam 1-2. szám 2020 / Volume 1. Number 1-2. 2020

DOI <https://doi.org/10.46819/TN.1.1>

Tanulmányok

- Pálinkás-Molnár Mónika, Bernáth László: Tánc és matematika kapcsolatának vizsgálata első osztályosoknál* 4–20.
- Mónika Pálinkás-Molnár and László Bernáth: Examining the Relations between Dance and Mathematics among First Grade Students* 21–36.
- Papp-Danka Adrienn, Lanszki Anita: A digitális munkarend tapasztalatai a Magyar Táncművészeti Egyetemen* 37–58.
- Adrienn Papp-Danka and Anita Lanszki: Distance Education at the Hungarian Dance Academy during the COVID-19 Pandemic* 59–79.
- Zimányi Gabriella, Lanszki Anita: A közösségi média hatása a hip-hop órákra és táncosaira* 80–96.
- Gabriella Zimányi and Anita Lanszki: The Influence of Social Media on Hip-Hop Dancers and their Classes* 97–112.
- Kovács Nóra: Szellemi örökség a globális térben: a hagyomány és az autentikus táncélmény keresése a tangó nemzetközi világában* 113–129.
- Nóra Kovács: Intangible Heritage in Global Space: Tradition and the Quest for the Authentic Dance Experience in the International World of Tango* 130–145.

Könyvismertető

- Alencsik Melinda: Vezet a ritmus és tanít is. Könyvismertetés* 146–149.
- Melinda Alencsik: Taking the Lead and also Being Taught* 150–153.

TÁNC ÉS MATEMATIKA KAPCSOLATÁNAK VIZSGÁLATA ELSŐ OSZTÁLYOSOKNÁL

Pálinkás-Molnár Mónika, Magyar Táncművészeti Egyetem Moderntánc MA

Bernáth László PhD, egyetemi tanár, ELTE PPK Pszichológiai Intézet,
Magyar Táncművészeti Egyetem Pedagógia és Pszichológia Tanszék

Absztrakt

A tánc és a matematika első hallásra két, egymástól igen távol álló fogalomnak tűnhet. Tanulmányunk elméleti részében azt mutatjuk be, hogy a matematikai és a téri képesség között erős kapcsolat van, továbbá a tánc és a téri képesség között is kimutatható összefüggés. Ebből viszont az a hipotézis következik, hogy a tánc fejleszti a téri képességet és ezen keresztül a matematikai képességet is. Ezt első osztályos gyermekekkel vizsgáltuk.

Az egy hónapig tartó foglalkozások során kreatív gyermektánc és mozgásos drámapedagógiai feladatokat használtunk. A gyermekek előzetes és a foglalkozások utáni tudását egy matematikai és egy téri képességeket mérő feladatsorral mértük. Ennek alapján a matematikai képességek kis mértékben javultak a fejlesztés hatására, ám a téri képességek nem változtak. Ennek lehetséges okait megkíséreltük feltárni.

Kulcsszavak: téri képességek, tánc és matematika, első osztályos tanulók

1. BEVEZETÉS

1.1. Téri képességek

A téri képességeket több fogalommal is jelölik: *téri képességekként* (*spatial abilities*; például Tosto, Hanscombe, Haworth, Davis, Petrill, Dale & Malykh, 2014), *térképességgként* (*spatial skills*; például Uttal, Meadow, Tipton, Hand, Alden, Warren & Newcombe, 2013), *vizuális-téri képességekként* (*visuospatial abilities*; például Crollen & Noël, 2015). A fogalmi problémát egyrészt valószínűleg az okozza, hogy - Newcombe és Shipley (2015) nyomán – ez egy olyan fogalom, ami alá sok rész-képesség befér, és ezt a sokféleséget jelzi a fogalmak többes száma is (téri képességek). Másrészt a téri képesség definíciója is problémás. A téri képességek fejlesztésével foglalkozó 1984-2009 között megjelent tanulmányok áttekintése alapján Uttal és munkatársai (2013) azt állapították meg, hogy a téri képességeknek nincsen általánosan elfogadott meghatározása. Uttal és munkatársai (2013) egy kétdimenziós osztályozási rendszert mutatnak be, ahol definíció helyett a különböző téri élmények dimenziók mentén való besorolását javasolják. A téri élmények besorolásakor Newcombe és Shipley (2015) meghatározását veszik át, akik két dimenziót, az *intrinzik-extrinzik* és a *statikus-dinamikus* dimen-

ziót, javasolnak. Ez a két dimenzió négy téri képességet ír le (részletesebben lásd 1. táblázat): az *intrinzik – statikus* képesség azokat a téri tevékenységeket érinti, amellyel a tárgyak téri konfigurációját, esetleg formáját kódoljuk. Az *intrinzik – dinamikus* képesség azokkal a tevékenységekkel kapcsolatos, ahol a tárgyak téri kódolásának transzformálását végezzük, például növeljük vagy csökkentjük a méretét, esetleg elforgatjuk a tárgyat, ide tartozik a 2D-ből 3D-be való átalakítás. Az *extrinzik – statikus* képességek azok, ahol a tárgyak téri elhelyezkedését, vagy pozícióját kódoljuk más tárgyakhoz vagy egy referenciakerethez viszonyítva. Az *extrinzik – dinamikus* képesség a tárgyak együttesének vizualizálását jelenti egy másik nézőpontból.

Téri képességek	Meghatározás	Példák	Példák a mérőeszközökre
intrinzik – statikus	A tárgyak formájának, téri konfigurációjának kódolása.	láb- vagy karpozíciók	beágyazott figura teszt
intrinzik – dinamikus	A tárgyak téri kódolásának transzformálása (például növeljük a méretét; elforgatjuk a tárgyat; 2D-ből 3D-be való transzformálás).	piruett	mentális forgatás teszt
extrinzik – statikus	A tárgyak téri elhelyezkedését, pozícióját kódoljuk más tárgyakhoz vagy egy referenciakerethez viszonyítva.	egyik táncos pozíciója a másikhoz képest	vízszint teszt
extrinzik – dinamikus	A tárgyak együttesének vizualizálása egy másik nézőpontból. A tárgyak közötti kapcsolatok transzformálása.	perspektíva átvétel	perspektíva átvételen alapuló tesztek

1. táblázat - A négy téri képesség leírása a két dimenzió mentén (Uttal et al., 2013 alapján)

Azt is tudjuk a már említett Uttal és mtsai. által végzett (2013) metaanalízisből, hogy a téri képesség alakítható, a téri képességet fejlesztő tréning hatékony és transzferálható. Viszont a fejleszthetőségnek van egy életkori korlátja. Miller és Halpern (2013) fejlesztő foglalkozást tartott fizikus hallgatóknak, akiknek nem csak a téri képességeik javultak, de a vizsgákon is jobban teljesítettek. Azonban a fejlesztő kurzus során elért eredmény nem volt tartós, 6 hónapon belül eltűnt. Ez pedig megerősíti a Séra, Kárpáti és Gulyás (2002) által a téri képesség fejleszthetőségére megállapított 18 éves életkori felső korlátot.

1.2. Téri és matematikai képességek kapcsolata

A számolással kapcsolatos agyi területek átfedik a téri reprezentációért felelős területet a fal (parietális) lebenyben (Hubbard, Piazza & Dehaene, 2005). Így ha az egyik területet aktivizáljuk, az a másikra is hatással lesz, ezért viselkedéses szinten is van kapcsolat a numerikus és a téri képességek között. Ezt a legkülönbözőbb korosztályoknál, változatos feladattípusok alkalmazása során számos vizsgálat megerősíti, például 0-3 napos újszülötteknél (De Hevia, Izard, Coubar, Spelke & Streri, 2014). Az 5 éves kori téri képesség szignifikánsan bejósolja a 8 éves kori teljesítményt a számlálási-, összeadási- és kivonási feladatokban (Gunderson, Ramirez, Beilock & Levine, 2012). Általános iskolás gyermekeknél 4 éves longitudinális vizsgálatban azt mutatták ki, hogy a téri és a matematikai képesség között kapcsolat van (Lachance & Mazzocco, 2006). Egyetemistákat vizsgálva pedig azt mutatták ki, hogy a mentális forgatási feladatban nyújtott teljesítmény és a numerikus képesség (számok nagyság szerinti összehasonlítása, sorba rendezése) között van kapcsolat (Thompson, Nuerk, Moeller & Kadosh, 2013).

Ha a téri és a matematikai képesség között van kapcsolat, és a téri képesség fejleszthető, akkor ebből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a téri képesség fejlesztésével a matematikai képesség is fejlődik. Ezt az utóbbi néhány évben két tanulmány is vizsgálta. Cheng és Mix (2014) 6-8 éves gyermekeknél azt az eredményt kapták, hogy 40 perces mentális forgatásos gyakorlás után javul a teljesítmény a mentális forgatási tesztben, de a téri viszonyok tesztben nem. Érdekes az az eredményük, hogy bizonyos matematikai feladatokban (kiegészítés, pl. $3+_=8$) jobbak voltak a mentális forgatást gyakorló gyermekek, de az egy- és többjegyű műveletekben nem.

Krisztián, Bernáth, Gombos és Vereczkei (2015) azt vizsgálták, hogy 11-12 éves, számolási nehézséggel küzdő gyermekek matematikai képessége fejleszthető-e origamival és 3D alakzatok hajtogatásával. Elméletük azon alapszik, hogy az origami hajtogatása, és a háromdimenziós formákkal való játék fejleszti a szem-kéz koordinációt, segíti az irányok észlelését, a tájékozódást és a térérzékelést. Ez utóbbi pedig pozitív hatással lehet a számolásra. A kísérletben 5-6. osztályos gyermekeket vizsgáltak. A gyermekeket egy kísérleti és két kontrollcsoportba véletlenszerű módon sorolták be, úgy, hogy a matematikai nehézséggel diagnosztizáltak egyik fele a kísérleti csoportba, másik fele az első kontrollcsoportba került. A második kontroll csoportba pedig a szintén 5-6. osztályos, de matematikai problémákat nem mutató gyerekek kerültek. A kísérlet 10 héten keresztül tartott, heti 60 perces origami foglalkozásokkal. Az eredmények azt mutatták, hogy a kísérleti csoportnál a téri képesség annyira javult a fejlesztés hatására, hogy utolérték a második, normál kontrollcsoport teljesítményét és jelentősen javultak a számolós feladatokban is.

Általánosítva, a jobb téri képesség segíti a matematikai feladatok megoldását, pl. a szöveges feladatok esetében a pontosabb mentális modell megalkotását teszi lehetővé, amitől könnyebb a feladatmegoldás (Mix, 2019).

1.3. Téri képességek és a tánc

Az elmúlt két évtized pszichológiai kutatásai közül a mozgásképzelet vizsgálata egyre intenzívebbé vált (Bernáth, Krisztián & Séra, 2018). Táncos szemmel nézve

különösen érdekes tényeket tár fel a szakirodalom. Finke 1979-es tanulmányában írt a funkcionális ekvivalencia hipotéziséről, miszerint a mentális képzelet funkcionálisan ekvivalens, azaz működési szempontból megegyező a fizikai tárggyal vagy eseménnyel. Erre alapozva fejlődött ki a táncosok és sportolók körében már népszerűvé vált mentális gyakorlás, ami azt jelenti, hogy a mozgás kivitelezése nélkül, „fejben játszunk le” bizonyos mozdulatokat, technikákat (Moran, 1996).

Mabel Esworth Todd nevéhez fűződik az Ideokinézis, amely segítségével könnyen közös nevezőre juthat a tánc oktatása és tanulása (Phyllis, 2015). Arra a tényre támaszkodott, hogy az agyban elképzelt irányok, síkok, képek és hasonlatok összefüggésben állhatnak a valódi fizikai helyzetekkel és mozdulatokkal. Ez a módszer a táncos technikákhoz rendkívül jó alapot adott azért, hogy kevesebb, elvontabb, de lényegre törőbb instrukciókat kapnak a táncosok. Például egy forgás kivitelezéséhez elég lehet annyit mondani, hogy „Képzeld azt, hogy egy bűgóciga vagy!” Ahelyett, hogy „Húzd be a hasad! Emeled fel a fejed! Tartsd a központod! Húzd ki a hátad! Nyújtsd ki a térded! Törekedj felfele! Tartsd a karod!” stb.

A téri képességek, kiváltképp a mentális forgatás fejlesztésére kreatív táncos foglalkozásokat dolgozott ki Jansen, Kellner és Rieder (2013). A kísérletben 31 második osztályos lány és 34 fiú vett részt, őket osztották két csoportra. A kontrollcsoport testnevelés órán, míg a kísérleti csoport kreatív táncos foglalkozáson vett részt öt héten keresztül. Az ilyen, és ehhez hasonló kreatív foglalkozások a tánc és a zene segítségével aktiválják az agyat és a testet. A kreatív táncban a gyermekek konkrét koreográfia betanulása helyett maguk alkothatnak mozdulatokat, kifejezhetik személyiségüket, megeleveníthetik fantáziájukat. A kísérletvezető hétről hétre egy új témát dolgozott fel az óra keretén belül. Az eredmények azt mutatták, hogy mindkét csoportnál fejlődött, de a kísérleti csoportban jobban fejlődött a mentális forgatási képesség.

Az aktuális kutatásokat megelőzően, a XX. század egyik úttörője, Lábán Rudolf is foglalkozott a tánc és a tér kapcsolatával. Életét annak szentelte, hogy a században megjelenő új mozdulatszempléletnek teret nyisson és formát adjon (Fuchs, 2009). A mozdulatok erőit megragadva alakított ki egy, a matematikában is használatos, de attól lényegileg eltérő rendszert, a koordináta-rendszer. Míg a matematikában a két- vagy háromdimenziós, derékszögű koordináta-rendszer szolgál alapul, amikor egy számot, egyenletet, függvényt, síkidomot, esetleg térbeli alakzatot szeretnénk meghatározni, addig Lábán rendszerében négydimenziós tér ad keretet a mozdulatoknak (Fügedi, 2008). Ez a négy irányvonal a *súly* (amely nehéz vagy könnyű), a *tér* (célirányos vagy iránytalan), az *idő* (természetesen lassú vagy gyors) illetve az áramlás (ami pedig szabad és kötött lehet). A négy dimenzióhoz tartozó szélsőértékek segítségével próbálta leírni a mozdulatok minőségét.

Továbbá, Lábán Rudolf 12 mozdulatból álló lendületszámát épített fel, melyekben az utolsó mozdulat mindig visszatér a kiindulási helyzetbe (Fügedi, 2008). Ezeket a mozdulatokat az emberi test köré képzelt ikozaéder segítségével alkotta meg. Elméletében a 12 szög alkotta test csúcsai között ívelő átlók adtak teret a mozdulatoknak. Azoknak a mozdulatoknak, amelyeket ő maga inkább lendületeknek nevezett, és melyeknek természete a matematikából ismert vektorokéval mutat hasonlóságot. A vektorok ugyanis megmutatják az elmozdulás irányát és nagyságát, sőt, két vektor-

nak szögét is meg tudjuk állapítani, ami újabb lehetőséget teremt a térbeli testek tanulmányozására. Amilyen egzakt módon leírható a matematika, olyan egyértelmű leírást keresett Lábán a táncnak. Elképzelései valóban egyedülállóak.

1.4. Tánc és a matematika

Dienes Zoltán a matematika tanítás világhírű, magyar származású kutatója, aki talán először hozta be a matematika tanításába a táncot és a zenét, összekapcsolta az apai (Dienes Pál) matematikai, és az anyai (Dienes Valéria) mozdulatművészeti örökségét. A tanulók saját mozdulataival érzékeltetve eszméltette rá tanítványait a matematikai és zenei absztrakciók közös vonásaira (Benedek, 2018).

Amerikai kutatók (Shaffer & Stern, 2001; Simanta, 2014) többféle módszert fejlesztettek már ki annak érdekében, hogy óvodás korosztálytól a felnőttekig, kreatívabbá és interaktívabbá tegyék a matematika tanulását. Nem csak hatékonyabb, és sikeresebb lesz így a tanuló, de önértékelése, és szociális készsége is pozitív irányba fejlődhet.

Egy, az Amerikai Egyesült Államok Kereskedelmi Minisztériumának 2011-es jelentése szerint, az akkor tudományos, technológiai, mérnöki, vagy matematikai pályát választók csupán 24%-a volt nőnemű (Katie, 2014). Ugyanezen jelentés szerint a STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics,) szakmában dolgozó nők átlagosan 33%-al kerestek többet azon társaiknál, akik más szakmákban dolgoztak. Ezeket a statisztikai adatokat figyelembe véve szeretett volna segíteni a lányoknak Kirin Sinha, hogy bátran lépjenek a STEM szakmák egyikébe. Kirin nevéhez fűződik a 2012-ben megalapuló SHINE program (Supporting, Harnessing, Inspiring, Nurturing, Empowering). Célkitűzése a támogatás, hasznosítás, inspirálás, gondozás, és a képességfejlesztés. Ez a tanítási mód egyesíti a táncot, a mozgást és a matematikát. Alapja az úgynevezett kinezio-tanulás (vagy mozgás-tanulás), ami lényegében annyit jelent, hogy a test módszeres mozgásának eredményeként jobban rögzül az információ a tanulóknál.

Sinha középiskolás lányokat toborzott Bostonból, Cambridge-ből, és mentorokat hívott az MIT-ről (Massachusetts Institute of Technology), hogy dolgozzanak együtt a lányokkal és segítsenek végrehajtani a mozgásba ágyazott matematikai feladatokat (Simanta, 2014). Például:

Megfogták egymás kezét, és a talajra helyezett négyzetárcsós felületen térbeli alakzatokat formáltak. Majd átalakultak, hogy tengelyesen tükrözzék az adott formát. Vagy vegyüek például a $3x+y$ algebrai kifejezést, ahol az x egy forgást, az y pedig egy ugrást jelent. A lányok feladata, hogy megalkossák azt a rövid koreográfiát, amiben három forgást egy ugrás követ. Majd, ha a mentorok új instrukciót adnak például zárójelek hozzáadásával: $3(x+y)$, akkor a következő feladat, hogy felismerjék a lányok, mit kell változtatni a koreográfián.

Az ilyen játékos feladatok és az instrukciók segítettek megérteni a lineáris algebra illetve a valószínűség számítás rejtelmét. A megkoreografált táncmozdulatok pedig illusztrálták a trigonometria alapelveit. Később a táblánál oldottak meg matematikai

feladatokat azok alapján, amit tanultak. Az órákat sokszor örömtánccal zárták a móka kedvéért. A nyolchetes tréningek végén az eredmények magukért beszéltek (Katie, 2014). A lányok jegyei közepesről kiválóra változtak, közel 300%-ban megnőtt a feladatmegoldó készségük, az önbizalmuk pedig 100%-ban fejlődött.

Shaffer és Stern 2001-ben publikált könyvében olyan módszereket gyűjtöttek össze, amelyekkel egyszerre igyekeznek segítséget nyújtani a matematika tanároknak és a koreográfusoknak. Az egyik ilyen módszer a következő:

A „tapsold el a nevedet” című játék során megismerkedhetnek a gyermekek a ritmus fogalmával anélkül, hogy bármilyen zenei előképzettséggel rendelkeznének. A gyakorlatok 15-60 percesek és bárhol lehet végezni őket, de célszerű, ha mindenki számára biztosítva van egy minimális mozgástér. A játékvezető megkéri a gyermekeket, hogy ritmizálják el a keresztnévüket azzal az utasítással, hogy a nevükben szereplő magánhangzók tapsot, a mássalhangzók pedig ütést jelentenek. Például: a M-Á-R-I-A ütés-taps-ütés-taps-taps lenne. Gyakorolják addig saját nevüket, amíg már gondolkodás nélkül megy, az ütés és a taps hossza pedig megegyezik. Következő lépésként két dologra kéri őket. Egyrészt, hogy a nevük kezdő elemét tegyék hangsúlyossá, és így is gyakorolják ki a saját ritmusukat, másrészt pedig, hogy álljanak párokba. Ekkor, egyszerre elkezdve a ritmust, azonos tempóban, megszakítás nélkül folytassák. Mivel az első betű, azaz minta (például taps 't', ütés 'ü') már hangsúlyos, és az bizonyos periódusonként visszatér, feltehetjük a kérdést, hogy ha a párban állók egyszerre kezdik el ritmizálni a nevüket, hányadik ütem után találkozik a hangsúlyos ütemük. Tehát, mikor fogják újra egyszerre előlről kezdeni a sort? Ha például az egyikük neve 4 ütemből áll, a másikuké pedig 6-ból, értelem szerűen 12 ütem után találkoznak újra. Ez pedig, a 4-es és a 6-os legkisebb közös többszöröse. Az ütés és a csapás teljes testet igénylő mozgással is helyettesíthető, így kialakulhat egy kisebb koreográfia, amivel eltáncolják a saját nevüket.

Noha a táncot régóta használják a matematikai képességek fejlesztésére, ennek hatásvizsgálata csak nagyon kevés tanulmányban szerepel. Ezek egyike Hajdú (2012) szakdolgozatában bemutatott vizsgálat, amelyben első osztályos gyermekeknek egy éves időtartamban, heti rendszerességű néptánc foglalkozásokat vezetett. A fejlesztés hatására ezeknek a gyermekeknek a matematikai teljesítménye az év eleji méréshez képest javult év végére, szemben a csak testnevelés órákon résztvevő gyermekek teljesítményével.

Feltételezésünk szerint a tánc, a téri képességek fejlesztésén keresztül, a matematikai képességet is fejleszti. Ezért egy olyan kombinált, kreatív táncot és mozgásos drámapedagógiai játékokat ötvöző fejlesztést dolgoztunk ki, mellyel az első osztályosok matematikai képességei javulhatnak.

2. MÓDSZEREK

2.1. Kísérleti személyek

A kísérletben első osztályos, tehát ~7 éves gyermekek vettek részt. Tekintve, hogy egy hónap alatt az első osztályos gyermekek kísérleti foglalkozás nélkül is fejlődnek, kontrollcsoport bevonásával vizsgáltuk a tanulókat. A kísérleti csoport 8 lányból és 16 fiúból állt, a kontrollcsoportban pedig 9 lány és 9 fiú volt. A feladatsorokat mindkét csoport megírta.

2.2. Eljárás

A kísérletben a gyermekek képességeit egy két részből álló tesztsorral vizsgáltuk. Az egyik része becslést, egyenlőséget és egyenlőtlenséget kiegészítő feladatokat, és konkrét matematikai műveleteket, a másik része pedig a téri gondolkodásukat mérő feladatokat tartalmazott. A bemeneti feladatsor kitöltése után négy héten keresztül, heti kétszer 45 perces foglalkozásokon vett részt a kísérleti csoport. A kontrollcsoportnak ezalatt testnevelés órája volt. A foglalkozások lezárultával, egy hónap eltelte után, ismét megírták a tesztet, ami feladataiban hasonló volt az elsőhöz, némi változtatással.

A foglalkozásokat úgy építettük fel, hogy egyaránt tartalmazzanak kreatív gyermektáncos és mozgásos drámapedagógiai játékokat, illetve, hogy az óra alapvető eleme legyen a zene.

2.3. A kreatív gyermektánc és a mozgásos drámapedagógiai játékok

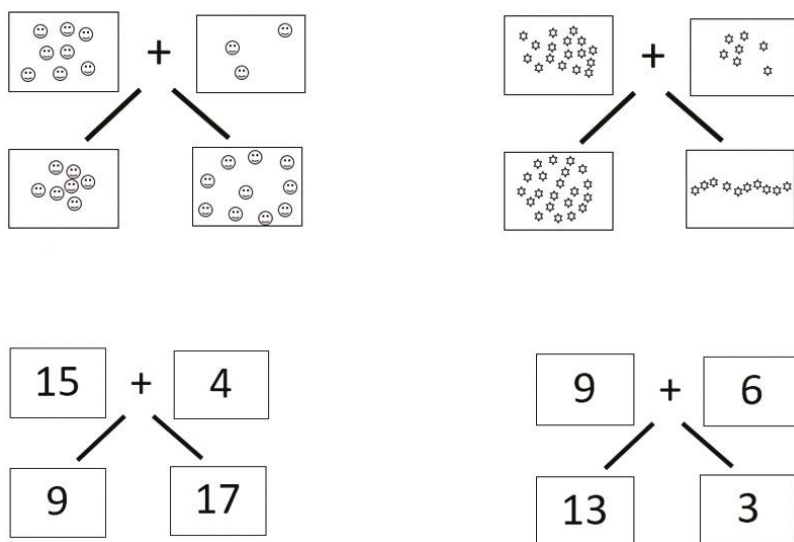
Mindkét technika leginkább a 4-12 éves korosztályú gyermekek fejlesztésére alkalmas. A kreatív gyermektánc az érzelmek és gondolatok kifejezése táncsal, ami elősegíti a kreativitást, a motorikus és az emocionális fejlődést, továbbá az interperszonális kapcsolatok fejlődését (Kézér, 2018). Azon túl, hogy játékos, fantáziadús feladatokkal fejlődik a gyermek mentális és szociális képessége, megismerkedhet a térhasználattal, a ritmussal, a zene különböző stílusával, a táncóra didaktikai felépítésével, vagy akár a koreográfia alkotási folyamatával.

A két technika közt alapvető különbség azonban, hogy mennyi információt aduk a gyermekeknek a feladat meghatározásakor. Ha drámapedagógiai játékról beszélünk, akkor lehet konkretizálni, egyértelműsíteni a feladat leírását, akár a szerepek kiosztását vagy a feladat különböző megoldásait. A kreatív gyermektánc órán viszont csak a lényeges információkkal szükséges ellátni a gyermekeket. Röviden, tömören megfogalmazzuk a feladatot, hogy ők is értsék, majd a továbbiakat rájuk bizzuk. Hogy milyen szerepet választanak, azokba miként élik bele magukat, mennyi részt vállalnak a feladatokból, az az ő dolguk. A pedagógus feladata, hogy a játékokat úgy gyűjtse össze és találja ki, hogy azok bizonyos szempontrendszernek megfeleljenek. Ez alapján lehet besorolni a játékokat az óra bemelegítő, fő vagy levezető szakaszába, és így lehet felmérni a gyermekek képességeit az adott területeken. Ilyen területek a koordináció, térhasználat (térszintek, irányok, síkok stb.), idő használata (mozgás dinamikája), ritmusérzék, saját és társainak helyzete, súlyhasználat, áramlás stb. (Kézér, 2018).

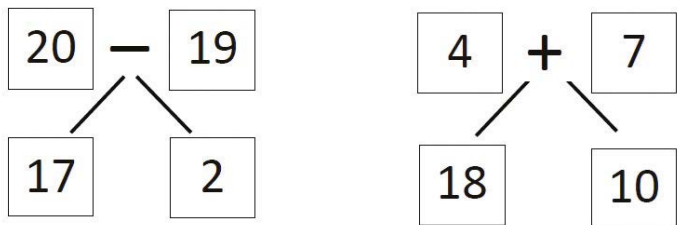
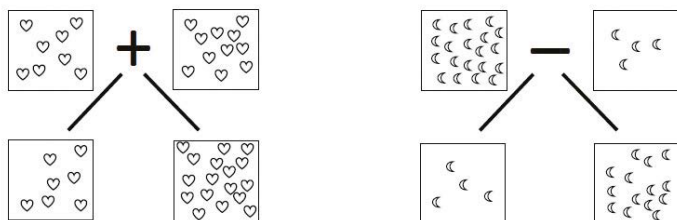
2.4. A bemeneti és kimeneti feladatsorok

A matematikai képességet vizsgáló feladatsor Hajdú (2012) alapján a következő elemekből állt: Becslést mérő (1. és 2. *ábra*), egyenlőséget és egyenlőtlenséget kiegészítő (3. *ábra*), és konkrét műveleti feladatok (4. *ábra*). Ez utóbbi esetén elkülöníthető az eredményjelző és a behelyettesítő módszer. Az első két feladat az analóg nagyság reprezentációs rendszer működésével áll kapcsolatban, a harmadik feladat pedig az egzakt számolással (Dehaene, 1992; Dehaene, Spelke, Pinel, Stanescu & Tsivkin, 1999).

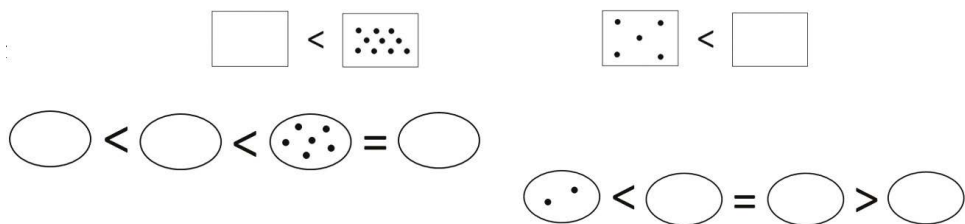
A bemeneti- és kimeneti feladatsor szinte ugyan az volt, mégis némi eltérés volt közöttük azért, hogy ki lehessen szűrni az emlékezetből történő megoldásokat. A 2. *ábra* ezt a példát mutatja be. Egy hozzávetőleges időkeretet is adtunk a feladatokhoz, de legtöbb esetben hamarabb végeztek a gyermekek az egyes részekkel.



1. *ábra*: Példa a becslést mérő feladatokra – a bemeneti feladatsorból



2. ábra: Példa a becslést mérő feladatokra – a kimeneti feladatsorból



3. ábra: Példa az egyenlőséget és egyenlőtlenséget kiegészítő feladatokra

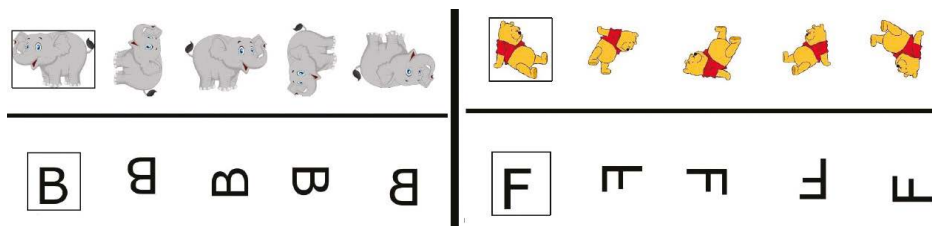
$$\begin{array}{l}
 12 + 6 = \square \\
 7 - 2 = \square \\
 \square + 8 = 10 \\
 12 + \square = 18 \\
 17 - 4 = \square \\
 9 - \square = 4 \\
 \square - 6 = 3 \\
 11 + 5 = \square
 \end{array}$$

4. ábra: Példa a konkrét műveleti feladatokra

A kísérletben használt feladatsor téri képességekre vonatkozó része az 1. táblázatban látható példa tesztekéből áll. Beágyazott figura teszt az első osztályos gyermekek nyelvére fordítva például az, mikor megadott kis figurákat kell megtalálniuk egy nagyobb, összetettebb képen (5. ábra – woojr.com, 2020). A mentális forgatás tesztelése Jansen és mtsai. (2013) nyomán mesefigurák és nyomtatott nagybetűkkel történt (6. ábra). A mintafigurához képest négy választási lehetőségből három el van forgatva 90° , 180° vagy 270° -al. Egy azonban meg van tükrözve és néhol el van elforgatva. Ez a figura egyszerű forgatással nem illeszthető az alapfigurához. Vízszintteszként Piaget és Inhelder (1956) nyomán 5 eldölt palackot kellett „megtölteniük” vízzel azáltal, hogy berajzolják és kiszínezik a vizet a palackban (7. ábra). A perspektíva átvétel feladatot Kozhevnikov és Hegarty (2001) felnőtt feladatsorából adaptáltuk gyermekek számára. A feladatban egy plüssállat helyzetébe kellett beleképzelni magukat, és kiválasztani a négy lehetőség közül azt, ahogy ő láthatja az előtte heverő tárgyakat (8. ábra).



5. ábra: Példa a beágyazott figura tesztre



6. ábra: Példa a mentális forgatásos feladatokra



7. ábra: Példa a vízszinttesztes feladatokra



8. ábra: Példa a perspektíva átvételes feladatokra

2.5. A foglalkozások menete

A játékok szempontrendszerének meghatározása során Lábán Rudolf mozgáselemző elméleteit (Lábán, 1926 / 2008), Kézér Gabriella órai jegyzeteit (2018) és Gabnai Katalin könyvét (1987) használtuk. A feladatok meghatározásakor a következő szempontok egyikére, vagy több ötvözésére figyeltünk:

- Térhasználat – térszintek, síkok, irányok, tengelyek
- egymáshoz viszonyított helyzetek
- Idő – lassú-gyors mozgás
- Súly – súly-erő összefüggéseinek vizsgálata
- Testrészek közötti kapcsolat – koordináció, ügyesség
- Ritmus – zeneismeret
- Stílus – stílusérzék

Példa egy mozgásos drámapedagógiai játékra:

„Páros tükör” – Ez a játék arról szól, hogy válasszanak maguknak egy (lehetőleg ellenkező nemű) párt, álljanak szemben egymással és képzeljék azt, hogy köztük egy teljesalakos tükör áll. Egyikük a vezető, másikuk a követő. A vezető elkezd mozogni, táncolni a zenére, a követő feladata pedig az, hogy pontosan utánozza társát úgy, hogy tükörképben legyen vele. Majd szerepcsere.

Példa egy kreatív gyermektánc játékra:

„Játék a hurkapálcákkal” – Elbeszélgettünk arról, ki milyen alakzatokat ismer, majd 4-5 fős csoportonként hurkapálcákat adtunk nekik. Azokból kellett csoportonként egy alakzatot kirakniuk. Szép és egyértelmű háromszög, négyszög, téglalap, rombusz és nyolcszög keletkezett. A játék az volt, hogy a térben mozogva táncoljanak, és mikor egy-egy alakzat közelébe érnek, azt „rajzolják le” a térben valamely testrészüikkel. Ebben a feladatban szorosan összekapcsolódott a geometria a táncolással. Öröm volt nézni, ahogy játékos módon, de eltáncolják a matematikát.

3. EREDMÉNYEK

A matematikai és a téri feladatok bemeneti- és kimeneti mérési eredményeit a 2. és 3. táblázatok mutatják.

Kísérleti csoport N=24	Átlag	Szórás
matek be	12,62	3,04
matek ki	13,62	2,26
téri be	11,79	2,57
téri ki	14,08	2,50
becslés be	3,12	1,11
becslés ki	3,16	1,16
egyenlő(tlen)ség be	3,04	1,16
egyenlő(tlen)ség ki	3,25	0,94
számolás be	6,45	1,69
számolás ki	7,20	0,83
perspektíva ismerős be	1,08	0,88
perspektíva ismerős ki	1,58	0,58
perspektíva új helyzet be	1,37	0,64
perspektíva új ki	1,04	0,90
perspektíva be	2,45	1,31
perspektíva ki	2,62	1,37
mentális forgatás be	2,12	1,45
mentális forgatás ki	2,75	1,39
vízszint be	2,21	1,02
vízszint ki	3,71	1,08
rejtett figura be	5,00	0
rejtett figura ki	4,99	0,02

2. táblázat: A kísérleti csoport leíró statisztikai adatai

Kontrollcsoport N=18	Átlag	Szórás
matek be	13,88	1,45
matek ki	13,38	2,09
téri be	11,22	3,33
téri ki	13,77	2,53
becslés be	3,72	0,46
becslés ki	3,44	0,70
egyenlő(tlen)ség be	3,16	0,92
egyenlő(tlen)ség ki	2,94	1,10
számolás be	7,00	0,97
számolás ki	7,00	1,02
perspektíva ismerős be	1,44	0,70
perspektíva ismerős ki	1,72	0,46
perspektíva új helyzet be	1,05	0,87
perspektíva új ki	1,00	0,76
perspektíva be	2,50	1,29
perspektíva ki	2,72	1,07
mentális forgatás be	1,88	1,49
mentális forgatás ki	3,16	1,15
vízszint be	2,00	1,45
vízszint ki	3,17	0,98
rejtett figura be	4,83	0,51
rejtett figura ki	4,72	0,57

3. táblázat: A kontrollcsoport leíró statisztikai adatai

A matematikai feladatok összesített eredményeinek és a téri feladatok összesített eredményeinek a kapcsolata gyenge, $r=0,285$ $p=0,06$. Az egyes részfeladatok kapcsolatait elemezve azt kaptuk, hogy a háromféle matematikai feladat és a négyféle téri feladat közül csak a számolás és az ismerős helyzetben vizsgált perspektíva átvétel között van egyedül egy közepes kapcsolat, $r=0,415$ $p<0,01$. Akik jobbak a perspektíva átvételben, azok jobbak a számolásban és megfordítva, a gyengébb perspektíva átvétellel gyengébb számolási teljesítménnyel jár együtt.

A fejlesztés hatékonyságát kevert mintás varianciaanalízissel vizsgáltuk, ahol az összesített matematika pontszámokat hasonlítottuk össze a bemeneti és a kimeneti mérésnél a kísérleti és a kontrollcsoportnál. Szignifikáns interakciót kaptunk a mérések és a csoportok között – $F(1,40)=4,44$ $p<0,05$ $\eta_p^2=0,100$ – a kreatív táncos csoport a kimeneti mérésnél jobban teljesített, mint a bemeneti mérésnél, de a kontrollcsoportnál nem volt változás.

A téri feladatoknál szintén kevert mintás varianciaanalízist alkalmaztunk. A kimeneti mérésénél javult a teljesítmény a bementi méréshez képest – $F(1,40)=56,39$ $p<0,01$ $n_p^2=0,585$. A csoportok között nem volt különbség – $F(1,40)=0,31$ $p>0,05$ $n_p^2=0,008$, - és a javulás mindkét csoportnál egyforma volt (nem volt interakció) – $F(1,40)=0,16$ $p>0,05$ $n_p^2=0,004$).

4. MEGVITATÁS

A téri és a matematikai képességek közötti kapcsolat idegrendszeri alapja a téri és matematikai képességekért felelős agyi régiók jelentős neuronális átfedése (Hubbard et al., 2005). Ez a kapcsolat viselkedéses szinten is kimutatható már óvodás korban is (Gunderson et al., 2012). Korábbi vizsgálatokból tudjuk, hogy a téri képesség fejleszthető (Uttal et al., 2013). Ennek egyik lehetősége a kreatív tánc (Jansen et al., 2013). A téri képesség fejlesztésével viszont a matematikai képesség javítható (Cheng & Mix, 2014; Krisztián et al., 2015).

Feltételezésünk szerint a tánc, a téri képességek fejlesztésén keresztül, a matematikai képességet is fejleszti. Ezért egy olyan kombinált, kreatív táncot és drámapedagógiai játékokat ötvöző fejlesztést dolgoztunk ki, mellyel az első osztályosok matematikai képességei javulnak. Az eredmények azt mutatják, hogy az ismerős helyzetben vizsgált perspektíva átvételi feladat (extrinzik – dinamikus téri képességek) és a matematikai számolásos, konkrét műveleti feladatok között van közepes kapcsolat. Továbbá a kísérleti csoport matematikai feladatsorban elért eredménye a kimeneti tesztnél jobb volt, mint a bemenetnél, míg a kontrollcsoport eredménye nem változott jelentősen. Azonban ezzel az eredménnyel érdemes óvatosan bánni, mert a javulás mértéke minimális. A téri képességeket vizsgáló feladatsort mindkét csoport ügyesebben oldotta meg a kimeneti tesztben. Ezek az eredmények arra utalnak, hogy bár van kimutatható kapcsolat bizonyos feladatok között, a kísérlet egésze kis mértékben igazolja az alapfeltevésünket.

Ennek okai a következők lehetnek:

1. A kísérletben részt vevő gyermekek száma, tehát a mintaelemszám igen alacsony volt. A kísérleti csoport 8 lányból és 16 fiúból, a kontrollcsoport pedig 9 lányból és 9 fiúból állt. Ahhoz, hogy statisztikailag jobban kimutatható eredményeket kapjunk, több gyermek bevonására lenne szükség.
2. Az eredmények egyes pontokon plafonhatást mutatnak, vagyis a gyermekek egyes feladatokban kimagaslóan jól teljesítettek. Ez arra utal, hogy számukra mind a be- mind a kimeneti feladatsorban ezek a feladatok túl könnyűek voltak. Ilyen például a beágyazott figura teszt. Más feladatok esetén, például a mentális forgatásnál, viszont túl nehéznek bizonyult a feladat, a gyermekek nagy része 0 pontot ért el, azaz egyáltalán nem tudta megoldani.
3. A becslést mérő feladatnál azt vettük észre, hogy a gyermekek számolni kezdték az alakzatokat, és a kapott eredményt hasonlították össze. Így a feladat lényegétől eltérően oldották meg azt.
4. A bemeneti feladatsort hétfőn délelőtt, a kimenet pedig négy héttel később, péntek délután írták meg. A két időpont eltérő mentális állapotot válthat ki,

ezért hasonló kísérletben érdemes figyelni, hogy a be- és kimeneti feladatsorok megírása szinte azonos körülmények közt történjen. Emellett arra is érdemes figyelni, hogy a kísérleti- és kontrollcsoportokkal ugyan az a személy írassa meg a tesztet. Mivel ez a korosztály az olvasást még csak most tanulja, nem biztos, hogy mindenki értelmezni tudja a feladatot, és a kiegészítő instrukciók igen fontosak lehetnek.

5. Elképzelhető, hogy a foglalkozások időtartama túl rövid volt vagy nem volt elég intenzív. Jansen és munkatársai (2013) hasonló kísérletükben öt héten keresztül, heti háromszor 45 percet foglalkoztak a gyermekekkel. Hajdú (2012) egy egész tanéven keresztül vizsgálta a csoportokat, mialatt néptánc-foglalkozásokat tartott a kontrollcsoportnak. A jelen kísérlet négy hétig tartott, heti kétszer 45 perces foglalkozásokkal.
6. A kreatív gyermektáncos és mozgásos drámapedagógiai játékok felépítése és levezetése különös figyelmet igényel. Ahhoz, hogy a foglalkozások valóban fejlesszék a téri képességeket, a feladatok szisztematikus kitalálásán túl a gyermekeknek adott instrukciók érzékenysége is fontos. Főként a kreatív gyermektáncban lényeges az, hogy a gyermek elsősorban önálló képzetét használva oldja meg a feladatot, saját belső mentális reprezentációit használva. Bármiféle többlet információ zavarhatja az alkotása folyamatát.
7. A vizsgálat szempontjából az a tény sem elhanyagolható, hogy az iskolában, a mindennapos testnevelés órák keretén belül minden elsőosztályos gyermek részt vesz néptánc foglalkozáson heti egy alkalommal. Ez is okozhatja a kiemelkedően magas eredményeket és a két csoport közti alacsony különbséget.

Irodalomjegyzék

- Benedek, A. (2018). Dienes Valéria és Dienes Zoltán mint a matematika kommunikációelméleti filozófiájának előfutárai. *Kellék*, 60, 61–110.
- Bernáth, L., Krisztián, Á., & Séra, L. (2018). Mentális gyakorlás – téri képességek. In G. Bolvári-Takács, A. Németh, & G. Perger, G. (Eds.), *Táncművészet és intellektualitás. VI. Nemzetközi Tánc tudományi Konferencia a Magyar Táncművészeti Egyetemen 2017. november 17–18.* (pp. 48–55). VI. Nemzetközi Tánc tudományi Konferencia.
- Cheng, Y., & Mix, K. S. (2014). Spatial training improves children's mathematics ability. *Journal of Cognition and Development*, 15(1), 2–11. <https://doi.org/10.1080/15248372.2012.725186>
- Crollen, V., & Noël, M-P. (2015). Spatial and numerical processing in children with high and low visuospatial abilities. *Journal of Experimental Child Psychology*, 132, 84–98. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.12.006>
- Dehaene, S. (1992). Varieties of numerical abilities. *Cognition*, 44, 1–42. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(92\)90049-N](https://doi.org/10.1016/0010-0277(92)90049-N)
- Dehaene, S., Spelke, E., Pined, P., Stanescu, R., & Tsivkin, S. (1999). Sources of mathematical thinking: behavioral and brain-imaging evidence. *Science*, 284, 970–974. <https://doi.org/10.1126/science.284.5416.970>

- De Hevia, M. D., Izard, V., Coubart, A., Spelke, E. S., & Streri, A. (2014). Representations of space, time, and number in neonates. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, *111*, 4809–4813. <https://doi.org/10.1073/pnas.1323628111>
- Finke, R. A. (1979). The functional equivalence of mental images and error of movement. *Cognitive Psychology*, *11*, 235–264. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(79\)90011-2](https://doi.org/10.1016/0010-0285(79)90011-2)
- Fuchs, L. (Ed.). (2009). *Lábán Rudolf – Táncnak szentelt élet*. L' Harmattan Kiadó.
- Fügedi, J. (Ed.). (2008). *Lábán Rudolf - Koreográfia*. L' Harmattan Kiadó.
- Gabnai, K. (1987). *Drámajátékok gyermekeknek, fiataloknak, felnőtteknek*. Tankönyvkiadó.
- Gunderson, E. A., Ramirez, G., Beilock S. L., & Levine, S. C. (2012). The relation between spatial skill and early number knowledge: the role of the linear number line. *Developmental Psychology*, *48*(5), 1229–1241. <https://doi.org/10.1037/a0027433>
- Hajdú, I. G., (2012). *A kognitív fejlesztés mérésének lehetőségei kisiskoláskorban a számolási műveletek tükrében* [MA Szakdolgozat]. Magyar Táncművészeti Főiskola.
- Hubbard, E. M., Piazza, M., Pinel, P., & Dehaene, S. (2005). Interactions between number and space in parietal cortex. *Nat Rev Neurosci*, *6*, 435–448. <https://doi.org/10.1038/nrn1684>
- Jansen, P., Kellner, J., & Rieder, C. (2013). The Improvement of Mental Rotation Performance in Second Graders after Creative Dance Training. *Creative Education*, *4*(6), 418–422. <https://doi.org/10.4236/ce.2013.46060>
- Katie, W. (2014, October 13). Can't do math? Dance it out. *CNN Business*. <https://money.cnn.com/2014/10/13/smallbusiness/shine-math-stem/>
- Kézér, G. (2018). Kreatív gyermektánc, II. félév, MTE.
- Kozhevnikov, M., & Hegarty, M. (2001). A dissociation between object manipulation spatial ability and spatial orientation ability. *Memory & Cognition*, *29*(5), 745–756. <https://doi.org/10.3758/BF03200477>
- Krisztián, Á., Bernáth, L., Gombos, H., & Vereczkei, L. (2015). Developing numerical ability in children with mathematical difficulties using origami. *Perceptual and Motor Skills*, *121*(1), 233–243. <https://doi.org/10.2466/24.10.PMS.121c16x1>
- Lábán, R. (1926/2008): *Koreográfia*, L'Harmattan Kiadó.
- Lachance, J. A., & Mazzocco, M. M. M. (2006). A longitudinal analysis of sex differences in math and spatial skills in primary school age children. *Learning and Individual Differences*, *16*, 195–216. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2005.12.001>
- Miller, D. I., & Halpern, D. F. (2013). Can spatial training improve long-term outcomes for gifted STEM undergraduates? *Learning and Individual Differences*, *26*, 141–152. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.03.012>
- Mix, K. S. (2019). Why Are Spatial Skill and Mathematics Related? *Child Development Perspectives*, *13*(2), 121–126. <https://doi.org/10.1111/cdep.12323>
- Moran, A. P. (1996). *The psychology of concentration in sport performers: A cognitive analysis*. Hove: Psychology Press.

- Newcombe, N. S., & Shipley, T. F. (2015). Thinking about spatial thinking: new typology, new assessments. In J. S. Gero (Ed.), *Studying visual and spatial reasoning for design creativity*. 179–192. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9297-4_10
- Phyllis, X. Q. (2015, April 30). Ideokinesis and dance. *Integrated Movement Ideas*, <https://integratedmovement-ideas.weebly.com/integrated-movement-ideas/ideokinesis-and-dance>
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1956). *The child's conception of space*. Routledge and Kegan Paul.
- Séra, L., Kárpáti, A., & Gulyás, J. (2002). *A térszemlélet*. Comenius Bt.
- Shaffer, K., & Stern, E. (2001). *Math Dance with Dr. Shaffer and Mr. Stern*. United States of America: Preliminary Edition.
- Simanta Roy's interview with Kirin Sinha (2014, August 8). Dancing with math: If X were a twirl and Y a jump. *Rediff get ahead*. <http://www.rediff.com/getahead/slide-show/slide-show-1-specials-dancing-with-math-if-x-were-a-twirl-and-y-a-jump/20140808.htm#1>
- Thompson, J. M., Nuerk, H., Moeller, K., & Kadosh, R., C. (2013). The Link Between Mental Rotation Ability and Basic Numerical Representations. *Acta Psychologica*, 144, 324–331. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2013.05.009>
- Tosto, M. G., Hanscombe, K., Haworth, C. M. A., Davis, O. S. P., Petrill, S. A., Dale, P. S., Malykh, S., Plomin, R., & Kovas, Y. (2014). Why do spatial abilities predict mathematical performance?. *Developmental Science*, 17, 462–470. <https://doi.org/10.1111/desc.12138>
- Uttal, D. H., Meadow, N. G., Tipton, E., Hand, L. L., Alden, A. R., Warren, C., & Newcombe, N. S. (2013). The malleability of spatial skills: a meta-analysis of training studies. *Psychological Bulletin*, 139, 352–402. <https://doi.org/10.1037/a0028446>
- Woojr.com. (2020). *Kids activities*. <https://www.woojr.com/printable-summer-hidden-pictures/easy-summer-hidden-pictures/>

EXAMINING THE RELATIONS BETWEEN DANCE AND MATHEMATICS AMONG FIRST GRADE STUDENTS

Mónika Pálinkás-Molnár MA, dance teacher

László Bernáth PhD professor, Eötvös Loránd University Faculty of Education and Psychology, Department for Pedagogy and Psychology Hungarian Dance Academy

Abstract

Dance and mathematics are seemingly very distant concepts at first glance. In the theoretical parts of our study we show how strongly mathematics and spatial abilities are interrelated, including the correlation between dance and spatial abilities as well. Consequently a hypothesis derives that dance develops spatial abilities, through which it develops mathematical skills at the same time. Our research focused on first year primary school students.

During the one month course we applied creative children dance and tasks of movement from drama pedagogy. Children's abilities were measured pre- and after the course classes with a test of both mathematical and spatial skills. According to this research, we could show some improvement in mathematical skills as a result of the development, but there is no significant improvement in spatial skills. We attempted to find out about the reasons of the results we found.

Keywords: spatial abilities, dance and mathematics, first grade students

1. INTRODUCTION

1.1. Spatial abilities

Spatial abilities are named with several terms: *spatial abilities* (Tosto et al., 2014), *spatial skills* (Uttal et al., 2013), *visuospatial abilities* (Crollen & Noël, 2015). The conceptual problem is caused – as seen by Crollen and Noël (2015) – by the multitude of partial abilities, which can be grouped under the term as indicated by the usage of plural (spatial abilities). Furthermore, the definition of spatial abilities is also problematic. Having surveyed the studies on the development of spatial abilities between 1984-2009, Uttal and his colleagues have concluded that there is no generally accepted definition for spatial abilities.

Uttal et al. (2013) introduced a two-dimensional classification model where instead of providing a definition, they recommend classifying different spatial experiences along dimensions. When classifying various spatial experiences they adapted the method of Newcombe and Shipley (2015) who use two dimensions, the *intrinsic*

sic-extrinsic one, and the *static-dynamic* one. These two dimensions describe four spatial abilities (see. *table No.1*). The *intrinsic-static* ability refers to the spatial actions with which we code the spatial configuration, perhaps the shape of objects. The *intrinsic-dynamic* ability is related to the activity when we transform the spatial code of things, e.g. we enlarge or reduce the size of objects, turn them, transform from 2D into 3D. The *extrinsic-static* abilities are the ones when we code the spatial position of objects in relation to other objects or a reference framework. The *extrinsic-dynamic* ability refers to visualizing all the objects from a different viewpoint.

Spatial abilities	Definition	Examples	Examples for devices of measuring
intrinsic – static	Coding the shape and spatial configuration of objects.	foot or arm positions	embedded figure test
intrinsic – dynamic	Transforming the spatial code of objects; (e.g. increasing its size, turning it, transforming from 2D into 3D)	pirouette	mental rotation test
extrinsic – static	Coding the spatial position of objects in relation to other objects or a reference framework	the position of one dancer in relation to the other	water level test
extrinsic – dynamic	Visualizing a group of objects from a different viewpoint. Transforming the relation among objects.	perspective taking	tests based on perspective taking

Table 1. - Describing the four spatial abilities along dimensions (based on Uttal et al., 2013)

We also know from the meta-analysis of Uttal et al. (2013) that spatial abilities can be modified, the training aimed at improving them is effective and transferable. Although, developing abilities has an age limit. Miller and Halpern (2013) have provided a training course for students of physics whose spatial abilities and exam results have both improved. However, the good results due to the training course did not prove to be long lasting as they disappeared within 6 months. This supports the 18- years-of-age as the upper limit to develop spatial abilities, set by Séra, Kárpáti and Gulyás (2002).

1.2. The interrelation of spatial and mathematical abilities

Brain areas in connection with calculus overlap with the area responsible for spatial representation in the parietal lobe (Hubbard, Piazza & Dehaene, 2005). So if one area is activated, it will also affect the other. Therefore, numerical and spatial abilities are related to one another at the level of behaviour as well. This has been justified among

various age groups and with various tests, e.g. among 0-3 day neonates (De Hevia, Izard, Coubart, Spelke, & Streri, 2014). Spatial abilities at the age of 5 significantly predict achievement at the age of 8 in calculus, addition and subtraction (Gunder-son, Ramire, Beilock, & Levine, 2012). A 4-year longitudinal examination with primary school children has shown the connection between spatial and mathematical abilities (Lachance & Mazzocco, 2006). Studying university students the tests have revealed the connection between mental rotation exercises and numeric abilities (i.e. comparing and sizing numerals) (Thompson, Nuerk, Moeller, & Kadosh, 2013).

Once spatial and mathematical abilities are connected and if spatial abilities can be improved, one can deduce that with the development of the former, the latter will also improve. Two studies have examined this in the past few years. Cheng and Mix (2014) have found that 6-8 year-old children after 40 minutes of mental rotation exercises produced better results in mental rotation tests as well but not in the spatial relations test. It is interesting that in certain mathematical tasks children practicing mental rotation were better (supplementing, e.g. $3+_=8$) but not in one- and more-digit operations.

Krisztián, Bernáth, Gombos and Vereczkei (2015) examined whether 11-12 year-old children with mathematical learning difficulties can be developed with origami and folding 3D shapes. Their theory is based on the idea that folding origami, playing with three-dimensional shapes develops eye-hand coordination, the perception of directions, orientation and space sensing. The latter can have a positive effect on calculation. Children in classes 5-6 were examined in the experiment. Children were randomly assigned to one experimental and two control groups, with one half of the children diagnosed with mathematical difficulties being placed in the experimental group and the other half in the first control group. The children who had no mathematical difficulties were in the second control group. The experiment lasted 10 weeks with 60 minute origami sessions per week. The results showed that because of the development spatial abilities have improved so significantly in the experimental group that they were able to catch up with the normal control group and achieved better results in calculation as well.

Generally saying better spatial abilities help you solve mathematical problems, e.g. in case of text assignments they produce a more exact mental model which then eases the process of task solution (Mix, 2019).

1.3. Spatial abilities and dance

In the psychological research of the past two decades, the examination of movement imagination has become more intense (Bernáth, Krisztián, & Séra, 2018). From a dancer's viewpoint, literature has revealed interesting facts. Finke (1979) wrote about the hypothesis of functional equivalence. According to that, mental imagination is functionally equivalent, i.e. from a functional viewpoint it equals the actual object or event. Mental training, so popular with dancers and sportsmen was based on that, meaning that certain movements, techniques are „played in mind” without actually executing them. (Moran, 1996).

Ideokinesis is associated with Mabel Esworth Todd; with its help learning and

teaching dance can easily have a common denominator (Phyllis, 2015). Todd relied on the fact that directions, flatness, horizons, images and comparisons projected in the brain can be related to the real physical positions and movements. This method has supplied a very good base for dance techniques by giving dancers fewer, more abstract but more straightforward instructions. To execute a spin it may be enough to say "Imagine you are a spinning top!" Instead of going on with „ Pull your stomach in! Lift your head! Hold your centre! Straighten up! Stretch your knees! Tend upwards! Hold your arms!" etc.

In 2013 Jansen, Kellner and Rieder elaborated creative dance trainings to develop spatial abilities, especially mental rotation. Divided into two groups, 31 second grade girls and 34 second grade boys took part in the experiment. The control group attended P.E. lessons, while the experimental group had a creative dance training for 5 weeks. Such and similar creative sessions activate the mind and the body with the help of dance and music. In creative dance, children can create movements, express their personalities, and utilize their imagination instead of learning a particular choreography. The leader of the experiment elaborated a new topic in class each time. Results have shown that mental rotation skills developed in both groups but more in the experimental group.

Preceding contemporary research, a pioneer of the 20th century, Rudolf Lábán was also interested in the relations of dance and space. He devoted his life to opening horizons and giving form to the then new interpretation of movement (Fuchs, 2009). Grasping the forces of movement, he elaborated a system already known in mathematics but in a decisively different way in his special coordinate system. Whereas a two- or three-dimensional, orthogonal coordinate system is applied in mathematics to define a numeral, an equation, a function, a plane-figure or a spatial formation, in Lábán's system four-dimensional space provides the framework for movements (Fügedi, 2008). These four guidelines are *weight* (heavy or light), *space* (with inexperience or without direction), *time* (naturally slow or fast) and *flow* (free or restricted). With extremums belonging to the four dimensions, he tried to describe the quality of movements.

Furthermore, Rudolf Lábán created a scale of impetus composed of 12 movements in which the last movement always returns to the starting position (Fügedi, 2008). These movements were created with the help of an imaginary icosahedron surrounding the human body. In his theory the diagonals spanning between the apexes of the icosahedron provided for movements. The movements that he preferred to call impetuses resemble vectors known in mathematics. Vectors show the direction and size of displacement, furthermore the angle of two vectors can be calculated enabling us with further opportunities to study spatial formations. Lábán strove to produce an equally precise and exact description for dance as used in mathematics. His ideas were genuinely unique.

1.4. Dance and mathematics

Zoltán Dienes a world-famous Hungarian-born researcher of the methods of teaching mathematics, who has used dance and music in teaching mathematics probably for the first time, combined his mathematical heritage from his father, Pál Dienes, and the

eurhythmics heritage from his mother, Valéria Dienes. He showed his students the similarity of abstract mathematical and musical structures through the movements of the pupils' own movements (Benedek, 2018).

American researchers (Shaffer & Stern, 2001; Simanta, 2014) have developed several methods to make the studies of mathematics more creative and interactive, be it the age group of pre-school children or adults. The learner will be more effective, successful resulting in better self-esteem and developing social skills.

According to a 2011 report by the US Department of Commerce only 24% of people taking up careers in science, technology, engineering or mathematics were female (Katie, 2014). The same report confirms that women working in fields of STEM (Science, Thechnology, Engineering and Mathematics) earned 33% more on average than other women. Relying on these statistics Kirin Sinha aimed at helping and encouraging girls to choose a STEM career. The SHINE (Supporting, Harnessing, Inspiring, Nurturing, and Empowering) program combines dance, movement and mathematics. Its base is the so-called kinesio-learning (or movement learning), presuming that the regular movement of the body results in better information record in students.

Secondary school girls were recruited from Boston and Cambridge and mentors invited from MIT (Massachusetts Institute of Technology) to work with the girls and help them perform mathematical tasks, embedded in movement (Simanta, 2014.) For example:

They held hands and formed spatial formations on a square grid placed on the floor. Then they changed positions to produce symmetrical axis reflection of the given formation. Or let us take the algebra example of $3x+y$ where x means a spin and y means a jump. The girls' task was to create the short choreography where 3 spins are followed by a jump. Next the mentors set a new task, e.g. with adding brackets: $3(x+y)$. The girls are expected to realize what should be changed in the choreography.

Such playful tasks helped them understand the secrets of linear algebra and probability calculation. Dance movements put into choreography in turn illustrated the basic principles of trigonometry. Based on what they had learnt they solved problems at the blackboard. Lessons were finished with dancing for fun. After the 8-week training results were inevitable (Katie, 2014). Mediocre performance became excellent, task-solving abilities improved nearly 300% and self-esteem 100%.

Shaffer and Stern in their book (2001) collected methods with which to support both teachers of mathematics and choreographers. One method is as follows:

In the game „Clap your name” children can get to know with the concept of rhythm without any musical grounding. The exercises last 15-60 minutes and can be done anywhere if each participant has enough space around. The leader of the game asks the children to show their first name in rhythms, clapping the vowels and beating the consonants in their names. E.g. M-A-R-I-A is beat-clap-beat-clap-clap. They keep practicing until it takes no more thinking and the length of claps and beats is equal. Next they are asked to emphasise the initials of their names and form pairs. They should begin their rhythms and keep going at

the same pace without interruption. As the first letter, that is a pattern (e.g. clap 'c', beat 'b') is emphasised and returns at intervals, the question arises, after how many paces their stressed initials will meet, i.e. when will they begin the set all over again? If one of the names is made up of 4 paces, the other of 6, they will meet after 12 paces. Therefore, that is the least common multiple of the numbers 4 and 6. Beats and claps can be replaced with full body movement, so a little choreography is born to dance their names.

Although dance has been used for a long time to develop mathematical skills, its impact assessment is included in very few studies. One of them is the research in Hajdú's (2012) thesis in which he held weekly folk dance sessions for first graders throughout a year. When compared to the mathematical achievement of children participating only in P.E. lessons the former group showed better results by the end of the year.

Our presupposition is that dance with improving spatial abilities does develop mathematical skills. Therefore, we have elaborated a system combining creative dance and movement games of drama pedagogy to improve the mathematical skills of first year schoolchildren.

2. METHODS

2.1. Persons in the experiment

First grade children aged ~7 took part in the experiment. As this age group develops well in a month without special training as well a control group was involved. The experimental group consisted of 8 girls and 16 boys. The control group was made up of 9 girls and 9 boys. Both groups did the task sets.

2.2. Procedure

The childrens' abilities were tested with a two-component test. The first set was composed of tasks of estimation, equality, inequality and specific mathematical operations, the other had tasks to measure their spatial abilities. After the input test, the group in the experiment took part in a training of 45 minutes twice a week for four weeks. The control group had P.E. lessons during the same time. After the end of the programme, they repeated the somewhat modified test with similar tasks as in the first one.

The programme was compiled to have creative children's dance and movement-based drama pedagogical components. Music played an essential part in the lessons.

2.3. Creative children's dance and movement-based drama pedagogical games

Both techniques primarily suit 4-12 year old children. Creative children's dance is the expression of feelings and thoughts with dance, enabling the development of motor skills, creativity, emotional and social skills (Kézér, 2018). Besides developing mental and social skills, these playful and imaginative exercises introduce the use of space, rhythm, various musical styles, the didactic composition of a dance lesson and even the process of making a choreography.

The fundamental difference between the two methods is the amount of information given to the child when setting the task. When it comes to drama pedagogical games, you can specify the task, cast the roles or point at the different possible solutions. On the other hand, in a creative children’s dance class you should provide them with as little information as possible, just the essentials. The task is drawn up in a short, clear-cut way to make them understand it, the rest depends on them. It is their job to select roles, to decide how deeply they invest into a character or to what extent they get involved. It is the teacher who is supposed to collect and invent games according to a certain set of criteria. Based on those you can classify the games into the warming-up, the main or the ending part of the lesson and assess their abilities at different fields. These are coordination, using space (levels of space, directions, planes etc.), the usage of time (the dynamics of movement), the sense of rhythm, the position of oneself and mates, the use of weight, flow etc. (Kézér, 2018).

2.4. Input and output task sets

The set of tasks examining mathematical ability, based on Hajdú (2012), consisted of the following elements: testing estimation (Figure 1. and 2.), filling in inequality, inequality (Figure 3.) and specific operations (Figure 4.). In the latter one, result implementation and missing-term problems can be distinguished. The first two tasks are in connection with the working of the analog magnitude representation system, and the third one is related to exact computation (Dehaene, 1992; Deheane, Spelke, Pinel, Stanescu, & Tsivkin, 1999).

The input and output task sets were very similar, but there were some differences to prevent pupils to remember the results. Figure 2 shows an example of it. A rough time limit was given for each task, but in most cases the children were ready before the limit.

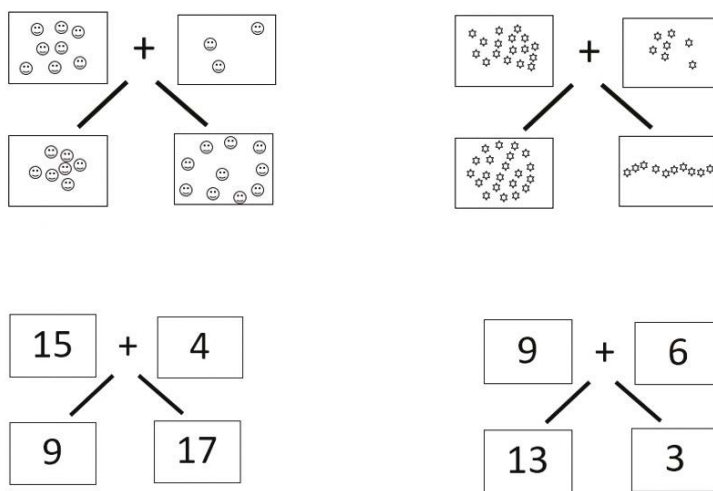


Figure 1. An example measuring estimation – from the input set

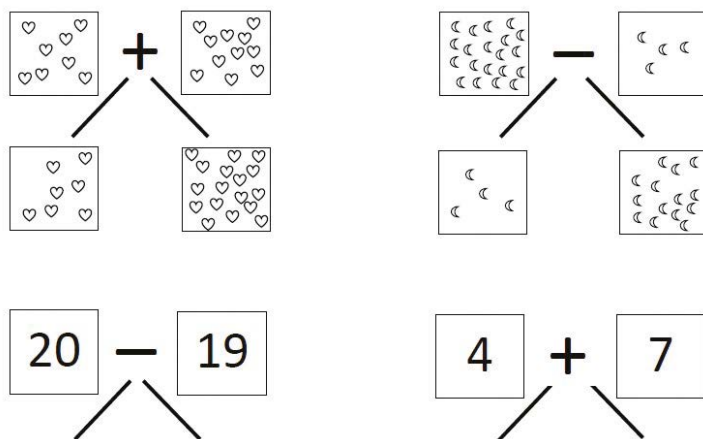


Figure 2. An example measuring estimation – from the output set

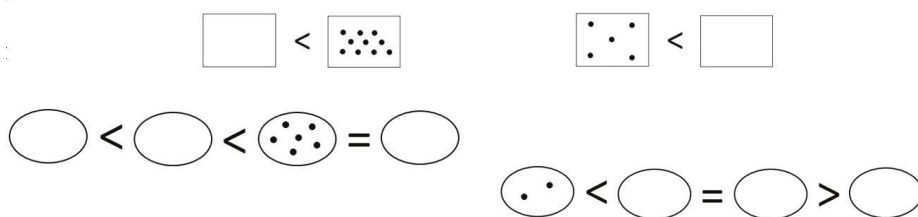


Figure 3. An example for filling in equality and inequality

$$\begin{array}{rcl}
 12 + 6 = \square & & 17 - 4 = \square \\
 7 - 2 = \square & & 9 - \square = 4 \\
 \square + 8 = 10 & & \square - 6 = 3 \\
 12 + \square = 18 & &
 \end{array}$$

Figure 4. An example for specific operations

The first table illustrates spatial skills test tasks used in the experiment. An embedded figure test to put it in first graders' language, implies e.g. finding little figures in a larger, more complex picture. (Figure 5. – woojr.com, 2020). Following the study of Jansen et al. (2013), for testing mental rotation, characters from tales and printed capital letters were applied (Figure 6.) Compared to the model figure three out of four choices are rotated 90°, 180° or 270°. One is mirrored and somewhere rotated so

with simple rotation, it cannot be matched with the original figure. As a horizontal test, according to Piaget and Inhelder (1956), the children had to 'fill up' 5 overturned bottles by colouring water in the bottles (Figure 7.) The perspective taking test was adapted to children from Kozhevnikov and Hegarty's exercises (2001) for adults. They were asked to imagine themselves into the position of a plush toy and choose the one option out of four how (s)he can see the objects lying in front of them. (Figure 8.)

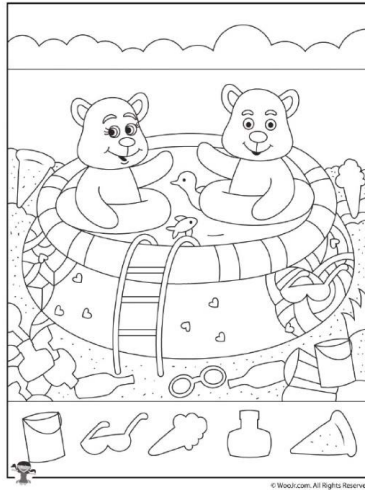


Figure 5. An example for the embedded figure test

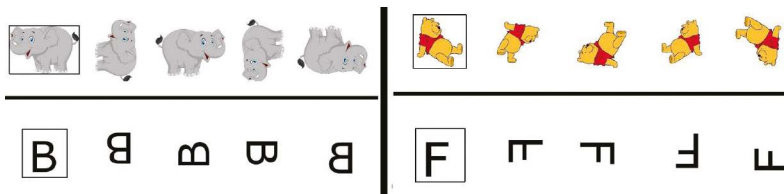


Figure 6. An example for mental rotation tasks

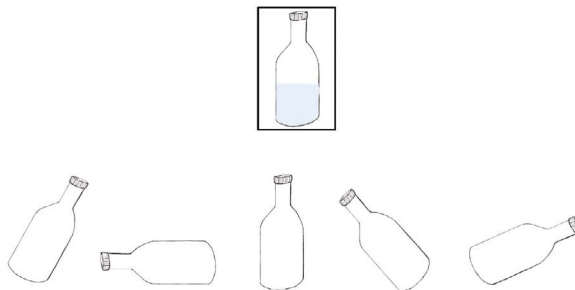


Figure 7. An example for horizontal tests



Figure 8. An example for perspective taking tasks

2.5. The course of the training

When defining the criteria for the games Rudolf Lábán's theories of movement analysis (Lábán, 1926/2008), Gabriella Kézér's classroom notes (2018) and Katalin Gabnai's book (1987) were used. We payed attention to one aspect or the combination of several aspects in terms of reference as follows here:

- The use of space – levels of space, planes, directions, axes, positions in relation to one another
- Time – slow- fast movement
- Weight – the relations of weight and force
- The relations between parts of the body – coordination, skilfulness
- Rhythm – musical knowledge
- Style – sense of style

An example for a movement drama pedagogical game:

Paired mirrors – this game requires two children, (preferably choosing a pair of the opposite sex). They have to stand face to face and imagine there is a full-size mirror between them. One of them is the leader, the other is the follower. The leader begins to move and dance to music, the follower is supposed to imitate their pair as if a mirror image. Then they change roles.

An example for creative children's dance:

A game with skewers – First we converse about what shapes they know and then they are divided into groups of 4-5 and given skewers. As a group, they have to create a shape. Nice and recognizable triangles, squares, rectangles, rhombuses and octagons were made. In the game they have to dance moving in the space and when approaching a certain shape they have to 'depict' it with some part of their bodies. In this task, geometry and dance were strongly interwoven. It was a pleasure to watch them dance mathematics.

3. RESULTS

The input and output results of the mathematical and spatial tasks are seen in *Tables 2. and 3.*

Experimental group N=24	Average	Standard deviation
maths in	12,62	3,04
maths out	13,62	2,26
spatial in	11,79	2,57
spatial out	14,08	2,50
estimation in	3,12	1,11
estimation out	3,16	1,16
(in)equality in	3,04	1,16
(in)equality out	3,25	0,94
counting in	6,45	1,69
counting out	7,20	0,83
familiar perspective taking in	1,08	0,88
familiar perspective taking out	1,58	0,58
perspective taking new situation in	1,37	0,64
perspective taking new situation out	1,04	0,90
perspective taking in	2,45	1,31
perspective taking out	2,62	1,37
mental rotation in	2,12	1,45
mental rotation out	2,75	1,39
water level in	2,21	1,02
water level out	3,71	1,08
hidden figure in	5,00	0
hidden figure out	4,99	0,02

Table 2. Descriptive statistical data of the experimental group

Control group N=18	Average	Standard deviation
maths in	13,88	1,45
maths out	13,38	2,09
spatial in	11,22	3,33
spatial out	13,77	2,53
estimation in	3,72	0,46
estimation out	3,44	0,70
(in)equality in	3,16	0,92
(in)equality out	2,94	1,10
counting in	7,00	0,97
counting out	7,00	1,02
familiar perspective taking in	1,44	0,70
familiar perspective taking out	1,72	0,46
perspective taking new situation in	1,05	0,87
perspective taking new situation out	1,00	0,76
perspective taking in	2,50	1,29
perspective taking out	2,72	1,07
mental rotation in	1,88	1,49
mental rotation out	3,16	1,15
water level in	2,00	1,45
water level out	3,17	0,98
hidden figure in	4,83	0,51
hidden figure out	4,72	0,57

Table 3. Descriptive statistical data of the control group

Summing up the results of the mathematical tasks and spatial tasks the results show weak relations $r=0,285$ $p=0,06$. The analysis of the given exercises has revealed moderate correlation between counting and perspective taking in a familiar situation $r=0,415$ $p<0,01$, out of the three mathematical and four spatial tasks. Those who were better in perspective taking, were better in counting as well and similarly weaker perspective came along with weaker counting achievements.

The effectivity of the development was analysed with mixed analysis of variance, where the overall mathematical results were compared in the input and output test with both the experimental and the control group. The interaction between groups and measurements is significant – $F(1,40)=4,44$ $p<0,05$ $\eta^2=0,100$ – the creative dance group performed better in the output test than in the input one but the control group showed no difference. Checking the spatial tasks also, mixed analysis

of variance was applied. Output results have improved compared to the input test - $F(1,40)=56,39$ $p<0,01$ $n_p^2= 0,585$. The two groups have not shown differences - $F(1,40)=0,31$ $p>0,05$ $n_p^2= 0,008$, and improvement was the same in both groups (with no interaction) - $F(1,40)=0,16$ $p>0,05$ $n_p^2= 0,004$.

4. DISCUSSION

The link between spatial and mathematical skills is due to the neuronal overlapping of brain areas responsible for these abilities (Hubbard et al. 2005). This link can be observed at the behaviour level as early as pre-school age (Gunderson et al. 2012). Earlier research has proven that spatial abilities can be developed (Uttal et al. 2013). Creative dance being an option (Jansen et al. 2013). With the development of spatial skills mathematical ones also improve (Cheng & Mix, 2014; Krisztián et al. 2015).

We presume that dance develops mathematical abilities by the development of spatial abilities. We have elaborated a complex method combining creative dance and drama pedagogical games to target the mathematical skills of first graders. Results have shown that there is a moderate connection between perspective taking in familiar situation tasks (extrinsic-dynamic spatial abilities) and exact, counting mathematical exercises. Furthermore, the mathematical results of the experimental group were better in the output test than in the input one, while the result of the control group did not change significantly. However, this result should be treated with caution because the rate of improvement is minimal. As far as spatial skills were concerned both groups performed better in the output test. These results seem to underline the existence of some sort of connection between certain tasks but the entire experiment does not prove our original hypothesis.

The reasons for that can be the following:

1. The number of children in the experiment, i.e. the sample size was very low. There were 8 girls and 16 boys in the experimental group and 9 girls and 9 boys in the control one. To get results more apt for a statistical analysis it would be necessary to include more children.
2. At certain points, the results show a ceiling effect as the children have performed extremely well in certain tasks. This suggests that both in the input and output set these exercises were too easy, e.g. in case of the embedded figure test. Other tasks however, turned out to be too difficult for them, e.g. the ones with mental rotation where most children have received 0 points, as they were unable to solve them.
3. In the estimation task, we have noticed the children were starting to count the figures and then comparing the results, offering an entirely different way of solution from the planned route.
4. The input test set was written on a Monday in the morning, the output one 4 weeks later on a Friday afternoon. The two times of the day could induce different mental conditions so in similar experiments nearly identical circumstances

- are desirable. Furthermore, it is worth keeping in mind to have the same person to make them do the test, both in the experimental and the control group. Supplementary instructions may be useful as this age group is just learning to read so understanding the task is not necessarily easy for each of them.
5. It is possible that the time of the trainings was too short or not intense enough. In a similar experiment Jansen et al. (2013) dealt with the children for five weeks, three times 45 minutes per week. Hajdú (2012) was studying them throughout an entire school year while teaching folk dance to the control group. Our experiment lasted for 4 weeks with twice 45 sessions per week.
 6. Building up and conducting creative children's dance, as well as movement-based drama pedagogical games requires special attention. In order to achieve real development in spatial abilities the systematic composition of tasks and the nature of instructions given to them are equally important. Children are supposed to use their imagination, their own inner mental representation especially in creative children's dance. Any extra information can disturb their process of creation.
 7. Finally, the fact that once a week every first grader takes part in folk dancing as part of their daily P.E. lesson at school is a further factor to be considered. This can explain outstanding results and little difference between the two groups.

Bibliography

- Benedek, A. (2018). Dienes Valéria és Dienes Zoltán mint a matematika kommunikációelméleti filozófiájának előfutárai. *Kellék*, 60, 61–110.
- Bernáth, L., Krisztián, Á., & Séra, L. (2018). Mentális gyakorlás – téri képességek. In G. Bolvári-Takács, A. Németh, & G. Perger, G. (Eds.), *Táncművészet és intellektualitás. VI. Nemzetközi Tánc tudományi Konferencia a Magyar Táncművészeti Egyetemen 2017. november 17–18.* (pp. 48–55). VI. Nemzetközi Tánc tudományi Konferencia.
- Cheng, Y., & Mix, K. S. (2014). Spatial training improves children's mathematics ability. *Journal of Cognition and Development*, 15(1), 2–11. <https://doi.org/10.1080/15248372.2012.725186>
- Crollen, V., & Noël, M-P. (2015). Spatial and numerical processing in children with high and low visuospatial abilities. *Journal of Experimental Child Psychology*, 132, 84–98. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.12.006>
- Dehaene, S. (1992). Varieties of numerical abilities. *Cognition*, 44, 1–42. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(92\)90049-N](https://doi.org/10.1016/0010-0277(92)90049-N)
- Dehaene, S., Spelke, E., Pined, P., Stanescu, R., & Tsivkin, S. (1999). Sources of mathematical thinking: behavioral and brain-imaging evidence. *Science*, 284, 970–974. <https://doi.org/10.1126/science.284.5416.970>
- De Hevia, M. D., Izard, V., Coubart, A., Spelke, E. S., & Streri, A. (2014). Representations of space, time, and number in neonates. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111, 4809–4813. <https://doi.org/10.1073/pnas.1323628111>
- Finke, R. A. (1979). The functional equivalence of mental images and error of movement. *Cognitive Psychology*, 11, 235–264. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(79\)90011-2](https://doi.org/10.1016/0010-0285(79)90011-2)

- Fuchs, L. (Ed.). (2009). *Lábán Rudolf – Táncnak szentelt élet*. L' Harmattan Kiadó.
- Fügedi, J. (Ed.). (2008). *Lábán Rudolf - Koreográfia*. L' Harmattan Kiadó.
- Gabnai, K. (1987). *Drámajátékok gyermekeknek, fiataloknak, felnőtteknek*. Tankönyvkiadó.
- Gunderson, E. A., Ramirez, G., Beilock S. L., & Levine, S. C. (2012). The relation between spatial skill and early number knowledge: the role of the linear number line. *Developmental Psychology*, 48(5), 1229–1241. <https://doi.org/10.1037/a0027433>
- Hajdú, I. G., (2012). *A kognitív fejlesztés mérésének lehetőségei kisiskoláskorban a számolási műveletek tükrében* [MA Szakdolgozat]. Magyar Táncművészeti Főiskola.
- Hubbard, E. M., Piazza, M., Pinel, P., & Dehaene, S. (2005). Interactions between number and space in parietal cortex. *Nat Rev Neurosci*, 6, 435–448. <https://doi.org/10.1038/nrn1684>
- Jansen, P., Kellner, J., & Rieder, C. (2013). The Improvement of Mental Rotation Performance in Second Graders after Creative Dance Training. *Creative Education*, 4(6), 418–422. <https://doi.org/10.4236/ce.2013.46060>
- Katie, W. (2014, October 13). Can't do math? Dance it out. *CNN Business*. <https://money.cnn.com/2014/10/13/smallbusiness/shine-math-stem/>
- Kézér, G. (2018). Kreatív gyermektánc, II. félév, MTE.
- Kozhevnikov, M., & Hegarty, M. (2001). A dissociation between object manipulation spatial ability and spatial orientation ability. *Memory & Cognition*, 29(5), 745–756. <https://doi.org/10.3758/BF03200477>
- Krisztián, Á., Bernáth, L., Gombos, H., & Vereczkei, L. (2015). Developing numerical ability in children with mathematical difficulties using origami. *Perceptual and Motor Skills*, 121(1), 233–243. <https://doi.org/10.2466/24.10.PMS.121c16x1>
- Lábán, R. (1926/2008): *Koreográfia*, L'Harmattan Kiadó.
- Lachance, J. A., & Mazzocco, M. M. M. (2006). A longitudinal analysis of sex differences in math and spatial skills in primary school age children. *Learning and Individual Differences*, 16, 195–216. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2005.12.001>
- Miller, D. I., & Halpern, D. F. (2013). Can spatial training improve long-term outcomes for gifted STEM undergraduates? *Learning and Individual Differences*, 26, 141–152. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.03.012>
- Mix, K. S. (2019). Why Are Spatial Skill and Mathematics Related? *Child Development Perspectives*, 13(2), 121–126. <https://doi.org/10.1111/cdep.12323>
- Moran, A. P. (1996). *The psychology of concentration in sport performers: A cognitive analysis*. Hove: Psychology Press.
- Newcombe, N. S., & Shipley, T. F. (2015). Thinking about spatial thinking: new typology, new assessments. In J. S. Gero (Ed.), *Studying visual and spatial reasoning for design creativity*. 179–192. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9297-4_10
- Phyllis, X. Q. (2015, April 30). Ideokinesis and dance. *Integrated Movement Ideas*, <https://integratedmovement-ideas.weebly.com/integrated-movement-ideas/ideokinesis-and-dance>
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1956). *The child's conception of space*. Routledge and Kegan Paul.
- Séra, L., Kárpáti, A., & Gulyás, J. (2002). *A térszemlélet*. Comenius Bt.

- Shaffer, K., & Stern, E. (2001). *Math Dance with Dr. Shaffer and Mr. Stern*. United States of America: Preliminary Edition.
- Simanta Roy's interview with Kirin Sinha (2014, August 8). Dancing with math: If X were a twirl and Y a jump. *Rediff get ahead*. <http://www.rediff.com/getahead/slide-show/slide-show-1-specials-dancing-with-math-if-x-were-a-twirl-and-y-a-jump/20140808.htm#1>
- Thompson, J. M., Nuerk, H., Moeller, K., & Kadosh, R., C. (2013). The Link Between Mental Rotation Ability and Basic Numerical Representations. *Acta Psychologica*, 144, 324–331. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2013.05.009>
- Tosto, M. G., Hanscombe, K., Haworth, C. M. A., Davis, O. S. P., Petrill, S. A., Dale, P. S., Malykh, S., Plomin, R., & Kovas, Y. (2014). Why do spatial abilities predict mathematical performance?. *Developmental Science*, 17, 462–470. <https://doi.org/10.1111/desc.12138>
- Uttal, D. H., Meadow, N. G., Tipton, E., Hand, L. L., Alden, A. R., Warren, C., & Newcombe, N. S. (2013). The malleability of spatial skills: a meta-analysis of training studies. *Psychological Bulletin*, 139, 352–402. <https://doi.org/10.1037/a0028446>
- Woojr.com. (2020). *Kids activities*. <https://www.woojr.com/printable-summer-hidden-pictures/easy-summer-hidden-pictures/>

A DIGITÁLIS MUNKAREND TAPASZTALATAI A MAGYAR TÁNCMŰVÉSZETI EGYETEMEN

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

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

Absztrakt

A COVID-19 megjelenésével Magyarországon kormányrendelet írta elő, hogy a járványhelyzetben a felsőoktatási intézményeknek távoktatás formájában kell teljesíteni folyamatban lévő kurzusaikat. A helyzethez az egyetemeknek rövid időn belül kellett alkalmazkodni a tavaszi félév szorgalmi időszakának egyharmadánál. Különösen nagy kihívás volt ez a Magyar Táncművészeti Egyetemen, ahol a táncos jellegű és képességfejlesztő órákon a személyes jelenlét és a teremadottságok nélkül nehezen képzelhető el fejlődés, de nehézséget jelentett az a kiindulási helyzet is, hogy az intézményben nem volt egységes e-learning gyakorlat, csupán egyes oktatók számára volt mindennapos a digitális eszközök oktatási célú használata. Kutatásunkban feltártuk, milyen oktatási gyakorlatok alakultak ki a Magyar Táncművészeti Egyetem elméleti, valamint gyakorlatorientált, táncos kurzusain, továbbá hogy milyen tapasztalatokra tettek szert az oktatók és a hallgatók a majd' 3 és fél hónapos időszak alatt. Az oktatók (n=65) és hallgatók (n=240) kitöltötték egy eszközhasználatra és kurzus menedzsmentre vonatkozó online kérdőívet, továbbá a válaszadó oktatók közül 13-an strukturált interjúban is részletezték tapasztalataikat. Az oktatók nagy része pozitívan fogadta mindazt, amit a távoktatásból profitálni tudott (pl. új tananyagok készítése, új digitális eszközök megismerése, hallgatókkal való kapcsolat javulása) de érthető módon a tánc online távoktatását sokan lehetetlennek ítélték meg. A hallgatók egy része a saját időbeosztás és az otthoni kényelem miatt élvezte a távoktatást, de számos kritikával illették annak módszereit.

Kulcsszavak: távoktatás, felsőoktatás, művészeti oktatás

1. BEVEZETÉS

A 41/2020. (III. 11.) Korm. rendelet 4. § b) pontja egyetemlátogatási-tilalmat írt elő a COVID-19 járvány okozta veszélyhelyzet idejére. A felsőoktatási intézményeknek biztosítani kellett az oktatás folytonosságát távoktatás formájában, ami azt jelentette, hogy a tavaszi félév egyharmadánál jelenléti oktatásra alapozott tanulás szervezéséről egy hét leforgása alatt távolléti kurzusmenedzselésre kellett átállnia az oktatóknak.

A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény a képzés szervezésének módozatai között, a teljes idejű és a részidős képzési formák mellett említi meg harmadikként a távoktatást, mely „sajátos információ-technológiai és kommunikációs taneszközök, valamint ismeretátadási-tanulási módszerek, digitális tananyagok

használatával az oktató és hallgató interaktív kapcsolatára és az önálló hallgatói munkára épülő képzés, amelyben a tanórák száma nem éri el a teljes idejű képzés tanóráinak harminc százalékát” (2011: CCIV. tv. 108.§ 44. pont). Már a fogalmi meghatározás segítségével körülrajzolhatóak azok a kezdeti kihívások, melyekkel a Magyar Táncművészeti Egyetem (továbbiakban MTE) polgárainak, de különösen oktatóinak szembe kellett nézniük.

(1) Az információtechnológiai és -kommunikációs eszközök használata ismeretközlésre, tanulás szervezésre módszertanilag megalapozott rendszerben intézményi szinten nem volt jellemző az MTE-re, csupán az egyes (elsősorban elméleti jellegű órákat tartó) oktatók gyakorlatában találhattuk meg. Kifejezetten nagy kihívást jelentett ez olyan gyakorlatorientált, mozgásalapú kurzusok esetében, amelyek az MTE oktatási rendszerének fő profilját adják. Ezek az órák a rendszeres, személyre szabott fejlesztésnek, a kontakt alkalmakon történő folyamatos visszajelzéseknek és korrekcióknak rendkívüli súlya van.

(2) Különböző médiumokon megjelenő, külső források használata ugyan rendszeresen megjelent az oktatók gyakorlatában az *MTE Vályi Rózsi Könyvtár, Levéltár és Táncudományi Kutatóközpontjának* jóvoltából. Azonban modulárisan felépített digitális tananyagok vagy saját, egyetemi adatbázisok nem álltak az MTE polgárainak rendelkezésre.

(3) A távoktatási kurzusszervezési forma a definíció szerint a tanórák számát a teljes idejű képzés tanóráinak harminc százalékában definiálja. Azonban az MTE táncos, gyakorlati kurzusain azért nem értelmezhető ez a fajta redukció, mert a gyakorlatok nagy része (pl. ugrások, csoportos vagy páros táncok) egyéni elsajátítással és gyakorlással, otthoni környezetben nem kivitelezhető.

A digitális munkarendre történő átállás megszervezése az MTE-n több lépcsőben valósult meg. A fenntartói javaslatokat és kéréseket figyelembe véve az Egyetem először intézkedési tervet dolgozott ki, aztán második lépésben megtörtént az oktatók igény szerinti eszközhasználati felkészítése, végül a harmadik lépésben az egyes oktatók elkészítették saját kurzusaikra vonatkozó ütemtervüket és számonkérési stratégiájukat. A szorgalmi időszak oktatásszervezési kérdésein túl a vizsgarend specialitásaira és a felvételi eljárásra is megoldást kellett keresni, amely részben felülírta a korábbi gyakorlatot.

A digitális munkarendre történő átállás rendkívüli helyzetet jelentett Egyetemünk számára. A legalaposabb tervezés ellenére is számos kihívással kellett szembenéznünk, ám az időszak számottevő pozitív tapasztalattal is gazdagította az oktatási gyakorlatot. A tanulmány célja, hogy összegezze a 2020. tavaszán kezdődött távoktatási időszak tanulságait, és megfogalmazza a további fejlesztési irányokat.

A tanulmány első felében megvizsgáljuk, melyek a digitális munkarend eddigi tapasztalatai hazai és nemzetközi viszonylatban. Ezt követően részletesen bemutatjuk, hogy pontosan milyen stratégiát alakított ki az MTE a megváltozott és rapid módon megjelenő digitális munkarendre, valamint ismertetjük a „Távoktatás az MTE-n” elnevezésű kutatásunk eredményeit. A tanulmány befejező részében összegezzük az intézményi tapasztalatokat összehasonlítva a hazai és nemzetközi szinten már nyilvánosságra került kutatási eredményekkel, majd a tanulságok mentén ajánlásokat fogalmazunk meg.

2. A DIGITÁLIS MUNKAREND TAPASZTALATAI NEMZETKÖZI VISZONYLATBAN

A pandémiás helyzet által támasztott kihívások nem tettek különbséget országok között – univerzálisan, nemzetközi szinten jelentek meg olyan problémák és nehézségek, amelyeket így vagy úgy kezelni kellett. Ilyen volt többek között a face-to-face oktatásról az online oktatásra való átállás, a mérés-értékelési eljárások megváltoztatása, a külföldi hallgatók hazautazásának és teljesítésének ügye, valamint a hallgatók és oktatók mentális állapotának és mentális egészségének kérdésköre (Sahu, 2020).

Fontos tanulságként szolgálhat, ha tájékozódunk nemzetközi egyetemek reakcióiról és intézkedéseiről, mert vélhetően van köztük olyan, amely adaptálásra érdemes.

Kínában például a Beijing Normal University (BNU) a tavaszi félévre felállított egy ún. support team-et, aminek elsősorban az volt a feladata, hogy a teljes egyetemi közeg számára támogatást és segítséget nyújtson az online felületek használatában és az online kurzusok menetében. Ebből a teamből kerültek ki az oktatási asszisztensek, akik elsősorban a hallgatóknak segítettek, hogy mindenki maradéktalanul részt tudjon venni a digitális oktatásban, azok is, akik szegényebb körülmények között élnek. A team feladata volt az is, hogy információt gyűjtsön az online kurzusokon használt digitális eszközökről, a kurzusok menetéről és a hallgatók felkészültségéről. A tavaszi félév kezdete után 6 héttel úgy ítélték meg, hogy az online oktatás sikeresen zajlik: a hallgatók élvezik az online tanulást és az oktatók úgy látják, hogy sokkal aktívabbak a hallgatóik az online térben mint a tanteremben voltak (Zhu & Liu, 2020).

Egy spanyol egyetemen célzottan a hallgatók teljesítményét kezdték el vizsgálni, és arra voltak kíváncsiak, hogy a pandémia miatt javul-e vagy romlik-e a hallgatói teljesítmény. A kontrollcsoportos kísérletből az derült ki, hogy a pandémia szignifikánsan pozitív hatással volt a hallgatói teljesítményre, olyan kurzuson is, ahol a távoktatás miatt nem változtattak a kurzus követelményein és olyan kurzuson is, ahol viszont az oktatók megnövelték a hallgatói beadandók számát. További következtetésként azt fogalmazták meg a kutatók, hogy míg a pandémia előtt nem volt jellemző a hallgatókra a folyamatos tanulási stratégia (hanem kampanyyszerűen tanultak egy-egy számonkérésre), addig a távoktatás miatt stratégiát váltottak, rendszeresebben tanulnak, készülnek és ezáltal növekedik a tanulás hatékonysága is (Gonzalez et al., 2020).

A hazai egyetemeken közül is inkább a hallgatói reakciókra és tapasztalatokra fókuszáltak a kutatások. Az ELTE Tanító- és Óvóképző Karán felvett hallgatói mérés szerint a válaszadók (n=609) közepesen elégedettek a távoktatással (az 1-5-ig tartó skálán mért átlag értéke 2,99). Több mint 60%-uk előnyként éli meg a rugalmas időbeosztást és az otthonról tanulási kényelmét, valamint 40%-uk kedveli, hogy a digitális tartalmak és kommunikációs formák bármikor visszakereshetőek. Viszont nehézségként élik meg a tanulás társas támogatottságának hiányát (82%), a feladatok önálló menedzselését (69%), és azt, hogy nincs igazán tanítás, csak feladatok és számonkérés (65%). A hallgatók a felmérésben lehetőséget kaptak arra is, hogy kifejtsek, milyen segítségre lenne szükségük a jövőben egy hasonló hely-

zetben. Az alábbiakat fogalmazták meg: az oktató segítőkész és elérhető legyen, reagáljon a visszajelzésekre; több magyarázat és tanulástámogatás legyen (online óra, konzultáció, megosztott videó, hangos ppt); egyértelmű, pontos, világos instrukciók legyenek a beadandó feladatokhoz; rugalmasak, megértőek és türelmesek legyenek az oktatók az online felületek kezelésében, különösen a követelmények teljesítésével kapcsolatban (pl. feladatok feltöltése). A szerzők azt a fő következtetést vonták le a kutatásból, hogy a tanulási-tanítási folyamat döntően egy kommunikációs folyamat, amelynek minősége kevésbé múlik a digitális és technológiai megoldásokon, viszont annál inkább múlik a személyek hozzáállásán, az emberi tényezőn (Serfőző et al., 2020).

Érdekes a hazai közegben "lehangosabbnak" számító hallgatói visszhangot is meghallani, amely a HÖÖK (Hallgatói Önkormányzatok Országos Konferenciája) által bonyolított felmérésből származik. A távoktatás hatásáról 22 egyetem 279 szakának hallgatói nyilatkoztak. A kérdőívet kitöltők (n=17 605) csupán 40%-a volt összességében elégedett a távoktatással, 65%-uk pedig inkább a hagyományos tantermi órákat választaná. A válaszadók 42%-a szerint a kontakt órákat a járványhelyzetet követően is ki lehetne váltani távoktatással (HÖÖK, 2020).

Ami az oktatói visszajelzéseket és azon belül is a művészeti oktatást illeti, ves-sünk egy pillantást Gócza (2020) interjújára. A szerző három művészeti egyetem egy-egy oktatóját kérdezte meg arról, milyen veszteségekkel és örömmel járt a távoktatás időszaka a művészeti felsőoktatásban. A mozdulatok oktatásával kapcsolatban Lőrinc Katalin (MTE) elmondta, hogy az elmúlt időszak nagy hozadéka, hogy alaposabban lehetett elemezni az egyéni mozdulatokat a hallgatók videóinak visszajátszásával, valamint a közlekedéssel megspórolt időt is effektív tanári munkává lehetett átalakítani. Novák Eszter (SZFE) szerint a hallgatók tudásvágya megsokszorozódott az elmúlt időszakban és jobban megismerte a hallgatók ér-zelmeit és szociális körülményeit. Bocsárdi (Marosvásárhelyi Művészeti Egyetem) kiemelte, hogy online többet és mélyebben van együtt a hallgatókkal, valamint rugalmasabb a tanóra szervezése is. Bocsárdi szerint a technológia kinagyítja az emberek egymáshoz való viszonyát.

Ezzel szemben mindhárman negatívumként említették, hogy a beküldött anyagok javítása, elemzése megtöbbszörözte a személyes jelenléti oktatáshoz képest a tanári időráfordítást. Bocsárdi úgy vélte, mivel minden hallgató videófelvételeket küld be, a beadandók formátuma óhatatlanul a filmnyelvi megjelenítés felé fordulást eredményezte. Ugyan a közös élmény és a közösségi visszacsatolás tere lehet a konferenciabeszélgetés, viszont Novák szerint a közös zenélés semmiképp sem valósulhat meg az elcsúszások miatt, pláne nem a közös éneklés alapélménye, Lőrinc pedig úgy vélte, hogy online nem lehet megérinteni egymást. Novák szerint az előadóművészet oktatásának alapvetően határt szab az online lét, éppen ezért az SZFE-n a vizsgafilmek forgatása, a vizsgaelőadásokra való felkészülés nem tudott maradéktalanul megvalósulni. Emellett mindhárom oktató kiemelte, hogy a közösségi felületeken és az interneten jellemző lett a túlzott mennyiségű és vegyes minőségű önmegjelenítés. Azonban mindhárman egyetértettek abban, hogy a műelemzés mélyebben jelent meg a távoktatás időszaka alatt a művészeti felsőoktatásban.

3. DIGITÁLIS MUNKAREND AZ EGYETEMEN

3.1. Előzmények - oktatási módszerek a pandémia előtt

Az MTE-n két intézetben, bolognai rendszerben zajlik az oktatás. A Táncművészképző Intézetben klasszikus balett, moderntánc, néptánc és színházi tánc specializáción folyik a táncművészek nappali képzése, míg a Koreográfus- és Táncpedagógus-képző Intézetben koreográfus, valamint táncos és próbavezető szakon (ez utóbbin belül hat specializáción: divattánc, modern társastánc, színházi tánc, néptánc, modern-tánc és klasszikus balett) lehet akár esti képzési formájában is BA-diplomát szerezeni. Az Intézet mesterképzése az öt szakirányra (klasszikus balett, moderntánc és modern társastánc, néptánc, tánc történet és -elmélet) akkreditált tánctanár szak. Mindkét intézet képzéseiben megjelennek táncos-jellegű, gyakorlatorientált kurzusok és elméleti oktatás is.

A táncos tanórákon a mozgások, az érintés, a folyamatos egyéni és közösségi visszajelzések és a technikák imprintingje jelentik az alapot. A táncos kurzusok értékelése többnyire komplex, bizottságok előtti döntéshelyzeteket foglal magába. Az elméleti órák többsége frontális előadást jelent, a kurzusok végén a hallgatók többnyire szemináriumi dolgozatot írnak, valamint szóban vagy írásban vizsgáznak.

A pandémiás helyzetet megelőzően az MTE-n szívesen jelent meg a digitális eszközök tudatos, tervszerű használata. Lanszki (2016) 2015 óta alkalmazza a digitális történetmesélést médiaismeret kurzusán a hallgatók pályamotivációjának feltárására. Emellett Lanszki és Bólya (2018) kísérleti jelleggel kétféle tanulástámogató keretrendszert (LMS=Learning Management System) is sikerrel alkalmazott az MTE angol nyelvű képzésén a kontakt órák multimédia-forrásokkal való kiegészítése, és a kurzustartalmak és -feladatok strukturálása érdekében.

A táncos órákon rendre előkerülnek az interneten megtalálható videófelvevételek, tánc történet órákon pedig az előadások. Lőrinc (2018) óráján a saját mozgásról készült videó elemzése az önreflexió fejlesztésének eszköze.

Minden oktató és hallgató rendelkezésére állnak továbbá az MTE hálózatából előfizetett tudományos és művészeti adatbázisok, valamint a bármilyen hálózatról elérhető, tematikusan rendszerezett és a tánc tudomány és -pedagógia szempontjából releváns folyóiratok és online elérhető könyvek (<http://mte.eu/konyvtar/>).

Közvetlenül a pandémia kitörése előtt, 2020 februárjában egy rektori utasításnak köszönhetően az MTE-n megalakult az Oktatásinformatikai és Módszertani Bizottság, amelynek célja, hogy tudományos és koordinációs testületként rendszerbe szervezze az infokommunikációs technológiák oktatásba történő integrációját, valamint koordinálja a módszertani és a szemléleti innovációk kidolgozását és megvalósítását.¹

3.2. A félév menete digitális munkarendben, távoktatással

A járványügyi helyzet beálltával az MTE a fenntartó minisztérium előírásainak megfelelően kidolgozott egy általános intézkedési tervet az Egyetem oktatási alapfeladatainak távoktatási formában történő megvalósításával kapcsolatban. Az intézkedési

.....
¹ 1/2020 (02.12.) számú rektori utasítás Oktatásinformatikai és Módszertani Bizottság létrehozásáról

terv nem írta elő az oktatók számára azt, hogy milyen platformokat használjanak a távoktatás során, azt viszont ütemtervben kellett rögzíteniük, hogy az egyes kurzusokon milyen időbeosztásban és milyen tematikával (változatlan vagy módosított) haladnak tovább a digitális oktatási rendben.

Az MTE oktatási gyakorlatában ekkor nem létezett zárt rendszerű, minden oktató számára rendelkezésre álló LMS, és az oktatók közül is csak néhányan használtak digitális eszközöket kurzusaik támogatására. Az MTE Pedagógia és Pszichológia Tanszéke gyorsan reagálva a hirtelen fellépő helyzetre, készített az oktatók számára egy útmutatót arról, hogy távoktatásban milyen pedagógiai módszereket és ezekhez milyen digitális eszközöket érdemes használni. Az útmutatóban javasolt eszközökhöz videokonferenciás rapid oktatást tartottunk az érdeklődő kollégák számára azért, hogy például a Zoom, a Google Meet vagy a CourseGarden használatában könnyebben eligazodjanak.

Ami az oktatás módszertani megoldásait illeti, az ismeretközlés és a gyakoroltatás alapvetően háromféleképpen valósult meg a távoktatásban:

- Az oktatók egy része ún. konzerv videókat készített otthonában, majd ezeket (egyéb forrásanyagokkal együtt) vagy elküldte emailben, vagy feltöltötte Facebook csoportba, LMS-be, megosztott mappába a hallgatók számára.
- Elsősorban a táncos-jellegű kurzusok oktatói rendszeres időközönként "live", élő órákat tartottak valamely videokonferencia-eszköz használatával.
- Volt olyan oktató is, aki mindkét megoldást használta: időnként csak forrásokat osztott meg (legyen az saját maga által készített videó vagy egyéb), máskor pedig videokonferenciás órát tartott.

Az ismeretek elsajátításának mérését-értékelését az alábbi módokon oldották meg oktatóink:

- rendszeresen adtak kisebb, megoldandó feladatokat a hallgatóknak;
- félév végi, nagyobb volumenű beadandót kértek;
- hallgatói projekt munkát menedzseltek;
- szóban vizsgáztattak videokonferencián;
- írásban vizsgáztattak online teszt használatával.

Meg kell említenünk azt is, hogy a bizottságok előtti, termi vagy színpadi táncos-jellegű év végi vizsgák és zárókoncertek a járványhelyzet ideje alatt egyáltalán nem valósultak meg. Ezekre későbbi időpontokban kerülhetett csak sor.

4. KUTATÁSI EREDMÉNYEK

Fontosnak tartottuk, hogy ebben a rendkívüli helyzetben felmérjük mind az oktatók, mind pedig a hallgatók távoktatásban szerzett tapasztalatait, ezért 2020. áprilisában mindkét célcsoportban elindítottuk a méréseket.

A vizsgálatban online kérdőívet használtunk. Az Egyetem oktatóinak 72%-a kitöltötte a kérdőívünket (n=65), az összes aktív hallgató közül pedig 51% adott

választ (n=240). Ez a viszonylag magas válaszadási hajlandóság egy önkéntes kérdőív nagyon kedvezőnek tekinthető.

A kérdések három tartalmi egységet fedtek le: az első kérdéscsoportban a korábban jellemző digitális eszközhasználatot hasonlítottuk össze a távoktatásban jellemző digitális eszköz-használati szokásokkal; a második kérdéscsoport a távoktatás pedagógiai vetületeire vonatkozott; míg a harmadik kérdéscsoport segítségével az egyetemi polgárok attitűdjét mértük fel a digitális technológia és a távoktatás iránt.

Látva a kérdőív nyílt végű kérdéseire adott válaszokat, kiemeltünk az online kérdőív kérdéssorából 5 elemet, és strukturált interjút készítettünk 13 olyan oktatóval, aki a kérdőívet is kitöltötte. Így a kvantitatív elemzéseket további adatokkal tudjuk kiegészíteni.

4.1. Az oktatói célcsoportban végzett mérés eredményei

Az MTE képzési és oktatási jellegéből fakadóan az oktatókat 3 nagyobb csoportba sorolhatjuk aszerint, hogy milyen típusú kurzust oktatnak: (1) elméleti kurzusokat, (2) táncos, mozgásos jellegű kurzusokat, és (3) elméleti és táncos jellegű kurzusokat egyaránt. Háttérváltozóként használtuk az oktatókról az erre vonatkozó adatot. Az 1. ábra a kitöltők arányát mutatja a három csoportban.



1. ábra: A kérdőívet kitöltő oktatók százalékos eloszlása a tanított kurzusok szerint

A digitális-eszközhasználati szokások tekintetében az első kérdés arra vonatkozott, hogy milyen eszközöket használtak az oktatók a távoktatási helyzet előtt és miket használnak most. Egyrészt az látszik az 1. táblázatban, hogy az oktatók nem változ-

tattak alapvetően az eszközök körén, mert ugyanaz a két eszköz volt a leggyakrabban használt a távoktatás előtt is, mint ami a távoktatás alatt, de érthető módon a videokonferencia előkelő helyre került a személyes találkozások hiánya miatt.

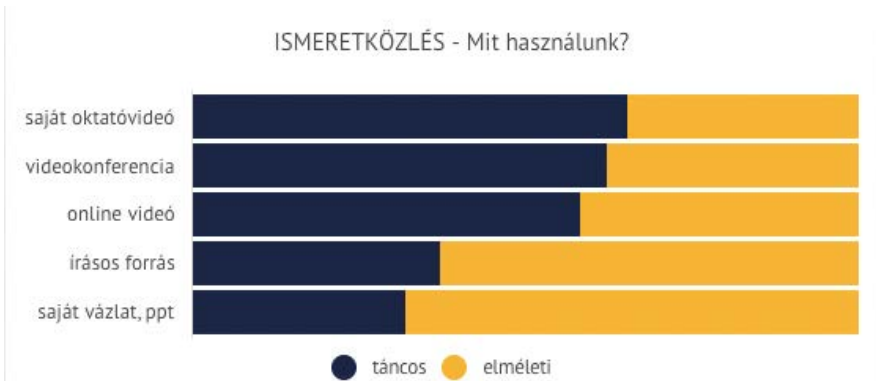
Távoktatás előtt		Távoktatás alatt	
Videó lejátszása	55,4%	Videó lejátszása	81,5%
Word	47,7%	Word	70,8%
Google Drive	35,4%	Videokonferencia	60%

1. táblázat: TOP3 eszköz, amit az oktatók a fenti arányban használtak a különböző időszakokban

Az 1. táblázatban látható eredményre némileg magyarázatot ad az, ami az interjúk során derült ki: nagy különbség volt az oktatók között tekintetben, hogy mennyire voltak nyitottak a digitális eszközök iránt. Volt oktató, aki úgy gondolta, hogy a kialakult helyzet nem kedvez annak, hogy új programok használatát tanulja meg, ezért azokat a digitális eszközöket vette elő, melyeket nap mint nap használt eddig is. Így maradhatott és emelkedhetett jelentősen a Word (szövegszerkesztő) szoftver magas használati aránya is, amely emelkedés azzal magyarázható, hogy az oktatók nagyon sok beadandó dolgozat elkészítését kérték a hallgatóktól – nem csak az elméleti, de még a táncos jellegű kurzusokon is.

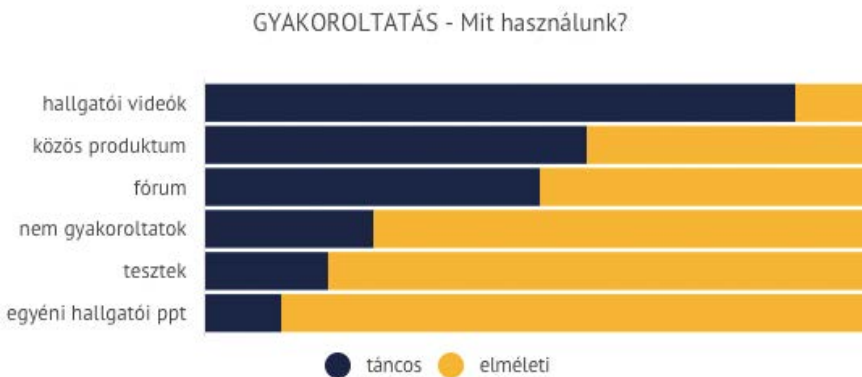
Ugyan a számok azt mutatják, hogy a videokonferencia használata az MTE oktatóinak bevallása szerint hat és félszeresére nőtt a pandémia előtti időszakhoz képest, mégis volt több olyan oktató, aki tudatosan kerülte a szinkron, videokonferenciával megvalósuló órákat. Volt, aki azért kerülte, mert ennél sokkal komolyabb módszertani megoldásnak tartotta, hogy a hallgatók folyamatosan küldjék e-mailben vagy LMS-en keresztül a beadandókat. Volt, aki pedig úgy gondolta, hogy a videokonferencia-alkalmazás használatát meghagyja a táncot oktató kollégáknak, mivel nem szerette volna, ha a hallgatók egész napja csak konferenciabeszélgetésekből állt volna. Ehelyett az LMS fórumában, írásban vitatták meg például a beadandóként készült prezentációkat. Mások pedig úgy érezték, hogy itt az alkalom sok új digitális alkalmazás megismerésére, ezért ők úgy élték meg ezt az időszakot, mint ami alatt rengeteget fejlődött a digitális kompetenciájuk.

Tovább részletezik az alábbi ábrák a fenti, eszközhasználati témakört: a kérdőívben felsoroltunk 3 didaktikai célt, az ismeretközlést, a gyakoroltatást és az ellenőrzés-értékelést, majd arra kértük a kitöltőket, hogy jelöljék meg, a kétféle kurzus típuson belül (táncos vagy elméleti kurzus), hogyan, milyen eszközök segítségével valósítják meg az adott didaktikai célt (2., 3. és 4. ábra).



2. ábra: Milyen arányban használják az egyes digitális eszközöket az oktatók a két különböző típusú kurzuson ismeretközlés esetén?

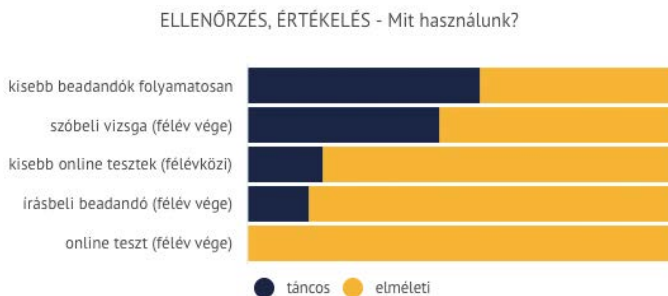
Az ismeretközlés esetében a táncos jellegű órákon nagyobb jelentősége van a saját oktatóvideó elkészítésének, amelyen az oktató bemutatja az adott gyakorlatot, mozdulatsort. Ezekben a kurzusokban kevésbé használnak a kollégák írásos forrásokat vagy saját prezentációkat (2. ábra).



3. ábra: Milyen arányban használják az egyes digitális eszközöket az oktatók a két különböző típusú kurzuson gyakoroltatás esetén?

A gyakoroltatáshoz a táncos jellegű kurzusokon a hallgatói videók elkészítése és az oktatóknak való visszaküldése messze a leggyakrabban használt módszer (3. ábra). Az elméleti órákon pedig az egyéni hallgatói prezentáció elkészítése szolgálja a gyakoroltatás módját. Emellett szintén kedvelt a tesztekkel való gyakoroltatás, és hasonló arányban fordul elő mindkét típusú kurzuson a fórumok használata. Ez az az online kommunikációs terep, ahol hallgató-hallgatóval és hallgató-oktatóval megbeszélheti az ismeretközléssel vagy a gyakoroltatással kapcsolatos kérdéseket, tapasztalatokat.

Fontos azonban hangsúlyozni, hogy bármennyire is szeretnénk, önmagától nem indul be egy LMS kurzusfelületén a fórumban a kommunikáció, hanem kifejezetten szükséges az oktató részéről ennek tervszerű és folyamatos működtetése egészen addig, amíg a hallgatók nem szoknak ehhez hozzá. Továbbá látnunk kell azt is, hogy ha akarjuk, ha nem, a hallgatók készítenek maguknak kommunikációs felületet, amelyből az oktatót kihagyják. De ha sikerül egy jól működő, a felmerülő kérdésekre választ adó fórumot létrehozni, akkor kisebb esély van arra, hogy ezzel párhuzamosan rendszeresen működtetik a saját hallgatói kommunikációs csatornájukat is.



4. ábra: Milyen arányban használják az egyes digitális eszközöket az oktatók a két különböző típusú kurzuson ellenőrzés-értékelés esetén?

A 4. ábra szerint mindkét kurzustípuson kedveltek a félévközi kisebb beadandók az oktatók körében, de emellett sokan vizsgáztatnak félév végén írásban és szóban egyaránt. A táncos és nem táncos jellegű kurzusok közötti különbség leginkább az írásbeli feladatok és online tesztek alkalmazásában mutatkozik meg, mert a táncos jellegű kurzusokon ezek a feladatok kevésbé értelmezhetőek.

Kifejezetten pozitív eredménynek tartjuk azt, hogy a távoktatás ilyen formában való megvalósulását az oktatók többnyire eredményesnek ítélték meg. A táncos jellegű kurzusok oktatói az 1-7-ig tartó skálán átlagosan 4,75-re (medián=5) értékelték az oktatás eredményességét. Az elméleti tárgyakat oktatók pedig ennél jóval magasabb eredményességet jelöltek be: átlag = 5,49 (medián = 6).

Az interjúkban az eredményesség kérdését mélyebben tárgyaltuk. Kiderült, hogy bár a körülményekhez képest tényleg elég sikeresnek tartják a megkérdezett oktatók a félév teljesítését, de azért volt néhány olyan tényező, amely erősen befolyásolta az eredményesség érzését:

- A tanári jelenlét semmivel sem pótolható, a **személyes kontaktus hiánya** néha azt az érzést keltette, hogy nem eredményes a pedagógiai munka. A megkérdezett oktatók elmesélték, hogy ami a kontakt órákon egyszerűen kommunikálható feladatkiadás és -helyesbítés, az a távoktatásban időben elhúzódó levelezés és megnövekedett munkateher az oktatóknak. Az élő egyetemi előadásokon előfordul a humor, a metakommunikáció, és a kérdésekre azonnal választ kap a hallgató. Mindezek nem, vagy csak korlátozottan mutatkoznak meg távoktatási keretek között.
- **Az oktató nem kap azonnali visszajelzést a hallgatóktól** azzal kapcsolatban, hogy megértették-e a tananyagot vagy az adott feladatot. Az oktató a távokta-

tás során csak abból tud kiindulni, hogy a hallgató beküldött feladatmegoldása helyes és kreatív volt-e, valamint hogy hogyan teljesít vizsgahelyzetben. Még a videókonferencia-alkalmazás segítségével tartott elméleti órán is előfordult, hogy a hallgatók többsége kikapcsolta a kameráját, ami a kontrollálhatatlanság érzetét keltette az oktatókban. Volt, aki megemlítette, hogy felszólítani sem lehet a tanítványokat úgy, mint a jelenléti oktatásban, mert sokszor nem is reagáltak a kérésre sem.

- **A tánc esetében befolyásolja az eredményességet a tér, a padló, a megfelelő magasságú rúd vagy adott esetben a tükör hiánya.** Az egyik balettmester szerint akár az egész tartás is elcsúszhat egy rosszul kivitelezett kapaszkodástól, miközben nagyon nehéz távolról a fiatal növendékeket instruálni, hiszen a testtudatuk még nem kellően kialakult ahhoz, hogy a távoli instrukciók mentén tudjanak korrigálni.

A sokféle próbálkozás és kreatív megoldás közben születtek olyan jógyakorlatok is, amelyeket érdemes az oktatói körben megosztani, hogy mások is profitáljanak belőle és adott esetben adaptálni tudják a jógyakorlatot saját tanulócsoportjukra is.

- Egy klasszikus balett oktató kontakt órái hatékonyságát úgy próbálta meg fenntartani, hogy **módszertani tananyagcsomagot** hozott létre, azaz a gyakorlatokat zenével és módszertani kiegészítéssel is ellátta és így rögzítette az egyes témákat. A tanárszakos hallgatók hálával fogadták a modulokat, és előnyként élték meg, hogy bármikor vissza tudták nézni azt. A félév végi beadandóik kreatívak és szakszerűek voltak, tehát a módszertani óra hatékonysága az oktató szerint nőtt.
- A művészképzős fiatal növendékek óráit egy másik oktató videókonferencia-hívással oldotta meg. A szülők engedélyével rögzített heti három órát, és videók alapján a diákok **egyéni mozdulatelemzés-naplót vezettek**. Az oktató célja ezzel a feladattal az volt, hogy a tanulók önreflexiójának és önkorrekciónak segítségével fejlessze a testtudatot. Az oktató ezzel a módszerrel kevesebb tanórai konfliktust és progresszívabb fejlődést figyelt meg, tehát a hatékonyságot e területen is el tudta könyvelni.
- Egy néptánc módszertan oktató olyan tananyagokat készített a távoktatáshoz, melyeket normál oktatási rendben is kiküldhet majd a hallgatóknak online módon. Ennek a hatalmas előnye és szakmai hatékonyságnövelő ereje abban fog megmutatkozni, hogy **az esti képzésben több idejük marad a kontakt órán az előre kiküldött videókkal kapcsolatos kérdések megbeszélésére és a módszertani szakmai vitára** (lásd tükrözött osztályterem módszertana).
- Egy társastánc oktató is próbálta a fizikai tánc hiánya által okozott űrt valami másal pótolni, és nagy teret adott a hallgatói kreativitásának és az érzelmek képek és videó által történő elemzésének. „A társastáncban olyan, mintha a férfi barkácsolná össze az asztalt, a nő pedig megteríti. Az akció-reakció megértése nagyon fontos a táncoknál: vezető szerepben van a férfi, akit követ a nő. Mivel most táncolni nem lehetett, próbáltam ezeket a jellegeket videókkal megmutatni, hogy megértsek a társastáncban a társ fogalmát.” A feladatokat felváltották a társastáncokban megjelenő **férfi-nő kapcsolati jellemzők elemzései**. „Nem tölcsésként töltöttem az anyagokat a fejükbe, hanem meggyújtottam a fáklyákat, és lángoltak.”

A nehéz körülmények és a szükségszerűen gyors átállás ellenére úgy tűnik, hogy az oktatóknak jól sikerült alkalmazkodniuk a váratlan, új helyzethez. De hogy ez milyen mértékben okozott az oktatók számára nehézséget, azt egy 1-9-ig tartó skálán jelölhették meg. Az oktatott kurzusok típusa szerint szignifikáns különbség ($p=0,004$) van a 3 alcsoport között. A táncos kurzusokat oktatók élték meg a leginkább kihívásnak a távoktatásra való átállást (átlag=7,23) és ehhez képest az elméleti kurzusok oktatói a közepesnél kicsit nagyobb kihívásként kezelték (átlag=5,5). Azok az oktatók, akik mindkét típusú kurzuson távoktatást folytattak, érezték a legkevésbé kihívásnak az átállást (átlag=4,79). Feltételezhetően azok, akik elméleti és táncos jellegű kurzust is tartanak, nagyon széles oktatásmódszertana tevékenységrepertóárral rendelkezhetnek, és ez adhat magyarázatot arra, hogy miért ez az oktatói csoport érezte a legkevésbé kihívásnak a távoktatásra való átállást.

A kérdőív egyik nyílt végű kérdésére adott válaszokból további részleteket tudunk meg arról, hogy ezek a kihívások milyen természetűek voltak. Pozitívumként említették az oktatók ($n=7$), hogy fel kellett zárkózni és ezáltal fejlődött a digitális kompetenciájuk. Egy-egy oktató azt is pozitív kihívásnak élte meg, hogy mélyültek az elméleti ismeretei, hogy digitális tananyagot fejleszthetett vagy hogy személyesebb lett a kapcsolata a hallgatókkal. A negatív kihívások között leggyakrabban a kommunikációs nehézségeket említették, amelyek többnyire a feladattal kapcsolatos visszajelzések esetében jelentkeztek. Többen jeleztek technikai kihívásokat (gyenge szoftverkörnyezet, hang- és kép késése a videókonferencián), és olyan személyes dolgokat is, mint a munkaidő kereteinek fárasztó kitolódása vagy az adminisztráció nehézségei.

Egy másik nyílt végű kérdésben rákérdeztünk arra, hogy volt-e az oktatóknak hallgatói életkortól, képzési tartalomtól vagy képzési szinttől függő sajátos digitális oktatási eszköze vagy módszere. A megkérdezettek 10%-a válaszolt csak erre a kérdésre. Volt, aki a rövidebb egyéni konzultációkat említette meg, volt, aki szerint mindegyik képzési szinten sikeresen alkalmazható a hallgatói gyűjtőmunka. Egy oktató arról számolt be, hogy a kiscsoportos projektmunka digitális tanulási környezetben is működik. Két oktató pedig tematikus videósorozatot készített a hallgatóknak. Talán a nem megfelelő kérdésfeltevés okozta, hogy a megkérdezett oktató kollégák kevesen és nem pontosan válaszoltak a kérdésre, hiszen pont az volt a kérdés lényege, hogy a hallgatók életkora, a képzési szint vagy a tananyagtartalom befolyásolja-e, hogy milyen digitális eszköz vagy módszer alkalmazható. Sajnos erre nem kapunk kielégítő válaszokat.

Az ezt követő nyílt végű kérdésre, amely a távoktatás pozitív és negatív hatásait tárta fel, a válaszadók 70%-a (46 fő) válaszolt.

Papp-Danka Adrienn | Lanszki Anita

+	-
aktív, motivált hallgatók (7)	páros és formációs táncok betanítása lehetetlen (6)
a hallgatók elkötelezettebbek, felelősségteljesebbek (6)	a személyes kontaktus hiánya miatt demotivált hallgatók (4)
hallgatókkal őszintébb kapcsolat (3)	megnövekedett munkaterhek (4)
az újdonság inspiráló (3)	csak szintentartás lehetséges (3)
kreativitás, közös munka (3)	passzivitás (3)
hallgatói alkalmazkodás, összefogás (2)	megbízhatatlan internetes források (2)
önképzés (2)	otthoni körülmények (2)
tömörösgre kell törekedni (1)	nehezebb visszajelzés (2)
egyéni fejlesztés (1)	puskázás (1)
a magatartás javult (1)	zavaró környezeti hangok (1)
	átláthatatlan hallgatói aktivitás (1)
	gyengébb hallgatói figyelem (1)
	gyenge szoftverkörnyezet (1)
	hallgató-tanár kapcsolata gyengül (1)
	nőtt a szintkülönbség a hallgatók közt (1)

2. táblázat: A távoktatás pozitív (+) és negatív (-) hatásai az oktatók szerint

A pozitív és negatív hatások kapcsán óhatatlanul előkerül az a kérdés, hogy egy hirtelen jött távoktatásra kényszerítő helyzet miatt szükséges volt-e módosítani a kurzusok eredeti tematikáját. Ugyanis ahogy az 2. táblázatban is látszik, többen jelezték, hogy bizonyos tananyagrészek megtanítása lehetetlennek tűnt vagy éppen csak a szintentartás volt lehetséges. Az interjúkból kiderült, hogy a klasszikus balett esetében új anyag tanítását nem merték elkezdni a mesterek, helyette a fizikai kondíció megőrzése és a szintentartás volt az elsődleges cél. Hasonlóan a társastáncban is, a táncok kerete ugyanúgy megmaradt, azonban az oktató a figuraanyag feladatokat jobban a növendékek kreativitására bízta. A megkérdezett moderntánc tanár is erősen változtatott a tematikáján, és hangsúlyosabban jelenített meg elméleti elemeket az online táncoktatásban. Ami az elméleti oktatókat illeti, egyik részük egyáltalán nem változtatott a kurzus tematikáján, másik fele pedig legfeljebb csak kis mértékben.

Az oktatói célcsoport véleményét összefoglalva, hadd álljon itt az a pozitív, az interjúalanyok mindegyike által említett igény, miszerint **a távoktatás alatti munka gyűmölcst szeretnék felhasználni majd a későbbiekben is**. Az egyik oktató kolléga azt javasolta, hogy a jövőben a szemeszter alatt folyamatosan, rendszeresen kiküldhethetnének az oktatók hasonló feladatokat, mert az jobban segítené az objektív értékelést, mivel a hagyományos, félév végi szóbeli vizsgán nyújtott egyetlen alkalommal mért teljesítmény sok esetben félrevezető. Két másik oktató szerint pedig a blended (kevert típusú) oktatás bevezetése lenne üdvözítő a járványidőszak vége után is. Ugyanígy szeretnék folytatni a karantén-időszakban kialakított oktatásmódszertani innovációkat azok a tanárok is, akiknek elméleti és gyakorlati kurzusaik is voltak.

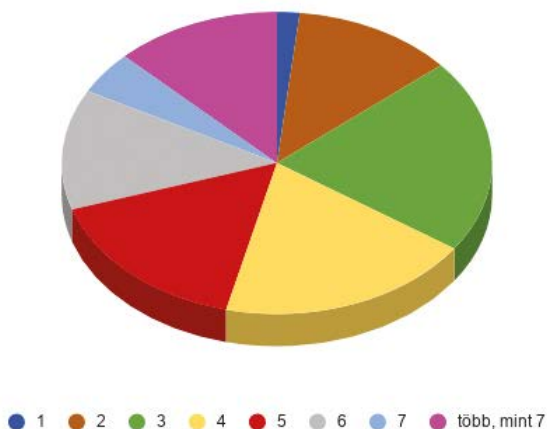
4.2. A hallgatói célcsoportban végzett mérés eredményei

Az Egyetem hallgatói közül 240-en töltötték ki a kérdőívet, akikről a háttérkérdések alapján az alábbiakat tudjuk:

- a kitöltők 68,3%-a nő, 31,7%-a férfi;
- az életkori csoportokat tekintve elmondható, hogy a kitöltők több mint fele (51,7%) 18-22 év közötti, további 35,8%-uk pedig 23-29 év közötti;
- a tizenötféle szakos képzésről egyaránt vannak kitöltők, de ezek közül legnagyobb arányban képviseltették magukat a táncos- és próbavezető BA képzés néptánc szakirányú hallgatói (24,6%).

4.2.1. Eszközhasználat

A hallgatók informális visszajelzéseiből már a félév közben kiderült, hogy számukra nagyon zavaró, hogy kötelező sokféle, különböző online felületet használni a kurzusok, órák sikeres teljesítése érdekében. Az alábbi ábra mutatja, hogy saját bevallásuk szerint hányféle online felületet kellett használniuk. Bizony elég magas azoknak az aránya (45,2%), akik szerint 5 vagy annál több felület használata volt szükséges.

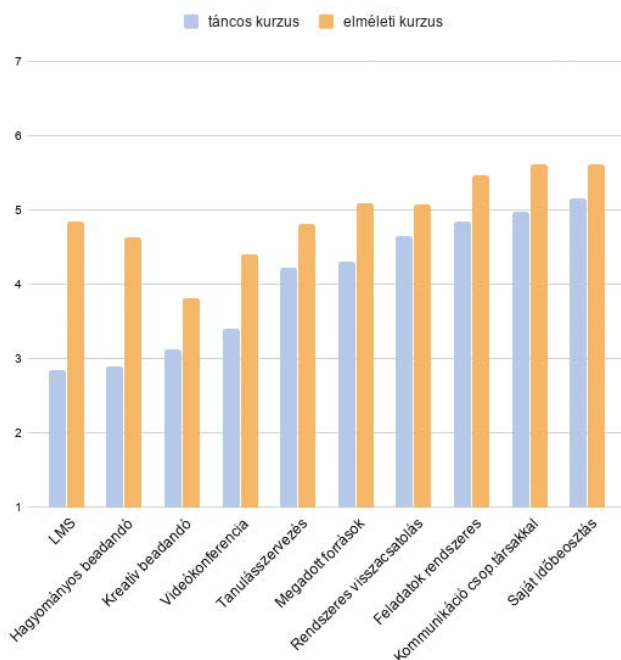


5. ábra: Hány különböző digitális felületet kellett használni a kurzusok teljesítése érdekében?

Az eszközhasználattal kapcsolatban arra is kíváncsiak voltunk, hogy a távoktatásnak köszönhetően változott-e azoknak a digitális eszközöknek a köre, amelyeket a hallgatók aktívan használtak a tanuláshoz. Vagyis felmértük - ahogy az oktatóknál is -, hogy milyen eszközöket használtak a kurzusokon korábban és milyeneket most.

A korábban használtak közül a leggyakrabban említett a Word (73,75%), a Facebook csoport (72,5%), és a videók lejátszása (YouTube) (65,42%). A távoktatásban pedig a Word megtartotta dobogós helyét (89,58%), de megelőzte őt másik két eszköz, amelyet szinte az összes válaszadó használt a távoktatás során: videókonferencia (95,42%) és LMS (92,5%). A használatban történő legnagyobb emelkedés a hallgatói válaszok alapján a videókonferencia esetében történt (38-szoros a korábbiakhoz képest), de a saját videó készítése is majdnem 6-szorosára, az LMS használat pedig négyszeresére nőtt. A Word meglepően magas arányára pedig a sok beadandó dolgozat készítése ad magyarázatot itt is, ahogyan erre lentebb a további hallgatói válaszok is reflektálni fognak.

A hallgatói kérdőívben azt is felmértük, hogy a kurzusok sikeres teljesítését a hallgatók szerint milyen mértékben befolyásolja akár az eszközhasználat, akár a saját önszabályozó tanulás képessége vagy a pedagógus bizonyos oktatásszervezési tevékenysége. Az alábbi grafikon az erre a kérdésre kapott eredményeket szemlélteti, külön a tancos és külön az elméleti kurzusokra vonatkozóan.



6. ábra: Milyen mértékben járulnak hozzá az alábbi tényezők a kurzusok sikeres teljesítéséhez?

Ami egyértelműen jól kirajzolódik a grafikonon, az az, hogy az elméleti típusú órákhoz kapcsolódóan szinte ugyanannyira fontosnak tartanak minden tényezőt a hallgatók. **Legfontosabb a saját időbeosztás, a csoporttársakkal folytatott kommunikáció és a feladatok rendszeres elvégzése.** (Érdemes azt is megjegyezni, hogy ez a 3 tényező teljes mértékben a hallgató saját felelősségi körébe tartozik, tehát elmondható, hogy a hallgatók szerint a kurzus sikeres teljesítése inkább rajtuk múlik, mint a pedagógus oktatásszervezési tevékenységén.) De ettől kevésbé marad el a nem annyira fontos tényezők átlaga is, mint például a **pedagógus tanulásszervezési tevékenysége** vagy a **videókonferencia** jelenléte. Ehhez képest a táncos jellegű kurzusokon sokkal inkább elválnak, hogy mi fontos és mi nem. A **három legfontosabb tevékenység ugyanaz, mint az elméleti órákon**, de ennél jóval elhanyagolhatóbb az LMS használatának szerepe vagy a beadandók szerepe. A különbség tehát a két, merőben eltérő kurzustípus között az, hogy míg az elméleti órákon fontosnak tartják az LMS használatát a hallgatók, és a beadandókat is lényegesnek ítélik meg a kurzus sikeres teljesítéséhez, addig a táncos kurzusokra ez nem igaz. De mindkét kurzustípus sikeres elvégzéséhez az egyéni felelősségi körbe tartozó tényezők a legfontosabbak a hallgatók szerint.

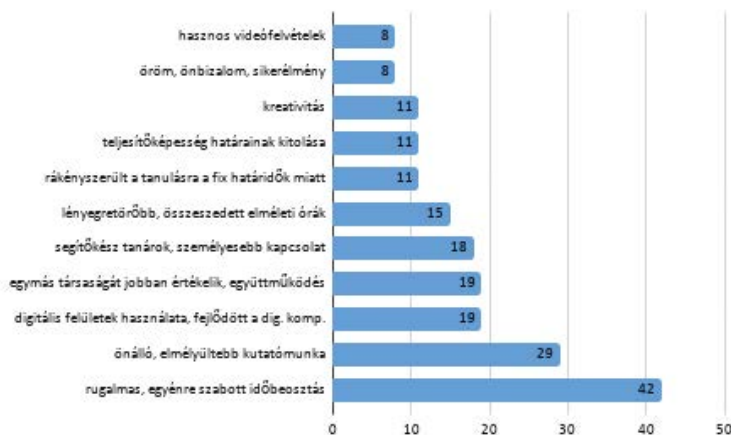
A fenti kérdést egy másik oldalról közelíti meg az, hogy a hallgatók szerint mennyire eredményesen kivitelezhető a távoktatásban egy elméleti és egy táncos kurzus. A hallgatók véleménye alapján **az elméleti kurzus inkább eredményes a digitális távoktatásban**: az 1-7-ig tartó skálán 5,32 az átlag (medián = 6), míg a **táncos jellegű kurzus távoktatási formáját szinte egyáltalán nem tartják eredményesnek a hallgatók**: az 1-7-ig tartó skálán 2,44 az átlag (medián = 2). Ennek okairól, amiért a hallgatók is ezen a véleményen lehetnek, az oktatói célcsoport kutatási eredményeiről szóló fejezetben sokat írtunk, hiszen a pedagógusok is érzékelték a nehézségeket, melyek közül a legkellemetlenebb talán az volt, hogy a táncos kurzusokon új anyag közlése szóba sem jött, hanem csak a szintentartás volt az elsődleges cél.

4.2.2. A távoktatás előnyei és hátrányai

A kérdőív nyílt végű kérdéseivel - ahogy azt az oktatóknál is tettük - a távoktatás pozitív és negatív hatásait szeretnénk volna feltárni. A pozitívumokra 111 hallgató (46,2%) adott bővebben kifejtett választ. Kiemelkedően sokan (n=42) említették, hogy a távoktatás ideje alatt rugalmasan és saját egyéni tempójukhoz szabottan alakították ki időbeosztásukat, melyhez logikailag kapcsolódik, hogy a hallgatók örömmel vettek részt önálló, elmélyülést igénylő kutatómunkában (7. ábra).

„Többnyire saját időbeosztásom szerint szervezhettem a tanulási folyamatot, nem voltak (sokszor fölösleges) kontaktórák, ahol ülni kellett annak ellenére, hogy vizsgára máshonnan/máshogyan tudok optimálisan felkészülni.”

„Azokat a feladatokat rendkívül hasznosnak és értékesnek találtam, amelyekben a tananyag kidolgozása/ jelzetbe foglalása volt található, mert az így leadott tananyagot „saját nyelvünkre” formálva tanulhattuk meg, ráadásul így egy visszajelzést is adhattunk mit érte tünk/ fogtunk fel belőle.”



7. ábra: A távoktatás pozitívumai a hallgatók szerint

Számos hallgató érezte úgy, hogy ebben az időszakban a digitális felületek használata révén fejlődött a digitális kompetenciája (n=19).

„Jobban értékelik az elméleti tantárgyakba befektetett energiát, folyamatosan tanulom azokat, nem csak vizsgára bemagolok 20 random tételt, amit másnapra elfelejtek. Több videót várnak el tőlünk, emiatt annak szerkesztésében, felvételében, benne szereplésében is fejlődtem.”

Többen nemcsak saját magukra vonatkozó dolgokat osztottak meg, hanem az oktatókat is minősítették: segítőkészséget tapasztaltak az oktatók oldaláról (n=18) és összeszedett óravezetést, tanítást (n=15).

„A konferencia hívások segítségével az elméleti órák ugyanolyan hatékonysággal megvalósíthatóak, könnyebbé jelent, hogy nem kell felutazni, itthonról meg tudjuk beszélni a fontos tudnivalókat. Az elméleti tudás ugyanúgy elmélyíthető, mint az iskolában, a kommunikáció megoldható.”

„Nagyon örültem, hogy egyes pedagógusok rövid időn belül meg tudták tanulni a course garden platform kezelését, így a legtöbben ott küldtek a kért feladatokat. Számomra pozitív volt, hogy egyes pedagógusok olyan feladattal álltak elénk, melyben saját véleményünket kellett kifejteni. Véleményem szerint, ha az elméleti órák pedagógusai mind azonos platformon dolgoznának sokkal egyszerűbb lett volna, de rövid idő alatt ez is sikeres megoldás volt. Ha ezt meg lehetne oldani és fejleszteni, akár, mint az Erdélyben működő kihelyezett tagozaton itt is meglehetne oldani az elméleti órák tömbösítését, mivel a legtöbben vidékről járnak.”

A számos pozitív visszajelzés mellett negatív visszajelzéseket is kapott az Egyetem a távoktatásról (8. ábra). Ezek ismerete és feldolgozása lehetőséget ad az intézménynek és dolgozóinak, hogy fejlődjön oktatásszervezési vagy adminisztrációs területen.



8. ábra: A távoktatás negatívumai a hallgatók szerint

A legtöbb hallgató a túlterhelést, a magas elvárásokat és a sok beadandót sérelmezte (n=71).

„Esti tagozatos egyetemi szakból, mostanra nappali tagozatosként fejezhetem be a félévet, mivel körülbelül 2 hónapja minden egyes nap reggeltől estig rákényszerültem a feladatok megvalósítására, hiszen ha egy napot is kihagytam, akkor már elcsúsztam a határidőkkel, amelyek nem mellesleg 4 különböző felületen érkeztek és nagyon megnehezítették számomra a feladatok követését.”

„Tanáraink egymás közti kommunikációja nem tudom mennyire volt megoldható, de mindenféleképpen elengedhetetlen lett volna, hiszen gyakorlatilag minden oktató a saját gondolatmenete és beosztása szerint küldte ki a beadandóit. Így tömbösítve kaptunk egyszerre egy-két hetes határidőre 5-10 beadandót, majd hosszabb szünet következett, és újra tömbösítve kaptuk a feladatokat, nem pedig napról-napra beosztva. Ezen feladatok teljesítése sem 1-2 órát vett igénybe (van kivétel), legtöbbször 3-4, akár 5 órát is dolgozni kellett velük.”

A fenti hallgatóktól idézett válaszok több problémakört érintenek, melyek közül egy a túlterhelés, a túl sok feladat. Emellett negatívumként jelenik több válaszban a túl sok digitális felület használatának nehézsége (n=28), vagy a nem megfelelő kommunikáció (n=27).

„A több platformon történő szétszórt információközlés a pedagógusok felől, mely szinte teljes mértékben átláthatatlan, valamint a beadandó projektek körülbelül egy időpontra történő kérése, mely a tükrözi, hogy a pedagógusok valószínűleg nem kommunikálnak egymással megfelelően.”

„Sokszor nem jutott el hozzám pár fontos információ, mert a tanárok rossz helyen hirdették meg a tesztek vagy beadandók időpontját. Jó lett volna, ha valamilyen közös rendszert követnek a tanárok.”

Nagyon érdekes és a jövőre nézve különösen fontos feltárni majd a hallgatók ismeretét, nézeteit, attitűdjeit a távoktatással kapcsolatban. Sokan fogalmaztak meg kritikát azzal kapcsolatban, hogy amit egyes oktatók csináltak, az valóban távoktatás-e vagy sem. Ilyen például annak sérelmezése, hogy a tanár nem tart videókonferenciát (n=15) vagy hogy megszűnt az órarend, ami a rendszertelenség érzését váltotta ki (n=12).

„Az nem távoktatás, hogy megszórjuk a diákokat mindenféle beadandóval! Reggeltől-estig a gép előtt ülök, amitől a szemem kiszárad és a fejem fáj. A beadandók nem segítenek hozzá a vizsgaidőszak teljesítéséhez, véleményem szerint. Az online megtartott órák sokkal jobban hozzájárulnak a sikeres vizsgákhoz! Sajnos nálunk elég kevés tanár választotta a videókonferenciás oktatást.”

„Az elméleti órák nagy része nem volt online megtartva, helyette olvasnivalókat és beadandókat kaptunk, amik sokszor sokkal több idő és energia befektetést igényeltek, mint egy másfél órás előadáson való részvétel. Az elméleti órák nagy része véleményem szerint teljes értékűen megtartható lett volna online is, ennek ellenére ezt nagyon kevesen vállalták. A pedagógus által elmondott, jól összefoglalt anyag hiányának pótlása más forrásból rendkívül sok energiát igényel.”

5. ÖSSZEGZÉS - FEJLŐDÉSI LEHETŐSÉGEK

A kapott eredmények – különösen hallgatói oldalon – sok esetben összecsengenek a 2. fejezetben idézett egyéb kutatási eredményekkel. Az ELTE TÓK-on például hasonlóan éltek meg a távoktatást a hallgatók, mint az „MTE-n: „nincs igazán tanítás, csak feladatok és számonkérés”. De szintén visszaköszön (pontos számok nélkül) az MTE hallgatóinak véleményében a HÖÖK kutatás eredménye is, mely szerint a hallgatók 42%-a kiválthatónak tartja a kontaktórákat távoktatással.

A pandémia okozta rendkívüli távoktatási helyzetből a Magyar Táncművészeti Egyetem nagyon sokat tanulhat: hallgatók, oktatók, adminisztrációs munkatársak és intézményvezetők egyaránt. Hiszen egyrészt kiderültek olyan pozitív működési jellemzők, amelyekről korábban keveset tudtunk, másrészt pedig nyilvánosságra került számos olyan terület, ahol viszont fejlődünk és javítanunk kell a működésben, az oktatásban.

Az elméleti oktatás az MTE-n is – ahogy más egyetemeken is –, részben vagy egészben kiváltható lenne távoktatással, amely vélhetően igen hatékonyan működhetne, ha a most végzett kutatás eredményeit tudatosan felhasználnánk a jövőbeni munkában. Ha ez nem is fog megtörténni, akkor is fejlődést értünk el ez alatt a 3 hónap alatt az oktatók digitális eszközhasználati gyakorlatában és sok

esetben a tananyagok kidolgozásában és rendszerezésében is. Mindez kedvező alapot teremtett ahhoz, hogy a jövő tanévben – egységesítve az LMS használatát –, elinduljunk a blended learning felé.

Az elméleti oktatás kedvező változása mellett azonban, az MTE lényegét és esszenciáját meghatározó táncművészeti oktatás nagymértékben sérült a távoktatás alatt. Láttuk, hogy mennyi nehézség merült fel ezen a téren, amelyek viszont – szemben az elméleti órákon tapasztalt nehézségekkel – bármennyire is törekednénk, nem változtathatók meg. Hiszen nem tudjuk befolyásolni a hallgatók otthoni, táncra alkalmas vagy éppen nem alkalmas környezetét, és nem tudjuk fizikai kontaktus nélkül megtanítani magát a táncot.

Az oktatói interjúban elhangzottak szerint a hallgatók kezdeti lelkesedése, motivációja az idővel egyenes arányban csökkent a pandémia alatt. Mert – ahogy az egyik interjúalany fogalmazott – „a tanár személyes karizmáját semmi sem pótolja. Nincs az a Zoom, amin ez átjönne, hogy ott állok, és körülöttem ülnek öten. Ezt semmi sem pótolja. Ha benne vagyunk egy tréningben, csúcson van az adrenalin, mozgunk és szól a zene, és közben mondok valamit. Most pedig mindenki otthon ül a kanapéján 50-es pulzussal, és így nem jön át úgy az üzenet, mint egy háromdimenziós szituációban.”

Függetlenül attól, hogy elméleti vagy táncos jellegű kurzusok oktatásáról beszélünk, reflektálni kell intézményi szinten arra a hallgatói és oktatói tapasztalatra is, mely szerint a kommunikáció és a hallgató egyéni munkavégzése nagyon dögös volt. Ennek okát egy interjúalany a következőképpen fogalmazta meg: a hagyományos oktatásban **„a hallgatók számára csak input van, egy irányba megy az információ, ülnek csendben a tanórákon, a tanár leadja az anyagot, és nekik meg csak emészteni kell. Kapják az ingert, és kész. Az online oktatásban viszont kétirányú kommunikáció kellene, hogy legyen, de a hallgatóknak ez egy szokatlan szituáció.** A legtöbb táncos hallgatónak olyan a tánc, mint aki angolul tanul, de csak passzív szókéncse van: mindent ért, de nem tud megszólalni. Jó lenne, ha mernének hibázni, kérdezni, kombinálni, felfedezni az alkotást.”

A kapott eredmények alapján megfogalmazható legalább három oktatásszervezési javaslat, amelyek egy hasonló helyzetben, de akár blended oktatásban is hatékonyabbá tehetik oktatási-nevelési munkánkat. Ezek a következők:

1. Egységes, zárt rendszerű LMS használata, melynek célja a platformok számának csökkentése, ezáltal az oktatók és hallgatók közti gördülékeny és rendszeres kommunikáció és tanulásmenedzsment lebonyolítása.
2. A digitális eszközök módszertanba ágyazott használatáról oktatás és mentorálás szervezése az oktatók és a hallgatók számára is.
3. Rendszeres megbeszélések szervezeti egységenként vagy azonos hallgatói kört tanítók között, melyeken egyéni jógyakorlatokat oszthatnak meg egymással az oktatók, valamint sort keríthetnek a problémás helyzetek megbeszélésére, a hallgatók tanulási progressiójának áttekintésére.

Irodalomjegyzék

- 41/2020. (III. 11.) Korm. rendelet 4. § b) pont. *Magyar Közlöny*. file:///C:/Users/Lanszki%20Anita/Downloads/MK_20_040.pdf
2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról 108. § 44. pont. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100204.tv>
- A Hallgatói Önkormányzatok Országos Konferenciájának Közleménye (2020, May 9). mti.hu. http://os.mti.hu/hirek/153066/a_hallgatoi_onkormanyzatok_orszagos_konferenciaja_kozlemenye
- Gonzalez, T., M.A. de la Rubia, Hincz, K. P., Comas-Lopez, M., Subirats, L., Fort, S., & Sacha, G. M. (2020). *Influence of COVID-19 confinement in students performance in higher education*. <https://doi.org/10.35542/osf.io/9zuac>
- Gócza, A. (Host). (2020, June 8). Online tanítás. Interjú Lőrinc Katalinnal, Novák Eszterrel és Bocsárdi Lászlóval. *Hangosító 18. A Színház folyóirat podcast-je*. <http://szinhaz.net/2020/06/08/hangosito-a-szinhaz-folyoirat-podcast-je-18/?fbclid=IwAR3mEThIXOMARPvww4ex8XyRzSj34pHpWSNlftq4mtaL-TUcY-DEok5cS7HQ>
- HÖÖK (2020, May 9.). *HÖÖK távoktatás felmérés* [Image attached] [Status update]. Facebook. <https://www.facebook.com/hallgatok/posts/2904157202967280>
- Lanszki, A. (2016). A digitális történet mint önreprezentáció a Magyar Táncművészeti Főiskola hallgatói körében. Egy nem reprezentatív felmérés eredményei. In G. Bolvári-Takács, A. Németh, & G. Perger (Eds.), *Tánc és társadalom. V. Nemzetközi Tánc tudományi Konferencia a Magyar Táncművészeti Főiskolán 2015. november 17–18.* (pp. 148–155). Magyar Táncművészeti Főiskola.
- Lanszki, A., & Bólya, A. M. (2018). E-Dance History – Online eszközök tanulástámogató hatása az MTE tánc történet tárgyának angol nyelvű oktatásában. In G. Bolvári-Takács, A. Németh, & G. Perger (Eds.), *Táncművészet és intellektualitás. VI. Nemzetközi Tánc tudományi Konferencia a Magyar Táncművészeti Egyetemen 2017. november 17–18.* (pp. 178–184). Magyar Táncművészeti Egyetem.
- Lőrinc, K. (2018). Szellemi nyitottság mint a táncalkotói kreativitás feltétele az oktatás felelősségének aspektusából. In Bolvári-Takács, G., Németh, A., & Perger, G. (Eds.), *Táncművészet és intellektualitás. VI. Nemzetközi Tánc tudományi Konferencia a Magyar Táncművészeti Egyetemen 2017. november 17–18.* (pp. 164–167). Magyar Táncművészeti Egyetem.
- Rektori körlevél a 2019/2020 tanév 2. félévének módosított oktatási rendjéről. Magyar Táncművészeti Egyetem (2020, April 16). mte.eu. <http://mte.eu/wp-content/uploads/2020/04/Rektori-k%C3%B6rlev%C3%A9l-a-2019-2020.-tan%C3%A9v-2.-f%C3%A9l%C3%A9v-m%C3%B3dos%C3%ADtott-oktat%C3%A1si-rend-1.pdf>
- Rektori körlevél a Koreográfus- és Táncpedagógus-képző Intézet 2019/2020 tanév 2. félévének módosított oktatási rendjéről (2020, May 19). mte.eu. <http://mte.eu/wp-content/uploads/2020/05/Koreogr%C3%A1fus-%C3%A9s-T%C3%A1ncpedag%C3%B3gus-k%C3%A9pz%C5%91-Int%C3%A9zet-20192020.-tan%C3%A9v-2.-f%C3%A9l%C3%A9v-m%C3%A1sodik-f%C3%A9l%C3%A9v-m%C3%B3dos%C3%ADtott-oktat%C3%A1si-rendje-let%C3%B6lhet%C5%91-itt..pdf>

- Rektori körlevél a Táncművész-képző Intézet 2019/2020 tanév 2. félévének módosított oktatási rendjéről (2020, May 19). mte.eu. <http://mte.eu/wp-content/uploads/2020/05/T%C3%A1ncm%C5%B1v%C3%A9szk%C3%A9pz%C5%91-Int%C3%A9zet-2019-2020.-tan%C3%A9v-2.-f%C3%A9l%C3%A9vi-m%C3%B3dos%C3%ADtott-oktat%C3%A1si-rendj%C3%A9r%C5%91.pdf>
- Sahu, P. (2020). *Closure of Universities Due to Coronavirus Disease 2019 (COVID-19): Impact on Education and Mental Health of Students and Academic Staff*. *Cureus*, 12(4). <https://doi.org/10.7759/cureus.7541>
- Serfőző, M., F. Lassú, Zs., Svraka, B., & Aggné Pirka, V. (2020). *Az online térben is az emberi tényező a legfontosabb. Hallgatói visszajelzések a távolléti oktatásról*. https://www.tok.elte.hu/dstore/document/1140/TÁVOK%20rövid%20beszámoló_kész.pdf
- Zhu, X., & Liu, J. (2020). *Education in and After Covid-19: Immediate Responses and Long-Term Visions*. *Postdigital Science and Education*. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00126-3>

DISTANCE EDUCATION AT THE HUNGARIAN DANCE ACADEMY DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Adrienn Papp-Danka PhD, senior lecturer, Department for Pedagogy and Psychology
Hungarian Dance Academy

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

Abstract

The Hungarian government prescribed distance learning for higher education institutions due to the spread of the coronavirus epidemic. Adapting to the situation was challenging at the Hungarian Dance Academy. On the one hand, the development of movement skills was difficult to imagine without personal presence in the specially equipped dance rooms at the University, and on the other hand, no common e-learning practice had existed in the institution before the pandemic. In our research we explored the distance learning and teaching practices developed at the theoretical and practice-oriented dance courses at the Hungarian Dance Academy, as well as the experiences of both teachers and students during the almost 3 and a half months. Instructors (n=65) and students (n=240) completed an online questionnaire on digital tool use and course management, furthermore 13 of the responding instructors also shared their experiences in a structured interview. Most of the instructors welcomed everything they could benefit from distance learning (e.g. creating new curricula, learning about new digital tools, improving relationships with students), but understandably, online distance learning of dance was considered impossible by many. Some students enjoyed distance learning because of their own schedule and the convenience of their home, but there were many critical remarks about its methods.

Keywords: distance learning, higher education, arts education

1. INTRODUCTION

The Government Decree 41/2020. (III. 11.) prescribed a ban on visiting universities for the duration of state of emergency caused by the COVID-19 epidemic. Higher education institutions had to ensure the continuity of teaching in the form of distance education, which meant that instructors had to switch from attendance-based teaching to online course management within a week.

The Act CCIV on National Higher Education (2011) mentions distance learning as the third among the program delivery modes, in addition to full-time and part-time forms of training. According the law distance education is "a form of education in-

volving the use of ICT based teaching materials, special teaching and learning methods and digital learning materials, based on an interactive teacher-student relationship and independent student work, where the number of contact hours is less than thirty percent of that of a full-time programme (2011: § 108. 44.)". With the help of this conceptual definition the kind of challenges can be outlined that instructors had to face at the Hungarian Dance Academy (hereinafter HDA).

(1) The use of ICT tools for communication, knowledge transfer and course organization was not characteristic at the HDA in a methodologically grounded system, it could only be found in the practice of individual (mainly theoretical) lecturers.

(2) Although the use of external sources appeared regularly in the practice of the instructors (by courtesy of the Vályi Rózsi Library, Archives and Dance Science Research Center of the HDA), modularly structured digital learning materials or own university databases were not available to students and instructors of the HDA.

(3) The form of distance learning course organization is defined in the number of thirty percent of full-time lessons. This type of reduction can not be interpreted in the practical courses of the HDA because most of the exercises (e.g. jumps, group or pair dances) can not be carried out in a home environment with individual acquisition and practice.

The transition to distance learning was organized in several stages at the HDA. Taking into account the suggestions and requests of the maintainers, the HDA first developed an action plan, then in the second step the instructors were prepared to use ICT tools, and finally in the third step each instructor prepared their own course schedule and communication strategy. In addition to the educational organization issues of the study period, a solution had to be found for the specialities of the examination system and the admission procedure, which partly overwrote the previous practice.

The transition to a digital work schedule has been an extraordinary situation for our University. Despite the most thorough planning, we faced a number of challenges, but the period also enriched educational practice with considerable positive experience. The aim of the study is to summarize the experiences of the distance learning period that started in the spring of 2020 and to formulate further development directions.

In the first half of the study, we examine the experiences of the digital teaching solutions in times of COVID-19 both in the Hungarian and international context. Next, HDA's strategy will be presented in detail. Finally, the results of the research entitled "Distance Learning at HDA" will be presented. In the concluding part of the study, the institutional experiences will be summarized by comparing them with the research results already published at the national and international level, and then recommendations will be formulated.

2. INTERNATIONAL DISTANCE TEACHING EXPERIENCES IN HIGHER EDUCATION DURING THE COVID-19 PANDEMIC

The challenges by the pandemic situation did not differentiate between countries — universally, at the international level, problems and difficulties emerged that had to be addressed in one way or another. Some of the challenges were the transition from face-to-face education to online education, the changes in measurement and assess-

ment, the semester fulfilment of foreign students who managed to travel home, and the mental status and mental health of students and academic staff (Sahu, 2020).

It can be important to learn about the reactions and actions of international universities because there are presumably some that are worth adapting. In China, for example, Beijing Normal University (BNU) has set up a so-called support team, which was primarily charged with providing support and assistance for the entire university community in the use of online interfaces and online courses. Educational assistants from this team primarily helped students to participate fully in digital education, including those living in poorer conditions. The team was also entitled to gather information about the digital tools used in the online courses, the schedule of the courses, and student readiness. Six weeks after the start of the spring semester, online education was judged to be successful: students enjoyed online learning and educators found that their students are much more active in online space than they were in the classroom (Zhu & Liu, 2020).

At a Spanish university, a study of student achievement was launched, and they wondered whether student performance would improve or worsen as a result of the pandemic. The control group experiment showed that the pandemic had a significant positive effect on students' performance, both in courses where distance course requirements were not changed due to distance learning and in courses where instructors increased the number of students' submissions. As a further conclusion, the researchers concluded that while before the pandemic students did not have a continuous learning strategy (but studied on a campaign-by-campaign basis), they changed strategies due to distance learning, studied and prepared more regularly and thus increased the efficiency of their learning (Gonzalez, de la Rubia, Hincz, Comas-Lopez, Subirats, Fort & Sacha, 2020).

The researches at Hungarian universities focused more on students' reactions and experiences. According to a student survey conducted at Eötvös Loránd University Faculty of Primary and Pre-School Education, the respondents (n=609) were moderately satisfied with distance learning (the average value measured on a scale from 1 to 5 was 2.99). More than 60% experienced a flexible scheduling and the convenience of learning from home, and 40% of the students liked that digital contents and forms of communication can be retrieved at any time. On the other hand, they experienced the lack of social learning support (82%), self-management of tasks (69%), and the fact that there is no real teaching, only tasks and assessments (65%). In the survey, students were also given the opportunity to explain what help they would need in a similar situation in the future. The following were stated: the lecturer should be helpful and available, he or she must respond to feedbacks; the students need more explanations and learning support (online lesson, consultation, shared video, audio ppt); they also need clear, precise, unambiguous instructions for the tasks; the instructors should be flexible, understanding, and patient in handling online interfaces, especially when it comes to meeting requirements (e.g., filling out tasks). The authors drew the main conclusion from the research that the learning-teaching process is predominantly a communication process, and the quality of distance education depends little on digital and technological solutions, but more on the attitude of individuals (Serfőző, F. Lassú, Svraka & Aggné Pirka, 2020). It is also worth hearing the student echo, which comes from a survey conducted by the HÖÖK

(Hallgatói Önkormányzatok Országos Konferenciája=National Conference of Student Councils. Students from 279 departments at 22 universities commented on the impact of distance learning. Only 40% of those who completed the questionnaire (n=17,605) were satisfied with distance learning on the whole, and 65% would prefer traditional classroom lessons. According to 42% of the respondents, distance learning could replace contact hours even after the epidemic situation (HÖÖK, 2020).

In Gócza's (2020) interview, instructors from three art universities told about the losses and joys of the distance learning period in higher art education. Regarding the teaching of movements, Katalin Lőrinc (HDA) said that the major positive outcome of the recent period was that it was possible to analyze individual movements more thoroughly by replaying students' videos, and that the time saved by transport could be transformed into effective teaching. According to Eszter Novák (SZFE, University of Theatre and Film Arts), the students' desire for knowledge has multiplied in the recent period and the lecturers have become better acquainted with the students' emotions and social circumstances. Bocsárdi (University of Arts in Târgu Mureş) emphasized that he had a deeper relationship with the students online, and that his lessons were more flexibly organized. According to Bocsárdi, technology magnifies people's relationship with one another.

On the other hand, all three instructors mentioned as a negative consequence that the improvement and analysis of the submitted materials multiplied teachers' working hours compared to traditional education. Bocsárdi believed that since all students submit video recordings, the format of those resulted in a turn to the language of film. Although conference conversation can be a space for a common experience and community feedback, Novák said that making music together is not possible due to slips, nor is it the basic experience of singing together, and Lőrinc believed that it was not possible to touch each other online. According to Novák, the education of performing arts is basically limited by being online, which is why the shooting of exam films and the preparation for exam performances at SZFE could not be fully realized. In addition, all three lecturers highlighted the excessive and mixed quality of self-representation on social media and the Internet. However, all three agreed that art analysis appeared more deeply during the period of distance education in art higher education.

3. DIGITAL WORKING AGENDA AT THE HDA

3.1. Background - educational methods before the pandemic

Education at HDA takes place in two institutes according to the Bologna system. The Institute for Training Dance Artists has a BSc-training program in different specializations such as classical ballet, folk dance, modern dance and theater dance. The Institute for Training Choreographers and Dance Pedagogues has a Dancer and Coach training program in BsC-level in five specialisations: ballroom dances, commercial dances, classical ballet folk dance, modern dance and theater dance. The Msc-program of this institute is the dance pedagogue training program accredited to five specializations (classical ballet, modern dance and modern ballroom dance, folk dance, dance history and theory). Practice-oriented dance courses and theoretical education appear in the trainings of both institutes.

In dance lessons, movements, touches, continuous individual and community feedback, and imprinting of techniques are the foundation. The evaluation of dance courses mostly involves complex decision-making situations before committees. Most of the theoretical classes are frontal lectures, and at the end of the courses students usually write a paper and take an oral or written exam.

Prior to the pandemic situation, the conscious, planned use of digital devices appeared sporadically at the HDA. Lanszki (2016) has been using digital storytelling in a media literacy course since 2015 to explore students' career motivation. In addition, Lanszki and Bólya (2018) used two types of Learning Management Systems (LMS) on an experimental basis in their English language courses at the HDA to supplement contact hours with multimedia resources and to structure course contents and tasks.

At dance classes, videos on the Internet are shown, and during dance history classes, students watch performances. Lőrinc (2018) used movement analysis with the help of videos as a tool for developing self-reflection.

All teachers and students also have access to scientific and art databases, as well as thematically organized journals and books on dance science and pedagogy.

Right before the outbreak of the pandemic, an Educational Informatics and Methodology Committee was established at the HDA in February 2020, with the aim of organizing the integration of ICT tools into education and coordinating the development and implementation of methodological and conceptual innovations.

3.2. Distance Teaching and Learning in the Spring Semester 2020

As the epidemiological situation arose, the HDA developed a general action plan for the implementation of the basic educational tasks of distance learning in accordance with the regulations of the Ministry in charge. The action plan did not prescribe to educators what platforms to use in distance learning, but they had to set up a timetable and topics (unchanged or modified) for each of their courses in digital education.

In the teaching practice of the HDA, there was no closed Learning Management System (hereinafter referred to as LMS) available to all instructors at that time, and only a few of the instructors used digital tools to support their courses. The Department of Pedagogy and Psychology of the HDA responded quickly to the unexpected situation: (1) it prepared a guide for educators on what pedagogical methods and digital tools should be used in distance learning, (2) provided a quick video tutorial for colleagues interested to help them find out using different tools, fx. Zoom, Google Meet, or the LMS Course Garden.

As far as the methodological solutions of education are concerned, the transfer of knowledge and the practice were realized in distance learning in three ways:

- Some of the instructors made videos and then emailed those (along with other source materials) or uploaded them to a Facebook group, LMS or a shared folder for students.
- In particular, dance instructors held live classes at regular intervals using a video conferencing tool.
- Some teachers used both solutions: sometimes they shared resources (whether they made their own video or other videos), and at other times they held a video conference class.

The measurement and evaluation was solved by the instructors in the following ways:

- they regularly gave students smaller tasks to solve;
- at the end of the semester a larger assignment was requested;
- the students managed a project;
- the students were examined orally by videoconference;
- the students were examined by an online test.

It should also be mentioned that the exams before a committee in dance rooms or on stage, such as the end-term exams and closing concerts did not take place at all during the epidemic. These could only take place at later times.

4. RESULTS

We considered it important to assess the experiences of instructors of both faculties and students in distance learning in this emergency situation, therefore in April 2020, we launched measurements in both target groups.

An online questionnaire was used in the study. 72% of the University instructors completed our questionnaire (n=65) and 51% of all active students answered (n=240) the questions. This relatively high willingness to respond to a voluntary questionnaire can be considered very favourable.

The questions covered three content units: in the first group of questions, we compared the previously typical use of digital devices with the typical use of digital devices in distance learning; the second group of questions concerned the pedagogical aspects of distance learning; while using the third set of questions, we measured the attitudes towards digital technology and distance learning.

Sorting out the answers to the open-ended questions of the questionnaire, we highlighted 5 items from the online questionnaire and conducted a structured interview with 13 instructors who also completed the questionnaire. Thus, we can supplement the quantitative analysis with additional qualitative data.

4.1. Academic staff

Based on the the trainings of the HDA, academic staff can be divided into 3 major groups according to the type of courses they teach: (1) dance, movement courses, (2) theoretical courses, and (3) both theoretical and dance courses. We used the data on educators as background variables. *Figure 1* shows the proportion of respondents in the three groups.

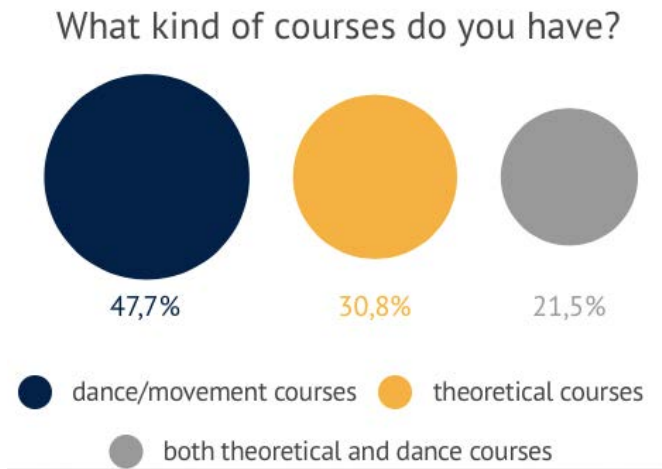


Figure 1: Proportion of instructors according to the courses of the instructors

The first question was what tools were used by instructors before the distance learning situation and what are they used now. On the one hand, it can be seen in *Table 1* that the instructors did not fundamentally change the range of tools because the same two tools were most commonly used before distance learning and during distance learning, but understandably videoconferencing was at a prominent place because of the lack of face-to-face meetings.

Before distance learning		During distance learning	
Videos	55,4%	Videos	81,5%
Word	47,7%	Word	70,8%
Google Drive	35,4%	Conference Tools	60%

Table 1: TOP3 tool used by instructors in different periods

The results in *Table 1* can be explained by the interviews: there was a big difference between the instructors in terms of how open they were to digital devices. There was an instructor who thought that the situation was not suitable for learning how to use new programs, so he applied the digital tools he had used every day so far. This way, the high use of Microsoft Word software could have remained and increased significantly, which can be explained by the fact that the instructors asked the students to prepare a lot of written assignments - not only for theoretical, but dance courses as well.

Although *Figure 1* shows that the use of videoconferencing has increased six and a half times compared to the pre-pandemic period, there were several instructors who consciously avoided synchronic video conferencing lessons. There were those who avoided it because they considered it a much more serious methodological solution to have students continuously submit their tasks via email or LMS. And there were some lecturers of theoretical courses who thought they would leave the use of the video conferencing app to dance instructors because they didn't want students to spend their entire day with conference calls. Instead they discussed students' assignments in the LMS or FB forum. Others felt that this was an opportunity to learn about many new digital applications, so they experienced this period as a time during which their digital competencies developed a lot.

The following figures give further details about the topic above: in the questionnaire the instructors were asked how and with what tools they achieved 3 didactic goals (such as knowledge transfer, practice and assessment) within the two types of courses (dance or theoretical course) (*Figures 2, 3, and 4*).

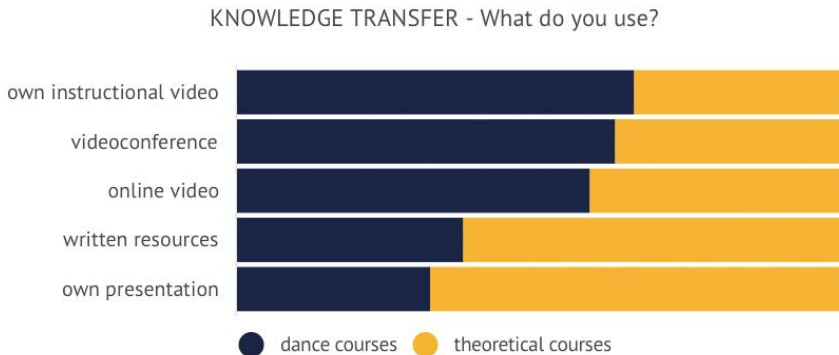


Figure 2: Digital devices used by instructors at the two different types of courses for knowledge transfer

In the case of knowledge transfer, the preparation of one's own instructional video, in which the instructor presents the given practice and series of movements, is of greater importance in dance lessons. In these courses, colleagues use fewer written resources or their own presentations (*Figure 2*).



Figure 3: Digital devices used by instructors for practice at the two different types of courses

For practice, making student videos on dance courses and returning them to the instructor are by far the most commonly used method. In the theoretical classes, the preparation of individual student presentation serves as a way of practicing. In addition, practice with tests is also popular, and the use of forums is similar in both types of courses. This is the online communication field where students and instructors can discuss issues and experiences. However, it is important to emphasize that no matter how much we want, communication in the forum does not start on its own on the course surface of an LMS, but it is explicitly necessary for the instructor to manage it in a planned and continuous way until students become accustomed to it. Students create and run a communication interface for themselves without the instructor in parallel, if the LMS-forum is not a well-functioning channel where answers and questions can arise.

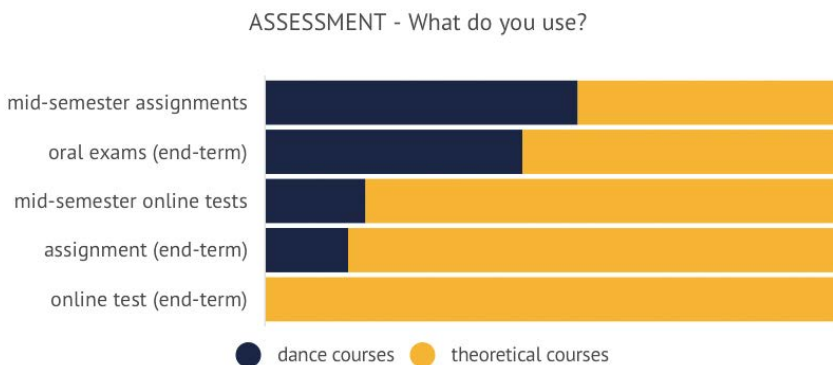


Figure 4: Digital devices used by instructors for assessment at the two different types of courses

According to *Figure 4*, smaller mid-semester assignments are preferred among instructors for both course types, but in addition, many take exams at the end of the semester, both in writing and orally. The difference between dance and theoretical courses is most evident in the use of written assignments and online tests because these assignments can not be used in dance courses.

It is a particularly positive result that the implementation of distance learning in this form was mostly considered effective by the instructors. Instructors of dance courses rated the effectiveness of education on average 4.75 (median=5) on a scale from 1 to 7. The instructors of the theoretical courses indicated a much higher efficiency on average 5.49 (median=6).

In the interviews, the issue of effectiveness was discussed in more depth. It turned out that although the interviewed instructors really considered the completion of the semester to be quite successful compared to the circumstances, there were some factors that strongly influenced the feeling of effectiveness:

- The presence of the teacher can not be replaced by anything, the **lack of personal contact** sometimes gave the feeling that the pedagogical work was not effective. The instructors told that the explanation and correction of assignments can be easily communicated during contact hours, which is a long correspondence and an increased workload for the instructor in distance learning. Humor and meta-communication occur in live university lectures, and questions are answered immediately by the student. All of these are non-existent, or only to a limited extent in the distance learning framework.
- The **instructor does not receive immediate feedback from students** as to whether they have understood the curriculum or the task. During distance learning, the instructor can only start from the fact that the student's submitted solution was correct and creative, and how he / she performs in an examination situation. Even in a theoretical lesson using a video conferencing app, the majority of students turned off their cameras, creating a sense of uncontrollability in the instructors. Some mentioned that students could not be called either as in attendance education, because many times they did not even respond to the request.
- **In case of dancing, efficiency is affected by the lack of space, the floor, a bar of the right height or, a mirror.** According to one ballet master, even the whole posture can slip away from a poorly executed grip, while it is very difficult to instruct young students from a distance, as their body consciousness is not yet developed enough to be able to be corrected along distant instructions.

During the many attempts, creative solutions were created that are worth sharing among the instructors so that others can benefit from them and, if necessary, can adapt the good practice to their own group of students.

- A classical ballet instructor tried to maintain the effectiveness of her contact lessons by creating a **methodological curriculum package** by providing music and methodological additions to the exercises and thus recording each topic. Pre-service teachers received the modules with gratitude and took advantage of being able to look back at it at any time. Their submissions were also creative and professional, so the effectiveness of the methodology lesson increased, according to the instructor.

- Another instructor solved the classes of young classical ballet students by a video conference call. With the permission of the parents, three lessons per week were recorded, and based on the videos, the students wrote an **individual movement analysis diary**. The goal of the instructor with this task was to develop the body awareness through students' self-reflection and self-correction. With this method, the instructor observed less class conflict and more progressive development, so he was able to record efficiency in this area as well.
- An instructor in folk dance methodology has developed curriculum materials for distance learning that can be sent to students online in the normal educational order as well. The huge benefit and professional efficiency-enhancing power of this will be reflected in the fact that **the instructor and the students will have more time in contact hours to discuss issues related to pre-posted videos** (see mirrored classroom methodology).
- A ballroom dance instructor also tried to replace the space caused by the lack of physical dance with something else, and provided space for students' creativity and the analysis of emotions through images and video. "In ballroom dancing, it's like a man who would make the table DIY and the woman would lay it. Understanding the action and reaction is very important in ballroom dances: the man is in the lead, followed by the woman. Since it was not possible to dance now, I tried to show these characters with videos to understand the concept of partners in ballroom dancing." The tasks were replaced by **analyses of male-female relationship characteristics** in ballroom dances. „I didn't fill the materials into their heads through a funnel, but I lit the torches and they blazed."

Despite the difficult circumstances and the necessarily rapid transition, the instructors seem to have adapted well to the unexpected new situation. But the extent to which this caused difficulties for instructors could be indicated on a scale of 1-9. There is a significant difference ($p=0.004$) between the 3 subgroups according to the type of courses taught. Dance courses were experienced by instructors as the most challenging transition to distance learning (average=7.23) and compared to this, theoretical course instructors treated it as a slightly higher than average challenge (average=5.5). Instructors who conducted distance learning in both types of courses felt the least challenging transition (mean=4.79). Presumably, those who teach both theoretical and dance courses may have a very broad repertoire of teaching methodologies, and this may explain why this group of instructors felt the least challenging transition to distance learning.

From the responses to one of the open-ended questions in the questionnaire, we got further details about the nature of these challenges. The instructors mentioned ($n=7$) as a positive phenomenon that they had to catch up and thus develop their digital competence. One teacher also found it a positive challenge to deepen their theoretical knowledge, to develop digital curricula or to have a more personal relationship with students. Among the negative challenges, communication difficulties were most often mentioned which were mostly in the case of task-related feedback. Several technical challenges mentioned before (poor software environment, audio and video delays in video conferencing), as well as personal issues such as tiring delays in working time frameworks or administrative difficulties, were also mentioned.

In another open-ended question, we asked whether instructors had a specific digital teaching tool or method depending on student age, training content, or level of training. Only 10% of respondents answered this question. Some mentioned shorter individual consultations, some said that students' individual data gathering could be successfully applied at all levels of education. One instructor reported that small group project work also works in a digital learning environment. And two instructors made a thematic video series for the students. Perhaps the inadequate questioning caused the interviewed colleagues to answer the question inaccurately, as the question was whether the age of the students, the level of training or the content of the curriculum influenced which digital tool or method could be used. Unfortunately, we do not get satisfactory answers to this.

The subsequent open-ended question, which explored the positive and negative effects of distance learning, was answered by 70% of respondents (46 people).

+	-
active, motivated students (7)	it is impossible to teach pair and formation dances (6)
the students are more committed, more responsible (6)	students are demotivated due to lack of personal contact (4)
more honest relationship with students (3)	increased workload (4)
the novelty is inspiring (3)	only keeping up one's level is possible (3)
creativity, working together (3)	passivity (3)
students' adaptation, collaboration (2)	unreliable internet resources (2)
self education (2)	home conditions (2)
to strive for conciseness (1)	problematic feedback (2)
individual development (1)	cheating on the tests (1)
behavior improved (1)	disturbing sounds (1)
	untraceable student activity (1)
	weaker student attention (1)
	weak software environment (1)
	student-teacher relationship weakens (1)
	the difference between students has increased (1)

Table 2: Positive (+) and negative (-) effects of distance learning by instructors

With regard to the positive and negative effects, the question inevitably arises as to whether a suddenly introduced distance learning necessitated a modification of the original subject matter of the courses. Several instructors indicated that teaching of certain parts of the curriculum seemed impossible or that just keeping up levels was possible (Table 2). The interviews revealed that the instructors did not dare to start teaching new material, instead maintaining physical fitness and keeping up the level was the primary goal in the classical ballet lessons. Similarly in ballroom dancing, the framework of the dances remained the same, however, the instructor entrusted the figurative tasks more to the creativity of the students. The modern dance instructor also made a big change in his subject and put more emphasis on theoretical elements in online dance education. As for the theoretical instructors, some of them did not change the subject matter of the course at all, or most only to a small extent.

Summarizing the opinion of the target group of teachers, the positive need was mentioned by all the interviewees that they would like to **use the fruits of the work during distance learning in the future** as well. One instructor suggested that instructors should send smaller tasks on a regular basis throughout the semester in the future, as this would better aid objective assessment than the achievement measured only once at a traditional oral exam which is misleading in many cases. Two other instructors recommended the introduction of blended education after the epidemic period. Similarly, instructors who also had theoretical and dance courses would like to use their methodological innovations developed during the quarantine period.

4.2. Students

240 of the University's students filled in the questionnaire, about whom we know the following based on the background questions:

- in terms of age groups, it can be said that more than half of the respondents (51.7%) are between 18 and 22, and a further 35.8% are between 23 and 29;
- there are respondents from all fifteen specializations, but the largest proportion of them were folk dance students from the Dance and Coach Bsc training (24.6%).

4.2.1. Use of digital tools

The informal feedback of the students revealed that the obligatory use of many different online interfaces was very disturbing for them in order to complete the courses successfully. The figure below shows how many different online interfaces they had to use. The proportion of those who said it was necessary to use 5 or more surfaces was quite high (45.2%).

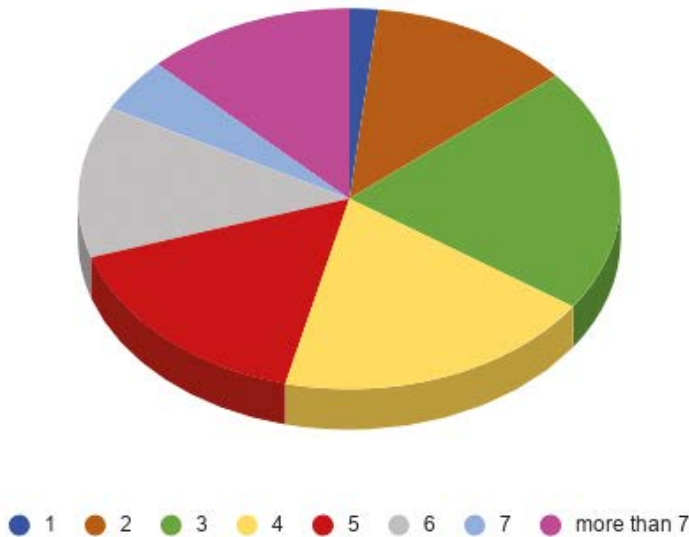


Figure 5: Number of digital interfaces used by students to complete the courses

Regarding the use of tools, we also wondered whether distance learning has changed the range of digital tools that students have actively used for studying. It was surveyed, as with the instructors, what tools had been used in the courses before and what were used now.

Of those previously used, Word (73.75%), Facebook Group (72.5%), and a video sharing platform (YouTube) (65.42%) were the most frequently mentioned. In distance learning, Word retained its leading position (89.58%), but it was preceded by two other tools used by almost all respondents in distance learning: video conferencing (95.42%) and LMS (92.5%). The largest increase in usage, based on student responses, was for video conferencing (38 times higher than before), but self-video production also increased almost 6-fold and LMS use quadrupled. The surprisingly high proportion of Word is explained here by the preparation of many papers to be submitted here as well, as will be reflected in the further student responses below.

In the student questionnaire, we also assessed the extent to which the successful completion of the courses is influenced by the use of tools, the ability to self-regulate learning or the pedagogical activity of the teacher. The graph below (Figure 6) illustrates the results obtained for this question, separately for the dance and separately for the theoretical courses.

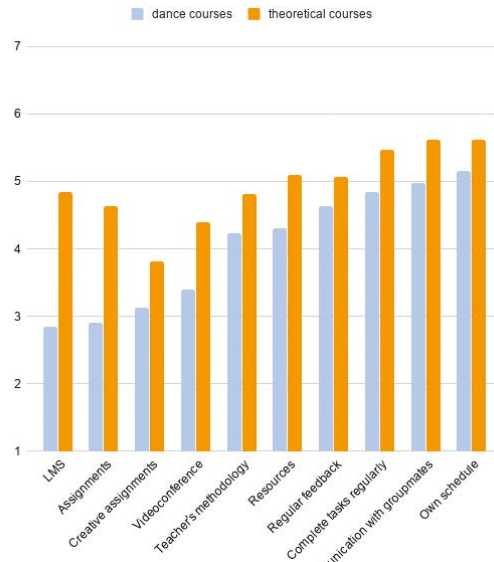


Figure 6: Factors to the successful completion of the courses

What is clearly outlined on the graph is that students consider almost every factor related to theoretical lessons to be just as important as the dance classes. **The most important factors are their own schedule, communicating with groupmates and completing tasks regularly.** (It is also worth mentioning that these 3 factors are entirely the responsibility of the students, so it can be said that the successful completion of the course depends more on them than on the methodology of the teacher.) Other important factors are naturally the **teacher's methodology** or the presence of **video conferencing**. In contrast to this, what is really important and what is not, can be clearly detected in dance courses. **The three most important activities are the same as in the theoretical classes**, but the role of LMS or the role of assignments is much more marginal. Thus, the difference between the two completely different types of courses is that while students consider that the use of LMS and assignments are important in theoretical classes for the successful completion of the course, this does not apply for dance courses. But according to students, the components that fall under individual responsibility are the most important factors.

The above-mentioned question is approached from another point of view: how students think a theoretical and a dance course can be successfully implemented in distance learning. According to the students, **theoretical courses are more effective in digital distance learning**: on the scale from 1 to 7, the average is 5.32 (median=6), while **the distance learning form of the dance courses is almost not considered effective at all by students**, because the mean is 2.44 (median=2) on a scale up to 7. We wrote a lot about the reasons why students may have this opinion in the chapter on the research results of the target group of teachers, as the teachers also perceived the difficulties. The most unpleasant of them was that there was no mention of new material in the dance courses, only keeping the level up was the primary goal.

4.2.2. Advantages and disadvantages of distance learning

With the open-ended questions of the questionnaire, as done with the instructors, we wanted to explore the positive and negative effects of distance learning. 111 students (46.2%) gave a more detailed answer as to the advantages. Outstandingly many (n=42) mentioned that during the distance learning they formed their time schedule flexibly and tailored it to their own individual pace, from which the logical deduction is that students were happy to participate in independent, in-depth research work (Figure 7).

„I was mostly able to organize the learning process according to my own schedule, there were no (often unnecessary) contact hours where I had to sit even though I could optimally prepare for the exam from elsewhere.”

„I found the tasks in which the curriculum was elaborated / marked to be extremely useful and valuable, because we were able to learn the curriculum in our own language, and we could also give feedback on what we understood.”

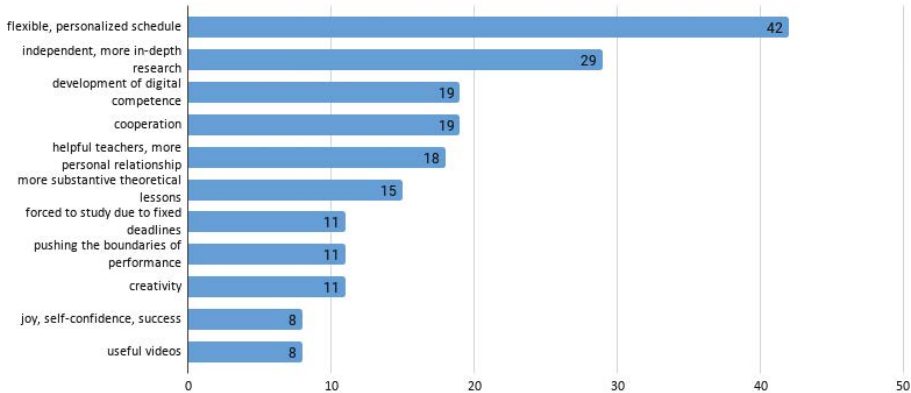


Figure 7: Positive aspects of distance learning according to students

Many students felt that their digital competence developed through the use of digital interfaces during this period (n=19).

“The energy I invested in theoretical subjects is valuable, I keep learning the contents, I don’t just core 20 random items for an exam that I forget the next day. More videos are expected of us, and I have improved in editing and recording them.”

Several students shared not only things about themselves, but also rated the in-

structors: they experienced helpfulness from the instructors (n=18) and organized lesson management and teaching was also appreciated (n=15).

“With the help of conference calls, theoretical lessons can be implemented with the same efficiency, it is easier not to have to travel, we can discuss important contents from home. Theoretical knowledge can be deepened in the same way as at school, communication can be solved.”

“I was very pleased that some educators were able to learn how to manage the Course Garden platform in a short time, so most of them sent the requested assignments there. It was positive for me that some educators had a task in which we had to express our own opinions. In my opinion, if the teachers of the theoretical courses all worked on the same platform, it would have been much easier, but in a short time it was also a successful solution. If this could be solved and developed, even the blocking of theoretical classes could be realized here, as most people come from the countryside.”

In addition to a lot of positive feedback, the HDA also received negative feedback on distance learning (*Figure 8*). Knowing and processing these data gives the institution and its staff the opportunity to develop in the field of educational organization or administration.

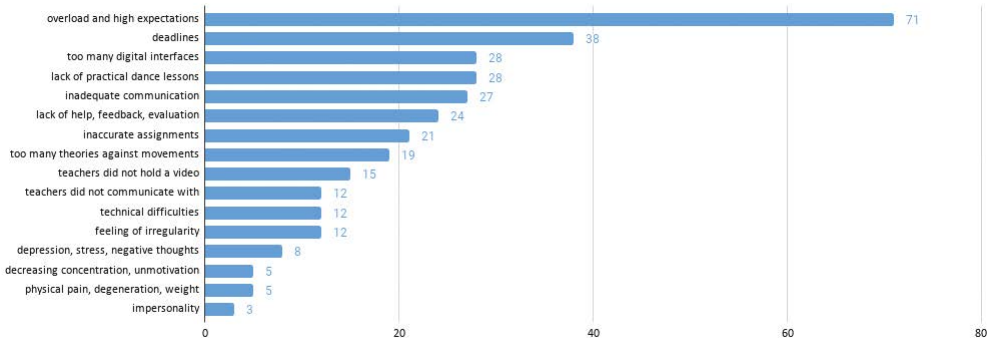


Figure 8: Negative aspects of distance learning according to students

Most students complained of overload and high expectations (n=71).

“I finish the semester of a part-time training like a full-time student, because for about 2 months I have been forced to do my homework from morning till night. If I missed a day, I slipped my deadlines that arrived on 4 different surfaces and it was hard for me to follow the tasks.”

“I don’t know how much communication between our teachers was possible, but it would have been essential anyway, as virtually every instructor sent out their assignments according to their own train of thought. With this in mind, we were given 5-10 assignments at a time for one or two weeks, followed by a longer break, and we were given the tasks in blocks again, not on a day-to-day basis. These tasks did not take 1-2 hours to complete (there are exceptions), most of the time I had to work 3-4 or even 5 hours.”

The answers quoted from the above students show several problem areas, one of them is assignment overload. In addition, the difficulty of using **too many digital interfaces** (n=28) or **inadequate communication** (n=27) appear as negative characteristics in several responses.

„Information from educators scattered on multiple platforms, which is almost completely opaque, as well as requesting projects to be submitted at about the same time, imply that instructors are unlikely to communicate with each other properly.”

“Many times I didn’t get some important information because the teachers advertised the dates of the tests or assignments at the wrong place. It would have been good if teachers had used a common system.”

It will be very interesting and especially important for the future to explore students’ knowledge, beliefs and attitudes towards distance learning. Many have expressed critical opinions concerning some teachers’ approach, whether that can be considered distance learning at all. Such is the complaint that the teacher did not hold a video conference (n=15) or that the timetable was terminated, which caused a feeling of irregularity (n=12).

“It’s not distance learning to sprinkle students with all sorts of assignments! I sit in front of the machine from morning till night, causing my eyes to dry out and my head to ache. The submissions do not help complete the exam period, in my opinion. Classes held online contribute much more to successful exams! Unfortunately, quite a few teachers have chosen videoconferencing.”

“Most of the theoretical lessons were not held online, instead we were given readings and presentations, which often required a lot more investment of time and energy than attending a one and a half hour lecture. Most of the theoretical lessons, in my opinion, could have been fully held online as well, yet very few undertook this. Compensating for the lack of well-summarized material told by the lecturer, acquiring information from other sources requires an enormous amount of energy.”

5. CONCLUSION - DEVELOPMENT OPPORTUNITIES

The results obtained, especially on the student side, are in many cases consistent with other research findings cited in Chapter 2. At ELTE TÖK, for example, students experienced distance learning in a similar way as at HDA: “there is no real teaching, only tasks and accountability”. But the results of the HÖÖK research are also similar

(without exact numbers) in the opinion of HDA students, according to which 42% of students consider contact hours to be substitutable with distance learning.

The HDA can learn a lot from the extraordinary distance education situation caused by the pandemic: students, instructors, administrative staff and heads of institutions alike. After all, on the one hand, there were positive operational features that we knew little about before, and on the other hand, many areas were revealed where we need to develop and improve in operation and education.

Theoretical education at the HDA, as at other universities, could be replaced in part or in whole by distance learning, which is likely to work very effectively if the results of the current research are consciously used in our future work. Even if this does not happen, we made progress during these 3 months in the practice of instructors' use of digital tools and, in many cases, in the development and systematization of teaching materials. All this created a favorable basis for moving towards blended learning in the next academic year, unifying the use of LMS.

However, besides the favorable change in theoretical education, dance education, which determines the essence of HDA, was greatly damaged during distance learning. We have seen how many difficulties have arisen in this field, which can not be changed in contrast to the difficulties encountered in theoretical classes. After all, we can not influence students' home, which may be an unsuitable environment for dancing, and we can not teach dance itself without physical contact.

According to the instructors' interview, the students' initial enthusiasm and motivation decreased in direct proportion to the time spent during the pandemic. Because "nothing replaces a teacher's personal charisma. There's no Zoom that would come through that I'm standing there and five are sitting around me. There is no substitute for this. When we're in a workout, the adrenaline is at its peak, we move and the music plays, and I say something in the meantime. And now everyone is sitting at home on their couch with a pulse of 50, and so the message doesn't come through like in a three-dimensional situation."

Whether we are talking about teaching theoretical or dance courses, there is also a need to reflect at the institutional level on the experiences of the students and their instructors, according to which communication and students' individual work were very poor. The reason for this was stated by an interviewee as follows: in traditional education, "**for students, there is only input, information goes in one direction, they sit quietly in class, the teacher delivers the material, and they just have to digest it. They get the stimulus and that is it. In online education, however, there should be two-way communication, but for students this is an unusual situation.** For most dance students, dance is like learning English, but they have only a passive vocabulary. They understand everything but can't speak. It would be good if they dared to make mistakes, ask questions, combine things, discover creativity."

Based on the results, at least three educational organization proposals can be formulated, which can make our educational work more effective in a similar situation, but even in blended education. These are the following:

1. The use of a unified, closed LMS aimed at reducing the number of platforms, thereby enabling smooth and regular communication and learning management between instructors and students.

2. Organizing education and mentoring on the use of digital tools embedded in the methodology for both teachers and students.
3. Regular meetings by organizational units or between teachers of the same students, in which instructors can share individual good practices, as well as discuss problematic situations and review students' learning progress.

Bibliography

- Government Decree 41/2020. (III. 11.) § 4 Point b.* <https://www.itf-oecd.org/sites/default/files/docs/h-measures-covid19.pdf>
- Act CCIV of 2011 on National Higher Education § 108 Point 44.* http://old.mab.hu/web/images/doc/hac/regulations/Nftv_angol_2Sept2016_EMMI%20forditas.pdf
- A Hallgatói Önkormányzatok Országos Konferenciájának Közleménye* (2020, May 9). http://os.mti.hu/hirek/153066/a_hallgatoi_onkormanyzatok_orzasagos_konferenciaja_kozlemenye
- Gonzalez, T., M.A. de la Rubia, Hincz, K. P., Comas-Lopez, M., Subirats, L., Fort, S., & Sacha, G. M. (2020). *Influence of COVID-19 confinement in students performance in higher education.* <https://doi.org/10.35542/osf.io/9zuac>
- Gócza, A. (Host). (2020, June 8). Online tanítás. Interjú Lőrinc Katalinnal, Novák Eszterrel és Bocsárdi Lászlóval. *Hangosító 18. A Színház folyóirat podcast-je.* <http://szinhaz.net/2020/06/08/hangosito-a-szinhaz-folyoirat-podcastje-18/?fbclid=IwAR3mEThIXOMARPvww4ex8XyRzSJ34pHpWSNlftq4mtaLTUcY-DEok5cS7HQ>
- HÖÖK (2020, May 9.). *HÖÖK távoktatás felmérés* [Image attached] [Status update]. Facebook. <https://www.facebook.com/hallgatok/posts/2904157202967280>
- Lanszki, A. (2016). A digitális történet mint önreprezentáció a Magyar Táncművészeti Főiskola hallgatói körében. Egy nem reprezentatív felmérés eredményei. In G. Bolvári-Takács, A. Németh, & G. Perger (Eds.), *Tánc és társadalom. V. Nemzetközi Tánc tudományi Konferencia a Magyar Táncművészeti Főiskolán 2015. november 17–18.* (pp. 148–155). Magyar Táncművészeti Főiskola.
- Lanszki, A. & Bólya, A. M. (2018). E-Dance History – Online eszközök tanulástámogató hatása az MTE tánc történet tárgyának angol nyelvű oktatásában. In G. Bolvári-Takács, A. Németh, & G. Perger (Eds.), *Táncművészet és intellektualitás. VI. Nemzetközi Tánc tudományi Konferencia a Magyar Táncművészeti Egyetemen 2017. november 17–18.* (pp. 178–184). Magyar Táncművészeti Egyetem.
- Lőrinc, K. (2018). Szellemi nyitottság mint a táncalkotói kreativitás feltétele az oktatás felelősségének aspektusából. In Bolvári-Takács, G., Németh, A., & Perger, G. (Eds.), *Táncművészet és intellektualitás. VI. Nemzetközi Tánc tudományi Konferencia a Magyar Táncművészeti Egyetemen 2017. november 17–18.* (pp. 164–167). Magyar Táncművészeti Egyetem.
- Memorandum from the Rector about the altered order of education in the 2nd term of the school year 2019/2020 for the Institute for Choreographer- and Dance Teacher Education* (2020, May 19). mte.eu <http://mte.eu/en/uncategorized/memorandum-from-the-rector-about-the-altered-order-of-education-in-the-2nd-term-of-the-school-year-2019-2020-for-the-institute-of-choreographer-and-dance-teacher-education/>

- Memorandum from the Rector about the altered order of education in the 2nd term of the school year 2019/2020 for the Institute for Dance Artists* (2020, May 19). <http://mte.eu/en/news/memorandum-from-the-rector-about-the-altered-order-of-education-in-the-2nd-term-of-the-school-year-2019-2020-for-the-institute-for-dance-artists/>
- Sahu, P. (2020). *Closure of Universities Due to Coronavirus Disease 2019 (COVID-19): Impact on Education and Mental Health of Students and Academic Staff*. *Cureus*, 12(4). <https://doi.org/10.7759/cureus.7541>
- Serfőző, M., F. Lassú, Zs., Svraka, B., & Aggné Pirka, V. (2020). *Az online térben is az emberi tényező a legfontosabb. Hallgatói visszajelzések a távolléti oktatásról*. Retrieved June 24, 2020 from https://www.tok.elte.hu/dstore/document/1140/TÁVOK%20rövid%20beszámoló_kész.pdf
- Zhu, X., & Liu, J. (2020). *Education in and After Covid-19: Immediate Responses and Long-Term Visions*. *Postdigital Science and Education*. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00126-3>

A KÖZÖSSÉGI MÉDIA HATÁSA A HIP-HOP ÓRÁKRA ÉS TÁNCOSAIRA

Zimányi Gabriella, koreográfus, divattánc tanár, American International School of Budapest

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

Absztrakt

A közösségi média népszerűsége vitathatatlan, felhasználóinak száma a kezdetek óta exponenciálisan nő. Az online jelenlét a művészetek és ezen belül a hip-hop tánc világot is befolyásolja, mivel a tartalmegosztó platformokon a hip-hop felvételek hirtelen tömegeket értek el. Koreográfusok és táncosok ismert celebbé váltak megosztott táncos videóik nyomán, amelyeken a táncrészletek egyre előadásszerűbbé, szerkesztettebbé, ezáltal manipuláltabbá váltak. A megosztások irreális elvárások elé állítják a tanítani és tanulni vágyókat egyaránt, ezen kívül a közösségimédia-használat számos egyéb jellegzetessége is befolyásolhatja a hip-hop tánc tanítását. A közösségi média hip-hop táncsal való összefüggését kvalitatív mélyinterjúk formájában vizsgáltuk Budapesten, Londonban és Los Angelesben. A megkérdezett koreográfus-tanárok (n=6) válaszai alapján sikerült feltárni, milyen negatív és pozitív hatásokat fejt ki a közösségi média a hip-hop oktatására, közelebbről pedig a tanóraszervezésre, valamint a pedagógusok és növendékek motivációjára. A tanulmányban összegezzük továbbá azt is, hogyan befolyásolják a közösségi médiában található hip-hop tartalmak a koreográfusok és tánciskoláik népszerűségét, a növendékek szakmai fejlődését és munkalehetőségeit az egyes régiókban.

Kulcsszavak: közösségi média, hip-hop, motiváció

1. BEVEZETÉS

A közösségi média életünk tagadhatatlan részévé vált. Különböző alkalmazásai az információ azonnali, valós idejű megosztását és elérhetőségét szolgálják (Hudson, 2020). Az első, nyilvánosság számára létrehozott közösségi oldal, az 1997-ben a SixDegrees.com elnevezésű platform volt (Boyd & Ellyson, 2007). A legnépszerűbb közösségimédia-alkalmazást, a Facebookot 2004-ben hozta létre Mark Zuckerberg, ezt követte a YouTube, a Twitter és az Instagram (Ahmad, 2018). A Facebook-ot, közel 1,734 milliárdan használják napi szinten a világon a cég 2020 első negyedévi jelentése alapján.¹ Második helyen a YouTube áll, az Instagram pedig hatodik a sorban (Clement, 2020).

¹ <https://edge.media-server.com/mmc/p/fx4dahch>

A közösségi médiában megosztott hip-hop videók eleinte az Egyesült Államokban, majd világszerte kisebbségi vagy szubkultúra csoportok öndefiníciójának és közösségépítésének fontos eszközei. A fiatal alkotók saját hip-hop videóikkal részvételi alkotóközösséget hoznak létre, a közösségi média platformjain a hip-hop-ot társadalmi véleménynyilvánításra használják, sajátos öltözködésükkel, mozdulataikkal pedig civil mozgalmat és közösségi identitást építenek ki (Porfilio, Gardner & Roychoudhury, 2013; Delgado, 2018).

A hip-hop egy reflektív műfaj, a jellegzetes *battle* (=verseny) motívum is egyfajta dialogikus, egymásra reagáló, kollaboratív versengés a táncosok közt (Hill & Petchauer, 2012), melynek ideális közvetítője a közösségi média, amely lehetővé teszi a saját tartalmakon keresztül önmegjelenítést és az egymás táncvideóira adott reflexiók megosztását. Ez mutatkozik meg a 2018 óta népszerű *dance challenge*-ekben (=táncos kihívásokban) is. A leghíresebb a Drake *In My Feelings* kihívása volt. Miután az előadó albuma megjelent, a közösségi médián híres komikus, Shiggy, közzétett egy videót az Instagram oldalán, amint táncol az *In My Feelings* című Drake dalra. A videó alá a *DoTheShiggy* hashtag került, ezzel is bízattva a követőket a videó² utánzására (Amifitos, 2018).

A versengés motívuma megjelenik a hip-hop videók egy jellegzetes alcsoportjában, a *select group* videókban is. Ezek a felvételeken a tanár által kiválasztott növendékek táncolnak kis csoportban vagy szólóban a táncteremben, míg a többi tanuló nézi őket. Ezek a videók elsősorban a tánciskolák, tanárok és táncosok népszerűsítését szolgálják, ezért természetes szempont az elkészítésük során, a tökéletességre törekvés mind tánc-, mind filmtechnikai értelemben. A 2009-ben készült Kennis Class videó³ még egy kézikamerás stílusban felvett tanóra végi videó, de fordulópontot hozott a szakmában csak WilldaBeast-ként emlegetett amerikai Will Adams Beyoncé *Upgrade U* című dalára készített koreográfiája⁴. Az órai videót több mint 114 millióan nézték meg a YouTube-on. Ez jelenleg 14 millióval több, mint az énekes hivatalos videoklipjének megtekintése. Will videója teljesen elűtött az azelőtt készült órai hip-hop videóktól. Az amerikai táncos és koreográfus Brian Friedman szerint a videó sikere több részletben rejlett. Will csak a *select táncosokat*, azaz az órán legjobbnak bizonyuló táncosokat filmezte, majd vágta össze egy videóban. Világos volt a termekben, ezért minden jól látható, és a felvétel is jobb minőségű a legtöbb addig készült órai videónál (Burke, 2017). A 2013-ban készült tánciskolai felvételen már filmnyelvi kifejezőeszközöket is találunk, úgy mint stáblista, vágások, fekete-fehér és színes képek váltakozása, plánok használata. A 2018-ban megosztott FEFE Dance – Delaney Glazer videó⁵ felépítése hasonló, a kiegészítő elemnek tekinthető, hogy a felvétel bevezetővel kezdődik: a tánciskola először kívülről látható, majd a folyosókon keresztül bejutunk a tömött

² Stiff Lauren (n.d.). The Shiggy Show – In My Feelings Challenge – Do The Shiggy. *YouTube*. <https://www.youtube.com/watch?v=69LjA8NuEsw>

³ Joe Ryan Show (2009, February 14). Kennis Class: Ciara „Walk on the Wall”. *YouTube*. <https://www.youtube.com/watch?v=mjixVlaYe3c>

⁴ WilldaBeast Adams (2013, February 18). WilldaBeast Adams, Beyoncé: Upgrade U | Learn Tutorial on immaDance.TV. *YouTube*. https://www.youtube.com/watch?v=d3y17D_K9Zw

⁵ KreatívMndz (2018, November 6). FEFE Dance - Delaney Glazer Choreography | 6ix9ine, Nicki Minaj, Murda Beatz | @deeglazer x #kmda. *YouTube*. https://www.youtube.com/watch?v=ii_7BjffLUQ&list=R-Dii_7BjffLUQ&start_radio=1&t=0

táncterembe. A néző a rövid, professzionálisan elkészített felvezető után tekintheti meg a *select group* videókat. A filmtechnikai újdonságok alkalmazása, a felvételek minőségi javítása befogadhatóbbá teszi ezeket *select group* videókat. A 2013-as és 2018-as videókhoz fűzött megjegyzésekből kiderül, hogy a számos megtekintés oka az, hogy a nézők maguk is szeretnék megtanulni a koreográfiát és / vagy szatórolják a benne szereplő táncosok valamelyikét. Táncosok és koreográfusok ismert celebbé válhatnak a megosztott videók nyomán, így nem meglepő, hogy a feltöltött táncrészletek is egyre előadásszerűbbé és szerkesztettebbé váltak (Hawgood, 2016).

A videóban látható formai (=filmnyelvi) és tartalmi (=tánctechnikai) tökéletességre való törekvés jegyében csak a legjobb tanulók vehetnek részt a *select group* táncokban. Ez egyrészt eredményezheti a hip-hop technikák rapid fejlődését és széleskörű népszerűsítését, azonban okozhat egyfajta frusztrációt is a hip-hopot oktató és tanuló közösségekben. Fuhrer (2017) és Laos (2019) szerint ezek a videók inkább promóciós tartalmak, és félrevezető képet mutatnak a tánctanulás világáról. Laos divattáncosokat, koreográfusokat, táncanárokat valamint egy ügynökséget (n=5) kérdezett meg arról, hogyan változtatta meg karrierjüket a közösségimédia-, azon belül is az Instagram-használat. Az interjúkból kiderült, hogy a közösségi média használata a táncosok önmegjelenítése, önmenedzselése, ezáltal a karrierépítés szempontjából szükségszerűvé és elvárttá vált USA-ban a 2010-es évek második felétől, a közösségimédia-profílok egyfajta online portfólióként is szolgálnak (Laos, 2019).

De míg Laos (2019) kutatásának fókuszában elsősorban a közösségi média online marketingben és táncos karrierben játszott szerepére fókuszált, addig jelen kutatásunkban arra voltunk kíváncsiak, hogy a közösségi médiafelületeken népszerű hip-hop tartalmak milyen minőségbeli változást okoznak a műfaj oktatásában az Egyesült Királyságban, az USA-ban és Magyarországon.

2. A KUTATÁS MINTÁJA ÉS MÓDSZEREI

A közösségimédia-használat hatásait a hip-hop táncos közösségre és a hip-hop oktatására kvalitatív vizsgálat formájában térképeztük fel 2018 telén és 2019 tavaszán. A mélyinterjúkra olyan, a szakmájukban elismert hip-hop tanárokat (n=6) kértünk fel, akik nagy létszámban tanítanak táncosokat, és már a közösségi média megjelenése előtt is tanárok voltak.

Böröcz Barbara egy budapesti tánciskola alapítója, vezetője és koreográfusa, és tizenhárom éve tanít a fővárosban. Csapatai számos hazai versenyen értek el első helyezést, így több tucat kupa és aranyérem tulajdonosa. Nemcsak itthon, hanem külföldön is számos rangos versenyen szerepeltek formációi, például a 2018-ban Varsóban megrendezett World of Dance-en is. Barbara koreografált már koncertet, videoklipet és a 2015-ös X-Faktorban is társkoreográfusként működött közre. A belvárosi szórakozóhely, az Ötkert, teljes rendezvénysorozatát építette az iskolájára.

Bóhm Attila a világszerte jegyzett budapesti R3D ONE táncstúdió táncosa és tanára. Amerikában Movement Lifestyle ösztöndíjat kapott, és így Los Angelesbe utazhatott, hogy a szakmában kiemelkedő észak-hollywoodi táncstúdióban tanulhasson (themovementlifestyle.com). Az egész világon tart kurzusokat, emellett versenycsapatokat is edz, illetve tánciskoláknak is koreografál.

Hefler Dániel hip-hop tanár és táncos. 2016-ban csapatával, a Side Effect-tel, a Hip

Hop Unite World Championships-en első helyezést ért el. A 2018-as varsói WOD után a World of Dance Polska tévés műsorban szerepelt és koreografált csapatuknak, Börczi Barbarával közösen. Táncošként a Wonderland Show Company és a Freelusion produkcióiban is fellépett.

A HomeBros táncos duó tagjai Unkle TC (George) és Kurtyswift (Kurtis) ghánai táncosok, koreográfusok és tanárok, akik Londonban születtek és jelenleg is az angol fővárosban élnek. 14 éve kezdtek professzionális szinten táncolni a BoyBlue Entertainment hip-hop társulatban. 16 évesen már tanításra is lehetőséget kaptak a társulaton belül, így lassan 10 éve tanítanak Londonban. A HomeBros az afrobeats táncmozgalom angol úttörője. Számos nemzetközi előadóval, a BBC-vel és az Adidas-szal is dolgoztak már együtt. Felléptek a 2012-es olimpiai játékok nyitőünnepségén, a 2015-ös brit X-Factor fináléján, a Breakin' Convention-ön, az Alan Carr televíziós műsorban és számos egyéb előadáson. A *Pied Paper* című BoyBlue Entertainment-es előadásuk Laurence Olivier Díjat nyert.

Nika Kljun szlovén táncos, koreográfus és influencer, a los angeles-i Millenium Dance Complex tanára. Táncolt Beyoncé, Jennifer Lopez, Justin Bieber és Ne-Yo mellett, fellépett a világhírű MTV Video Music Awards-on és a Billboard Music Awards-on is. Szerepelt az America's Got Talent, a Dancing with the Stars és az amerikai X-Factor tévés műsorokban. Koreografált Britney Spears koncertet, és hozzá fűződik a 2018-as FIFA Világbajnokság záróünnepélyének megkoreografálása is.

A 24 elemből álló, magyar és angol nyelvű kérdéssor a kutatási kérdések mentén az alábbi területekre fókuszált:

- Milyen alkalmazásokat használnak az egyes országokban a hip-hop táncos közösségekben?
- Milyen előnyökkel és hátrányokkal jár a közösségimédia-használat az oktatók és a növendékek szempontjából?
- Hogyan hatnak a videók a tanórák céljára és tartalmára?
- Hogyan befolyásolja a közösségi média a táncosok munkalehetőségeit és szponzorációját?

Hipotézisünk szerint a közösségi média a hip-hop tanárookra és a diákokra, a tanóra-tervezésre, a motivációra, a szponzorálásra és a munkalehetőségekre mind hatással van. Előfeltevésünk szerint a pozitív és negatív hatások valószínűleg Los Angelesben a legjelentősebbek, közepes mértékben Londonban és legkevésbé Budapesten kevésbé érezhető a közösségi média hatása. Hipotéziseink között szerepelt, hogy az amerikai és angol adatok kevésben fognak eltérni egymástól, mivel mindkettő nyugati ország, azonos anyanyelvvel és részben közös táncos populációval. A magyarországi hip-hop közösséghez nehezebben és lassabban juthat el bármilyen változás az ország elhelyezkedése, gazdasági helyzete és nem angol anyanyelve miatt.

3. EREDMÉNYEK

3.1. A közösségimédia-használat jellemzői a három ország hip-hop táncos közösségeiben

A hip-hop tánc világában Amerikában tűnt fel először a közösségi média használata, de a jelenség gyorsan nemzetközivé vált. A 2005-ben alapított, videómegosztó You-

Tube Kljun szerint csak 2007-ben jelent meg a kinti táncosok körében. A hip-hop táncos közösségi média használat a magyar oktatók szerint az amerikaihoz képest csak pár év elteltével jelent meg az országban. Amerikához hasonlóan Magyarországon is kezdetben minden táncos a YouTube-ra töltötte fel a videóit. Egy idő után azonban a YouTube, szerzői jogokra hivatkozva, egyre több videó zenéjét tiltotta le. Böhm szerint egy táncos számára ez olyan „mintha elvinnéd a teniszező kezéből az ütőjét”. Zene nélkül mit sem értek a videók, ezért új platformra lett szükség. Ideiglenesen a Facebook váltotta le a YouTube-ot, de ott elsősorban csak az ismerősök láthatták a feltöltött videókat, illetve a zenék használati szabályozásával is újra kezdődtek a problémák. Böhm elmondása szerint zenei jogsértésre hivatkozva a R3D ONE budapesti tánciskolát körülbelül ötszázezres követettségénél törölte a Facebook az oldalról. Ez hatalmas veszteség volt az iskolának, hiszen több éves munka volt az oldaluk felépítése és az érdeklődők összegyűjtése mögött.

Az interjúalanyok szerint napjainkban a legnépszerűbb platform a hip-hop táncosok körében mindhárom országban az Instagram. Kljun és a HomeBros szerint Amerikában és Angliában is 2014-től kezdtek inkább az Instagram felületén terjedni a táncos videók. Két évvel később a magyar táncosoknál is ez a tendencia mutatkozott. A felületek közötti váltás háttérben a zenék szerzői jogi problémáján kívül más okok is álltak. A hip-hop táncosok legmeghatározóbb csoportja, a tizennégy és harminc év közötti korosztály, egyre több időt kezdett az Instagramon tölteni (Pew Research Center). Ezen kívül az Instagram a többi alkalmazásnál felhasználóbarátabbnak bizonyult (Smith, 2018). A HomeBros szerint „(...) mindenki, aki hírnevet vagy egyik napról a másikra felépített ismertséget szeretne, itt köt ki”. Instagramon a felhasználók azokat a személyeket követik, akikre felnéznek és kíváncsiak, ellenben más alkalmazásokkal, ahol az ismerősöket jelölik vissza a felhasználók.

Magyarországon az Instagram mellett a Facebook még mindig elengedhetetlen médiuma a hip-hop óráknak. Az adatlapon információkat, plakátokat és eseményeket lehet megosztani, valamint borítóképeket lehet cserélni, ami a felhasználó teljes ismerősi köréhez eljut. A reklámozás lehetősége mellett a Facebook a csoportkommunikáció médiuma is. A YouTube és az Instagram nem teszi lehetővé a hasonló rendszerű csoportok létrehozását, ahol több formátumú tartalmat és fórumbeszélgetést is lehet folytatni. Börczi szerint a Facebook megjelenése előtt „ha lebetegedtél, akkor sms-eket kellett küldeni... rengeteg pénzbe került és mindemellett nem is ment olyan gyorsan az információ”.

A tanároknak lépést kell tartaniuk a platformokon képek és videók megosztásával, hogy jelenlétükkel online követőkhöz és a követők által potenciális tanítványokhoz érjen el munkásságuk. Böhm szerint az online népszerűség meghatározza az órák látogatottságát, ezért egy bizonyos fokig mindenki, aki széles körben akar táncosokat tanítani, egyben népszerűséget is szeretne. Hefler szerint ő maga kevesebb tartalmat osztana meg, ha nem lenne a munkájának fontos eleme a láthatóság.

A londoni HomeBros és a Los Angelesben élő Kljun is a közösségi médiának csak pozitív hatását érezte karrierjén. A két interjúban mindhárom tanár inkább eszközként emlegette a közösségi médiát, mintsem szükségletként, és a tanári pályájuk segítőjeként használják a platformokat.

3.2. A közösségimédia-használat előnyei és hátrányai a hip-hop oktatásban

3.2.1. Tanárok

A közösségi média egyik előnye az azonos érdeklődésű személyek kapcsolatépítési lehetősége. A HomeBros szerint a fotókban és videókban gazdag online táncos profilok tulajdonosai a világ bármely részéről megismerkedhetnek, és egymás munkájához közelebb kerülhetnek a közösségi média által. Nika Kljun is számos hozzá hasonló tanárral és táncossal érintkezik a hálón. Bóhm Attila is ezt tapasztalta Magyarországon. Több országban is taníthatott már, annak ellenére, hogy hazája a hip-hop világában a kevésbé jelentősebb országokhoz tartozik. Ám nemcsak szakmabeliekkel, hanem énekesekkel, egyéb előadókkal vagy akár cégekkel is összeköttetésbe kerülhetnek a táncosok. Az összes interjúalany úgy vélte, hogy az online láthatóság és az ebből származó kapcsolatok a világ minden pontján megnövelték a tanárok lehetőségeit.

A közösségi média a külföldön élő táncosok munkájának követhetőségét is lehetővé tette. Hefler szerint a magyarországi hip-hop-osoknak lehetősége van külföldi táncosok életének és munkásságának állandó figyelemmel kísérésére. Bóhm szerint az online tartalmak útmutatóként is szolgálnak az itthoniaknak, akik így követhetik, hogy merre halad tovább a stílus, milyen versenyek vannak. Bóhm táncosokkal, koreográfusokkal készült interjúkat is követ, amire 5-10 évvel ezelőtt nem volt mód. Hefler szerint az egészen személyes jellegű információkon túl inspirálódásra is használható a világ táncosainak figyelemmel kísérése. Szerinte az így szerzett ihlet a mozdulatvilágra, a hip-hop táncosoknál előtérbe helyezett öltözködésre, de akár az életvitelre is hat. Bóhm számára a táncos lét sokáig a táncteremre korlátozódott. Amikor egyik példaképe, Keone Madrid bekerült egy televíziós műsorba, akkor az amerikai táncos fél évig TRX és CrossFit órákat vett, hogy a teste felkészüljön arra a teherbíráásra, ami a táncteremben várta. Bóhm Attilában ekkor tudatosult, hogy a professzionális hip-hop táncos edzése mennyivel sokrétűbb, mint a táncteremi gyakorlás, és ő is többet kezdett edzeni ennek hatására. A külföldi táncosok közelsége lehetőséget ad a szakma legjobbjaiktól való tudás elsajátítására is. Börczi szerint a videókból lehet tanulni, ami gyors fejlődést eredményezhet. Vannak kifejezett tutorial (tanító) videók, amelyeket bárki megnézhet és végigcsinálhat ingyen, a világ bármely pontjáról. A külföldi táncosok közelsége az inspirálódás és fejlődés mellett Hefler Dániel számára megnyugtató érzést is ad.

A közösségi média előnyeikhez tartozik a személyes motiváció is, amit részben az online platformok biztosítanak a magyar tanárok elmondása szerint. Bóhm úgy gondolja, hogy nemcsak más táncosok videói, hanem a tanárok saját megosztásai is lehetnek motiváció eszközei. Egy videó a széleskörű nézettsége miatt sok emberhez eljuthat, akik pozitív visszajelzéssel is illethetik a tartalmat. Börczi Barbara úgy érzi, élőben ritka a pozitív visszajelzés, de a közösségi média platformjain gyakrabban írnak dicsérő szavakat az emberek.

A legkiemelkedőbb előnye a közösségi médiának, amit mindhárom magyar tanár megemlített, az a felületen való reklámozás, azaz a láthatóság lehetősége volt. Hefler óráin sokszor a diákok is videóznak, és az így megosztott órai videók nagyon széles körhöz eljutnak, ami reklámozási lehetőséget biztosít a stúdióknak

és a tanárnak is. Börczi úgy véli, a videómegosztás segíti a diákok szélesebb körű ismertségének elérését is.

Számos előnye mellett a közösségi média hátráltatja is a hip-hop tanárok munkásságát (1. táblázat).

Előnyök	Hátrányok
kapcsolatépítés	aránytalan elvárások
külföldi táncosok elérése	trendek kötelező követése
szakmai motiváció	népszerűség hajszolása
reklámozás	hamis értékrend
	felgyorsult munkatempó érzelmi nyomás

1.táblázat: A közösségi média pozitív és negatív hatásai a tanárookra

Az online platformok megjelenése óta a táncosok betekintést nyerhetnek a külföldi táncórákba, ezáltal elvárásokkal érkeznek a saját stúdióikba. Mivel az órákért fizetnek, a diákok válogatnak az iskolák szolgáltatásai között. Ha a stúdió nem biztosítja a táncosok kívánságait, akkor a diákok máshol folytatják a képzésüket. A trendeknek ez a fajta követése egyfajta nyomást gyakorol a tanárookra és az iskolákra (Howard, 2018). Börczi szerint is muszáj a tánctanároknak idomulniuk az elvárásokhoz, különben úgy tűnhet, hogy az adott tanár „öskövület” a trendek által uralt hip-hop világában. A HomeBros szerint Angliában is sok tanár teljesen megváltoztatta a tanítási stílusát, hogy az új igényeket kielégítsék az óráik úgy a stúdiókban, mint a workshopokon.

A közösségi média hátránya a trendek megszabása is, ami a hip-hop tanárok tudása helyett a külsőségekre helyezi a hangsúlyt. A magyarországi hip-hop közösség nagyon sokat ad a külföldi táncosok által követett trendekre, ami öltözködésben, beszédstílusban vagy tipikus képek készítésében is meglátszik. A tanárok kinézetének napjainkban nagy jelentősége van, és gyakori, hogy még az órán átadott tudásnál is fontosabbak. Börczi szerint nőként „(...) ha nem vagy szexbomba, akkor eszméletlen nehéz érvényesülnöd”. Ám a külsőn kívül a mozdulatoknak is van egyfajta trendjük, amelyek részben meghatározzák a koreográfiákat. Elhíresedett mozdulatok, mint például a *dab* a közösségi médiában váltak híressé. Sok esetben ezek a mozdulatok nem is professzionális táncosoktól, hanem utcagyerekektől származnak. A mozdulatok kivezetettségének vagy a koreográfiák kezdő lépéseinek is vannak változó trendjei. Börczi szerint a közösségi médián olvasott beszédstílus vagy szóhasználat is gyorsan terjed a közösségen belül, sőt még a zenéket is befolyásolják a trendek. A HomeBros szerint vannak tipikus toplistas zenék, amelyekre mindenki koreografál, majd mindenki ugyanolyan videókat készít rá.

Hátránya a közösségi médiának továbbá, hogy a hip-hop tanárok népszerűségért küzdenek a platformokon, és ezáltal hamis célok elé állítják magukat. A HomeBros szerint a tanárok több figyelmet, követőt és saját brand-et akarnak kialakítani nem-

csak Amerikában és Angliában, hanem egész Európában is. Bóhm szerint a táncórai videók feltöltésének fő célja nem a diákokkal való büszkélkedés vagy a folyamat bemutatása, hanem a remény, hogy a felvételt majd sokan megnézik. Hefler szerint ebből kifolyólag sok tanár csak a kiválóságai táncát osztja meg a közösségi médián.

A közösségi média hamis értékrendje nemcsak a népszerűségért való versengést, hanem a koreográfiák készítését is befolyásolja. Bóhm úgy véli, magasabb a nézettsége a népszerű slágerekre készült koreográfiáknak, és ez a tanárokat elbizonytalaníthatja és befolyásolhatja bizonyos koreográfiák készítésére és mások elhagyására. Bóhm szerint ugyan nehéz elvonatkoztatni a számoktól, azonban minden tanárnak tudnia kellene, hogy „(...) attól, hogy valamit nem egy millióan néztek meg, az attól még érték”.

Hefler szerint a közösségi platformok megjelenése felpörgetett munkatempót eredményezett a szakmában. Ugyanígy gondolta Bóhm is, aki szerint a tanároknak az új zenék megjelenésének másnapján már koreografálnia kell, az azt követő napokban pedig be kell tanítani és fel kell venni a táncot, mert egy vagy két hét elteltével már több száz másik koreográfia is megjelenik.

A közösségi média ugyanakkor érzelmi nyomást is helyez a hip-hop tanárookra. Börzsi szerint a tanárok így jobban szembesülnek vele, hogy ki szereti, és ki nézi le a munkájukat. Szerinte a tánctanároknak (de akár tanítványaiknak is) olyan pszichológusra lenne szükségük, akik egyben sport- és közösségimédia-szakértők, hogy átsegíthessék őket a megélt traumákon. Börzsi szerint a külvilág értékeli a koreográfiákat, és sok a negatív hozzászólás is. Ellenben, ha valaki jelen akar lenni a szakmában, akkor kénytelen ennek kitenni magát, és fennmaradni a platformokon.

3.2.2. *Növendékek*

Az amerikai és angol tanárok a közösségi média előnyei közt említették a diákok táncos karrierjének segítését. A szakma legnépszerűbbjei között vannak azok a tanítványok, akik több millió nézőhöz jutottak el az órai felvételeken keresztül. Kljun úgy gondolja, hogy a videózás „(...) nagyszerű eszköz lehet annak a táncosnak, akit szeret a kamera és a közösségi média”. Bóhm szerint nem kap minden tehetséges táncos ugyanolyan figyelmet ezeken a platformokon, mert az érdeklődés felkeltésének sikeressége sokszor attól is függ, hogy ki mennyire jó médiaszemélyiség. A HomeBros úgy gondolja, hogy ezek a felvételek „olyan embereket vonzanak (legyen az egy énekes, zenei kiadó vagy cég), akik amúgy soha nem látnák az adott táncos tehetségét”. A fiatal sztártáncosok életében a tanítási lehetőség is nagyon korán elérkezik. Nicki Minaj videoklipjéből megismert Taylor Hatala már 13 évesen Los Angelesben és New Yorkban tartott workshopokat (Hurd, 2016). A magyar tanárok szerint a Magyarországon hip-hop-ot tanuló diákoknak nincsenek olyan széles körű lehetőségeik, mint amiket Kljun és a HomeBros is említettek. Viszont az itthoni táncosoknak, a külföldi számokhoz viszonyítva alacsony létszámuk miatt, nagyobb is az esélyük kitűnni a hazai szakmában.

Bóhm és Hefler úgy látja, hogy a diákok követik a külföldön kiemelkedő tehetségű hip-hop táncosokat. A példaképek pedig a külsőségekben és a fejlődésben is befolyásolhatják a diákokat. A közösségimédia-használat nagy előnye Bóhm szerint, hogy a diákok odafigyelnek az étkezésükre, az életmódjukra és a tánc melletti edzésekre is. Heflernek volt olyan tanítványa, aki a példaképével megegyező színűre festette a

haját, de a nemzetközi videókról koreográfiák betanulása is lehetséges. Hefler véleménye szerint sokan „ahogy nézik, át tudják venni a mozgáskultúrát”, és utána sokkal könnyebben érznek rá bizonyos stílusokra. Új koreográfiáknál az ilyen diákok egyből azonosulni tudnak a mozdulatvilággal.

Az interjúalanyok mind egyetértettek abban, hogy a közösségi média előnyeihez tartozik a motiváció is, amit a diákok számára biztosítanak a platformok (2. táblázat).

Előnyök	Hátrányok
táncos karrierépítés	egyéniség elvesztése
egészséges életmód	hamis énkép
táncos trendek, mozgáskultúra követése	hamis motiváció
motiváció	az órák céljának hamis megítélése
	rövidebb idejű koncentráció
	a megőrkítés kényszere

2. táblázat: A közösségi média pozitív és negatív hatásai a növendékekre

Magyarországon és Angliában is azt tapasztalták a tanárok, hogy a példaképek kritikátlan követése az egyéni stílus elvesztéséhez vezet – legyen szó öltözködésről vagy a mozdulatokról. Böhm úgy látja, hogy mindig van felkapottabb ruhadarab vagy márka, amit sok diák visel az órákon. Börczi szerint most éppen a hosszú műköröm vagy a pulcsi betűzése a háton nagy divat, ami a videókon keresztül, Ysabelle Capitulé sztártáncostól indult Los Angelesből. Hefler úgy látja, hogy leginkább azok a táncosok vesznek új ruhákat és figyelnek a kinézetükre, akik többnyire a kiválasztásért hajtanak az órákon. Hefler szerint a videók mindenkire hatnak, de van, akire olyannyira, hogy teljesen lemásolja a teste a videóban látottakat. Börczi szerint nehéz elfogadni, hogy sok diák feláldozza az egyéniségét, és a trendeket másolja. A HomeBros is úgy érzi, hogy a tanítványok szerint az a biztos siker kulcsa, ha a már népszerű táncosokhoz hasonlítanak, ezért „nagyon sok videó pont ugyanúgy néz ki, és a táncosok is ugyanúgy néznek ki (...)” Azok a tanítványok, akik kevésbé követnek influencereket, Hefler szerint éppen ezért sokkal eredetibbek és újszerűbbek maradhatnak, még ha ez nem is mindig előny az Instagram-on.

Az egyéniség elvesztése mellett a közösségi média hátránya a hamis énkép kialakítása a diákokban, ami az önértékelésüket is negatívan befolyásolja. Az Instagram követést, like-olást (a 'tetszik' gomb) és hozzászólást enged a tartalmakhoz. Böhm szerint a táncban ez lesarkított értékelésre és összehasonlításra ad lehetőséget. Bár nem szabad összetéveszteni a követettséget vagy a nézettséget a tehetséggel, mégis sokaknál ez megtörténik. Börczi is sokszor tapasztalja, hogy a diákok ezért nem tartják magukat semmire. Egy tanfolyamon belül tanuló diákok az azonos koreográfia megosztása után a like-okból kiindulva ítélik meg, hogy ki jobb és rosszabb.

Bár a nagy számban kedvelt, követett és kommentált tartalmak motiválóak, ugyanakkor hozzájárulhatnak a tanulók hamis motivációjának a kialakulásához. A HomeBros elmondása szerint korábban mindenki azért táncolt, mert mindennél jobban szerette. A barátokkal is az órákon találkoztak, és kamera nélkül valóban megélték az óra pillanatait. Akkor még a társainak akart bizonyítani a táncos és nem a világnak. A HomeBros szerint a mostani 15-20 év közöttiek ezt már lehet, hogy soha nem fogják megélni. A HomeBros szerint ez a fajta, népszerűség hajhászó motiváció a táncos videók szisztematikus manipulálásával is összefügg.

Ezzel összefügg a közösségi média további negatív hatása, miszerint a diákok nem látják a hip-hop órák valódi célját. Kljun szerint a táncórákon való részvételnek a koncentrációról, a technika fejlesztéséről, az edzésről és a táncolni vágyásról kellene szólnia. A HomeBros szerint viszont mivel napjainkban a videózásról szól minden, a diákok nem a fejlődés, hanem az óra végi kiválasztások miatt járnak. Nem a művészet iránti szeretetük, hanem a figyelemszerzés motiválja őket, mert abban reménykednek, hogy az óravégi felvételek fogják őket is népszerűvé tenni. Szerintük sokakat csak a felvételek elkészítése motivál az órán való részvételre, és annyi időt töltenek a saját profiljuk szerkesztésével, hogy az akár egy részmunkaidős állásnak is megfeleljen. A HomeBros úgy látja, hogy a diákok úgy járnak az órákra, mintha előadásra mennének szerepelni, végig markírozzák a teljes tanulási fázist, majd az óra végén, amikor a felvételre kerül sor, akkor „(...) tépi magát mindenki”. Az a céljuk, hogy duóban vagy szólóban is kiállhassanak, és eltáncolhassák a koreográfiát, mert az ilyen videó növelheti a profiljuk nézettségét. Ugyanez a tendencia a híres tanárok óráin is. Minden diák azt reméli, hogy ha bekerülnek egy ilyen tanár videójába akkor a tanár hírességén keresztül, már ők is híresek lesznek. Kljun úgy érzi, hatalmas nyomásnak teszik ki magukat a táncosok az órán való szerepléssel, ami sokaknak a magabiztosságát, de az óra célját biztosan elveszi. A táncórák nem biztonságos, fejlődésre szolgáló terepet, hanem színpadot jelentenek a diákoknak, ami sokakat megfélemlít és gátol a fejlődésben. A HomeBros szerint ez a jelenség mindenhol jelen van, Amerikától kezdve Anglián át teljes Európában már ez lett a jellemző a legtöbb órára.

A HomeBros úgy véli, hogy az emlékezetre és a koncentrációra is negatívan hathat a közösségi média, mert a mai óránál már nem a hosszú távú fejlesztés a szempont, hanem a koreográfia gyors betanulása majd megosztása. A tanítványok ugyanakkor kevésbé koncentrálnak az órákra, és folyamatos információáramlást igényelnek. Börzsi rendszeresen tapasztalja, hogy a *mega crew* próbákon (nagy létszámú csoportos edzéseken) az éppen nem táncoló diákok egyből a telefonjukat nyomkodják. Börzsi úgy látja, hogy amint a kamera megjelenik az órákon, a tanítványok teljes figyelme arra irányul, mert szeretnének jól mutatni a felvételeken. A HomeBros is megemlítette, hogy a diákok a telefonjukkal készített felvételekre figyelnek az órán ahelyett, hogy a fejlődésükkel lennének elfoglalva.

Bóhm szerint nem olyan egyszerű a szakma, ahogyan azt az Instagram mutatja. A növendékek csak a táncórákon szembesülnek a valós tudás elérésének nehézségeivel. A táncos pálya sok lemondással jár, nem marad idő, energia és lehetőség egyéb tevékenységek vagy hobbik folytatására, ami Börzsi szerint a táncosnak elszomorító érzés lehet.

3.2.3. Tanórák

Az összes tanár a fejlődést vallotta a hip-hop órák legfontosabb céljának, mely meghatározza a tanórák tartalmát is. Börczi fontosnak tartja a folyamatos tréninget és a különböző táncos helyzetek kipróbálását (casting vagy fellépési szituációk). Hefler és Kljun a tudás átadásához elengedhetetlennek tartja az óra jó hangulatát is, ami a feloldódásban és ezáltal a gyors tanulásban segíti a diákokat. Sokan nem tudják magukról hogy tehetségesek, egészen addig, amíg egy jó tanárhoz nem kerülnek, ezért a HomeBros a tanítványok mentorálását is feladatának tartja. Az ő óráiknak célja a kulturális örökség átadása is.

A Magyarországon külön csoportként említett hobby táncosoknál ugyan szintén fontos a fejlődés, de Börczi és Bőhm szerint az ilyen táncosok számára a kikapcsolódás és az óra élvezete az elsődleges. Börczi úgy gondolja, hogy a hobby táncosokban elsősorban akkor fog elérendő cél kialakulni, ha motiváltak az órák látogatására, aminek az órák élvezhetősége a kulcsa.

Kérdés ugyanakkor, hogy a *select group* videók megjelenése mennyire változtatja meg a hip-hop órák célját és tartalmát. Fuhrer (2017) szerint, a közösségi média előtti időkben más cél vezette a hip-hop órákat, és ezáltal a maitól eltérő volt az oktatás is. Fuhrer utal Ian Eastwood 2010-es, hip-hop órán felvett videójára. A felvételen az aznapi koreográfiát táncolják a tanítványok egy kisebb csoportban az óra végén. A táncosok nincsenek divatosan kiöltözve vagy körülveve a már megszokott üdvrivalgó, félkörben álló többi résztvevővel. A felvételen a külön rögzített táncok összevágásán kívül nincsen szerkesztés (például belassítás slow-motion-ben vagy számítógépes fénycsóvák kirajzolódása a táncosok teste körül). A videót nem professzionális kamerával és filmmel rögzítették. Eastwood szerint ez a felvétel a hip-hop órák valódi célját mutatja be.

A szintén amerikai táncos és koreográfus Keone Madrid 2016-ban így nyilatkozott az órai videókról: „Már gyakran nem is tudom, hogy pár táncórai videó valóban óra vagy csak egy forgatás volt-e” (Fuhrer, 2017). Madrid szerint a táncosok fejlődését, ami egyben az óra legfontosabb célja lenne, nem szolgálja az, hogy az órák a videók elkészítésével telnek (Fuhrer, 2017). A megosztott tartalommal kapcsolatosan az amerikai táncos és koreográfus, Brian Puspos is kommentált, „(...) a fő ok arra, amiért már nem tanítok Los Angelesben. Az órát, amit tartok, már nem értékelnék és *fogaádnák* el : („, (Fuhrer, 2017). Puspos ezzel az órák tanítási menetére utalhatott, amit a közösségi média és a diákok új igényei sokaknál megváltoztattak. Börczi szerint ugyan vannak diákok, akik nem szeretik a videózást, de ez legfeljebb 3 ember a 60 főből. Hefler tapasztalatai szerint többen pedig csak azért járnak, hogy benne lehessenek az órai videókbán.

Magyarországon hat éve jelent meg a videózás az órák keretein belül. Hefler úgy látja, egyre gyakoribb, és nincs is szinte olyan tanfolyami koreográfia, ami ne lenne felvéve. Mindenkinél kicsit változó, de Börczi körülbelül minden negyedik órán tart videózós órát. Az első három alkalom a koreográfia betanítására szolgál, és az ezutáni órán van mód arra, hogy a táncosok kisebb csoportokban is eltáncollhassák a teljes anyagot. Bőhm szerint a videózás lehetőséget ad a diákoknak, hogy a lehető legjobbat hozzák ki magukból. Hatalmas teljesítmény egyedül kiállni szólózni, ezért Börczi erre is próbálja biztatni a félénkebb táncosait.

A HomeBros szerint a stílus autentikus ismerete az elsődleges, és nem egy ko-reográfia betanításán kell a hangsúlynak lennie. Ezért a videózás náluk inkább a freestyle-os, azaz improvizációs óránál hasznos eszköz. Ezeket megörökítve a diákok elemezhetik és javíthatják mozdulataikat. Kljun is mindent ugyanúgy tanít, mint régen, csak most a kamera is megfigyelőként vesz részt az óráin. Az amerikai és angol táncórai profi filmesek segítségével lehetővé teszi, hogy a kamera megfigyelőként vehessen részt az órán. Tricia Miranda már 2014-ben saját filmest vett fel az óráinak rögzítésére (Hawgood, 2016). Magyarországon egyelőre még a tanárok vagy diákok filmezik egymást, ami Bóhm szerint nem probléma, mert egyre jobb eszközök készülnek kifejezetten mozgásfelvételre.

3.3. A közösségimédia-használat hatása a táncos munkaerőpiacra

3.3.1. Szponzoráció

Megkérdeztük az interjúalanyokat, hogy az online kevésbé követett tanároknak szükségük van-e fizetett reklámra és szponzorálásra ahhoz, hogy a tömegek elismerjék őket. A válaszok három részre oszlottak, és az amerikai, angol és magyar tánctanári munkák különbségeire is rávilágítottak.

Bóhm szerint a széleskörű elismertséghez nincs szüksége a kevésbé követett tanároknak fizetett reklámokra vagy szponzorálásra. Szerinte a nézőközönségnek elég megnéznie a feltöltött videókat, és ezáltal eldöntheti, hogy érték-e az, amit az adott tanár képvisel, vagy sem. Bóhm úgy véli, a nézőközönség értékelési preferenciája előre kikövetkeztethető. Ha a tanár kevésbé követett és nem a trendek szerint ko-reografál, akkor eleve felesleges számára a fizetett reklám vagy szponzorálás, mert az így terjeszthető tartalmak sem lennének népszerűek.

Ezzel szemben Hefler Dániel és Börczi Barbara úgy véli, hogy a kevésbé követett tanárok széleskörű elismertségét csak a fizetett reklámok és szponzorálások hozhatják meg. Hefler szerint hiába oszt meg egy kevésbé követett személy nagy mennyiségű tartalmat, láthatatlan marad a hirdetések nélkül. Börczi is éppen ezért gondolja úgy, hogy egy olyan kis országban, mint Magyarország mindenkinek fizetnie kell a közösségi platformokon, különben nem fog soha eljutni a tartalom a tömegekhez.

Kljun szerint ugyan segíthet a fizetett tartalom, de más lehetőségek is vannak a tömegek elismerésének megszerzésére. Szerinte minden tanárnak a saját döntése, hogy melyik utat választja. Vannak tanárok, akiknek a munkáit ugyan tömegek ismerik el, de az emberek nem ismerik névről a produkció megalkotóját vagy kivitelezőit. WilldaBeast szerepelt Black Eyed Peas videoklipben és táncolt Jason Derulo mögött is már az *Upgrade U* videója előtt. A táncos szakma csúcán volt már ekkor is, de csak a 2013-as YouTube videója után ismerték meg a tömegek őt személyesen is, mint táncost és alkotót (Burke, 2017).

A HomeBros szerint talán kezdő tanároknak lehet szüksége fizetett külső segísége, mivel az online jelenlét fontos része a szakmának. Viszont a fiúk az OG-eket, a műfaj első *Original Gangster* úttörőit (Walsh, 2017) emlegették ellenpéldaként. Az OG-k idejében nem volt közösségi média, ezért amikor megjelentek a platformok, az új generáció táncosaihoz képest minimális követettségre tettek csak szert. De a HomeBros szerint ez nem számít, mert hiába van tízezer fő alatt a követőik száma,

ha az önéletrajzukban a legelismerőbb munkák szerepelnek. A nem OG hip-hop tanárok pedig a HomeBros szerint a kapcsolati rendszerük miatt nem szorulnak fizetett reklám segítségére. A tanárok Angliában és Amerikában személyesen ismerik az énekeseket és az ügynököket is. Lehet, hogy az utca emberei őket sem ismerik névről, de az általuk készített fellépésekért tömegek rajonganak.

Ez nagy eltérés a magyarországi tendenciákhoz képest. A budapesti hip-hop tanároknak nincs feltétlenül olyan kapcsolati rendszerük, ami a legjobb koreográfusi munkákat biztosítja számukra az országban. A magyar hip-hop táncos közösségben két csoport alakult ki. Az egyik a munkalehetőségeket biztosító és produkciónkat koreografáló személyek csoportja, a másik pedig az aktívan órákat adó hip-hop tanárokból áll. Amerikában és Angliában is lehetőség van név nélküli, ám széleskörű elismertségre, például ha a tanár vagy a táncos részesévé válik egy adott produkciónak. A magyarországi tanároknak ez nem opció, mivel a zenei és egyéb előadói szakmák nem világhírűek így a produkciónk sem jutnak el tömegekhez világszerte, ezért csak az Instagram-on való aktív részvétel vezethet ismertséghez.

3.3.2. Munkalehetőségek

A magyarországi tanárok úgy érzik, a közösségi média nincs semmilyen hatással a hip-hop táncosok munkalehetőségeire. Hefler szerint az itthoniak számára kevés az alternatíva és a castingok is ritkák, és ez a közösségi média kora előtt sem volt másként. A magas követettség talán csak a reklámforgatásoknál fontos, bár az Instagram-on népszerű hazai táncosokat Börczi szerint nem Magyarországról követik a legtöbben. Böhm 70 000 követőjéből például csak nyolc százalék a magyarországi felhasználó. A magyar nem táncos közösség nem ismeri a népszerű hazai hip-hop táncosokat. Előfordult viszont, hogy az online közismert táncosokat negatív előítélet érte a munkaadók részéről. Böhm elmesélte, hogy barátnőjével szemben munkaszituációban többször előfordult a negatív diszkrimináció pusztán azért, mert hatalmas online követettsége van. Börczi szerint a munkáltatók hibásan gondolhatják az online felkapott táncosokról, hogy beképzelték.

Angliában és Amerikában egyértelműen befolyásolja a közösségi média a táncosok munkalehetőségeit. Kljun úgy látja „(...) a mai világban a táncosoknak az Instagram profiljuk önéletrajzként szolgálhat”, és szerinte gyakori, hogy a sok követővel rendelkező táncosoknak több lehetőségük is adódik. A közösségi média óta a HomeBros szerint több a munkalehetősége a külföldieknek is. A HomeBros úgy véli, „valakiből, aki csak órákra járt és otthon edzett, hirtelen koreográfus vagy tanár is lehet pár év leforgása alatt a közösségi média kínálta lehetőségek által”.

A HomeBros úgy látja, már nem kell a legkiválóbbnak táncosnak lenni ahhoz, hogy valaki munkát kapjon, mert a nézettségi számok is biztosíthatnak számára lehetőségeket. WilldaBeast elmondta, hogy vannak olyan munkák, ahol a megrendelő kifejezetten az Instagram-on híres táncosokat akarja csak alkalmazni (Howard, 2018). Böhm szerint aki ma a táncos szakmával szeretne foglalkozni, az kénytelen időt szánni az online láthatóságára, mert ez a szakma részévé vált.

4. KONKLÚZIÓ

Megállapíthatjuk, hogy a magyarországi hip-hop közösséghez lassabban jutott el a közösségimédia-platformok használata, de az alkalmazások aktív használata óta Magyarország nem tűnt semmiben sem elmaradottnak az angol fővároshoz vagy Los Angeleshez képest. A magyar táncosoknak szükséglet, a külföldieknek viszont eszköz a közösségi média. A közösségi média előnyei a tanárok szempontjából a kapcsolatépítés, a külföldi táncosok könnyebb elérhetősége, a motiváció és a reklámozás lehetősége. Az elvárások, kötelező trendek követése, a népszerűség hajszolása, a hamis értékrendek, a felgyorsult munkatempó és az érzelmi nyomások a közösségi média hátrányaihoz sorolhatóak. A hátrányok, úgy tűnik, csak a magyarországi tanárokat érintették.

A diákok szempontjából a közösségi média előnyei közé sorolható az egészséges életmódra nevelés, a külföldi táncosok követhetősége, a táncos karrier segítése és a motiváció is. A közösségi média hátránya az egyéniség elvesztése, a hamis önkép és motiváció, az órák céljának helytelen megítélése, a rövidebb idejű koncentráció valamint a megörökítés kényszere. Az előnyök és a hátrányok vegyesen a magyar, angol és amerikai területeken is előfordulnak.

A hip-hop órákra való felkészülés Londonban és Los Angelesben változatlan, azonban Budapesten módosult a közösségi média megjelenése óta. A londoni és los angelesi tanárok úgy érzik, sikerült a közösségi média előtt tartott óra menetét megőrizni, miközben alkalmazkodtak az újdonságokhoz. Magyarországon változás jelent meg az órák folyamatában a közösségi média óta. Ezt magyarázhatja a hirtelen beáramló információ mennyiség is. Budapesten nem őshonos a hip-hop, ezért a közösségi média használata óta sokat haladt előre az itthoni oktatás, mivel a tanároknak könnyebb követni a külföldi trendeket.

A közösségi média hatása a táncosok munkalehetőségeire nézve eltérő. Magyarországon nincs nagyobb változás az állásokat illetően. Ellenben Angliában és Amerikában teljes mértékben megsokszorozta a táncosok munkalehetőségeit az Instagram és az ahhoz hasonló platformok. A szakmai tudást azonban nem feltétlenül helyezik előtérbe a kinti munkáltatók a közösségi média megjelenése óta.

5. A KUTATÁS KORLÁTAI ÉS PERSPEKTÍVÁI

A közösségi média körülbelül öt-hét éve befolyásolja aktívan a hip-hop táncosok mindennapjait. A kutatásban azonban olyan személyeket is meginterjűvöltünk, akik nem olyan rég óta tanítanak. Nagyobb rálátása lehet a változásokra azoknak, akik jóval az online platformok megjelenése előtt is tanítottak. A kutatás folytatásában törekedni fogunk arra, hogy Nika Kljunhoz és Börczi Barbarához hasonló korosztályú tanárokat interjűztassunk, hogy a hip-hop oktatásának átalakulását tágabb perspektívából vizsgálhassuk.

Az interjúk során a kutatást korlátozhatta a közreműködők személyes tapasztalata és ezáltal esetleges elfogultsága is. Az angliai és amerikai válaszok kifejtettségét ugyanakkor befolyásolhatta, hogy Londonból és Los Angelesből csak online, amíg Budapesten személyesen készíthettük el a mélyinterjúkat.

Ami a közösségi média hip-hop oktatásra gyakorolt hatásának jövőjét illeti, a hat tanár eltérő véleményt fogalmazott meg. Kljun segédeszközként gondol a közösségimédia-alkalmazásokra, de ennek ellenére szerinte semmiképpen sem bírhatnak nagy jelentőséggel a táncosok hétköznapjaira. Bőhm szerint a közösségi média megváltoztatta a lehetőségeket, de ezek az alkalmazások egyik napról a másikra eltűnhetnek. Akár az is elképzelhető szerinte, hogy egy új trend veszi majd át a helyüket. A HomeBros szerint a közösségi platformok paradigmaként fognak fennmaradni a táncos társadalomban, amit egyesek követni fognak, míg mások továbbra is elutasítják majd annak megosztó hatásai miatt. Hefler és Börczi egyetértettek abban, hogy a közösségi média negatív hatásai már aligha fokozódhatnak Magyarországon.

Howard (2018) szerint, ami egyszer elvész, azt nehéz újratereíteni, ezért a kérdés az, hogy a táncos közösség képes-e felmérni a valódi értékeket és ezáltal kontrollálni, hogy mit hagy elveszni és mit őriz meg. A közösségimédia-használat megteremtette azt a közeget a hip-hop táncosoknak, hogy egy sokszínű, kozmopolita kapcsolati hálóban mozogjanak, és a táncos világban egymás mellett dolgozhatnak különböző műfajból érkezett táncosok (Phillips, 2018). Az interjúk alapján viszont megállapíthatjuk, hogy a jövő táncosait vezető és inspiráló tanárokon nagyobb a felelősség, mint eddig bármikor. A tánctanároknak tisztában kell lenniük a közösségi média hatásaival, nemcsak diákjaikra, hanem önmagukra nézve is, és ezek ismeretében kell fejleszteniük tanítványaikat, valamint tudatosan óvni őket a káros hatásoktól.

Irodalomjegyzék

- Ahmad, I. (2018, April 27). The History of Social Media [Infographic]. *socialmediatoday.com*. <https://www.socialmediatoday.com/news/the-history-of-social-media-infographic-1/522285/>
- Aniftoş, R. (2018, August 28). How 2018 Became the Year of the Dance Challenge. *billboard.com* 20<https://www.billboard.com/articles/news/8472717/2018-year-of-the-dance-challenge>
- Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2007). Social Network Sites: Definition, History and Scholarship. *Journal of Computer Mediated Communication*, 13(1), 210–230. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x>
- Burke, S. (2017, August 18). WilldaBeast, and Other Forces to Be Reckoned With. *New York Times*. <https://www.nytimes.com/2017/08/18/arts/dance/willda-beast-buildabeast-convention-immabeast.html>
- Clement, J. (2020). Global social networks ranked by number of users 2020. *statista.com*. <https://www.statista.com/statistics/272014/global-social-networks-ranked-by-number-of-users/#statisticContainer> on 5 Juni 2020.
- Delgado, M. (2018). *Music, Song, Dance, and Theatre. Broadway meets Social Justice Youth Community Practice*. Oxford University Press.
- Dickey, M. R. (2013, February 15). The 22 Key Turning Points In The History Of YouTube. *Business Insider*. <https://www.businessinsider.com/key-turning-points-history-of-youtube-2013-2>
- Facebook Q1 Results (2020). <https://edge.media-server.com/mmc/p/fx4dahch>

- Fuhrer, M. (2017, Dec 6). Ian Eastwood Started an Intense—and Important—Convo About Class Videos. *Dance Spirit*, www.dancespirit.com/ian-eastwood-class-videoconvo-2515401864.html
- Hawgood, A. (2016, August 9). Dancing Her Way to Pop Stardom, Thanks to YouTube and Rihanna. *New York Times*. <https://www.nytimes.com/2016/08/11/fashion/tricia-miranda-choreographer-youtube-rihanna.html>
- Hill, M. L., & Petchauer, E. (Eds.). (2012). *Schooling hip-hop: Expanding hip-hop based education across the curriculum*. Teachers College Press.
- Howard, T. R. (2018, July 16). Is Instagram Changing The Dance World's Value System?. *Dance Magazine*. <https://www.dancemagazine.com/instagram-dance-2585216791.html>
- Hudson, M. (2018, May 1). What is Social Media. *thebalancesmb.com*. <https://www.thebalancesmb.com/what-is-social-media-2890301>
- Hurd, S. (2016). Balancing homework and Hollywood—the real life of dance parents. *ESPN Inc*. 2016.12.06. <http://www.espn.com/espnw/culture/feature/article/18124709/balancing-homework-hollywood-real-life-dance-parents>
- Laos, R.R. (2019). Social Media and Its Effects in the Commercial Dance World [MA Thesis]. University of California, Irvine Dance Department. https://escholarship.org/content/qt6dj8x3wp/qt6dj8x3wp_noSplash_04ce7d15d583036cf1e989406757e5f6.pdf
- Pew Research Center (2018, February 5). Social Media Fact Sheet. *Internet & Technology*. [pewinternet.org. https://www.pewinternet.org/fact-sheet/social-media/](https://www.pewinternet.org/fact-sheet/social-media/)
- Phillips, L. (2018, August 10). Everybody get up! The dance crazes changing the world. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/music/2018/aug/10/everybody-get-up-the-dance-crazes-changing-the-world>
- Poore, M. (2013). *Using Social Media in the Classroom*. SAGE Publications; Thousand Oaks.
- Porfilio, B., Gardner, L. M., & Roychoudhury, D. (2013). Ending the 'war against youth': Social media and hip-hop culture as sites of resistance, transformation and (re) conceptualization. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 11(4). <http://jceps.com/wp-content/uploads/PDFs/11-4-05.pdf>
- Smith, B. R. (2013, October 6). How Instagram Took Over The World In Just Three Years. *The Daily Telegraph*. <https://www.telegraph.co.uk/technology/10355980/How-Instagram-took-over-the-world-in-just-three-years.html>
- Walsh, A. (2017, December 14). O.G. Original Gangster: Breakdown. *hiphopgoldenage.com*, 2017.12.14. <https://hiphopgoldenage.com/o-g-original-gangster-breakdown/>

Videók

- KreativMndz (2018, November 6). FEFE Dance - Delaney Glazer Choreography | 6ix9ine, Nicki Minaj, Murda Beatz | @deeglazer x #kmda. *YouTube*. https://www.youtube.com/watch?v=ii_7BjflUQ&list=RDii_7BjflUQ&start_radio=1&t=0
- Joe Ryan Show (2009, February 14). Kennis Class: Ciara „Walk on the Wall”. *YouTube*. <https://www.youtube.com/watch?v=mjxVlaYe3c>
- Stiff Lauren (n.d.). The Shiggy Show – In My Feelings Challenge – Do The Shiggy. *YouTube*. <https://www.youtube.com/watch?v=69LjA8NuEsw>
- WilldaBeast Adams (2013, February 18). WilldaBeast Adams, Beyonce: Upgrade U | Learn Tutorial on immaDance.TV. *YouTube*. https://www.youtube.com/watch?v=d3y17D_K9Zw

THE INFLUENCE OF SOCIAL MEDIA ON HIP-HOP DANCERS AND THEIR CLASSES

Gabriella Zimányi, choreographer, dance teacher, American International School of Budapest

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

Abstract

The popularity of social media is undeniable and the number of its users have been rapidly growing from the beginnings. Online presence has influenced the field of the arts including the world of hip-hop dance as well. The platforms allowed hip-hop dancers to reach entire crowds throughout the online surfaces. Choreographers and dancers became famous by their shared videos, which soon lead to the appearance of a growing number of edited, performance-like, therefore, manipulated class footages. These posts show a distorted image and unrealistic expectations regarding the purpose of taking classes. The influence of these videos has been unknown so far but it is a heated topic amongst hip-hop dancers. Besides, there are several other factors caused by social media that could impact the dancers of the community. The relation of social media and hip-hop dance was studied through a qualitative research with participants from Budapest, London and Los Angeles (n=6). The results of the research show that social media sometimes individually and other times regionally can be an advantage or a disadvantage both for hip-hop dancers and the classes that they take. The platforms also influence hip-hop teachers and their students mentally and physically, it effects their motivation, sponsorship and job opportunities as well.

Keywords: social media, hip-hop, motivation

1. INTRODUCTION

Social media has become an undeniable part of our lives. Its various platforms provide the availability of instant, real-time information sharing (Hudson, 2020). The first social media site was a platform called SixDegrees.com from 1997 (Boyd and Ellyson, 2007). The most popular social media application, Facebook, was created by Mark Zuckerberg in 2004 and was soon followed by the appearance of YouTube, Twitter and Instagram (Ahmad, 2018). Facebook is used by nearly 1.734 billion people worldwide on a daily basis, according to the company's first quarter report from 2020¹. YouTube is the second and Instagram is the sixth most popular application (Clement, 2020).

.....
¹<https://edge.media-server.com/mmc/p/fx4dahch>

Hip-hop videos on social media have been important tools for self-definition and community building for minority or subcultural groups, first in the United States and then worldwide. Young people created a participatory and creative community with their own hip-hop videos and used hip-hop to articulate opinions on social media platforms (Porfilio, Gardner, & Roychoudhury, 2013; Delgado, 2018).

Hip-hop is a reflective genre. The distinctive battle motif is also a type of dialogic, reactive and collaborative competing amongst dancers (Hill and Petchauer, 2012), which is ideal to share on social platforms as they allow self-expression and the sharing of opinions on dance videos. This can be observed through dance challenges as well, that have been popular since 2018. The most famous video in this genre was Drake's In My Feelings challenge. After the artist's album was released, social media comedian Shiggy posted a video on his Instagram page in which he danced to Drake's In My Feelings song. He used the DoTheShiggy hashtag below his post to encourage followers for imitating the video (Amiftos, 2018).

The battle motif also appears in a characteristic subgroup of hip-hop videos, known as select group videos. On these recordings, students selected by their teachers dance in small groups or solos in the dance studios while the other students watch them. These videos are primarily for the promotion of dance schools, teachers and dancers so its creators aim for perfection both in terms of dance and film techniques. The 2009 Kennis Class video is a camcorder video from the end of a lesson. The industry's turning point was; however, when the American Will Adams (known as WillDaBeast) shared his choreography for Beyoncé's Upgrade U soundtrack. This video was watched by more than 114 million people on YouTube. That is currently 14 million more than the views on the singer's official music video. Will's content was completely different from the previous hip-hop videos. The American dancer and choreographer Brian Friedman said, that the success of this video was in its details. Will has only filmed his selected dancers; the ones who were the best in class and then he edited the footages to make one video. The studio was bright so everything was clear and visible. His recording was also much better quality than most previously seen videos of its kind (Burke, 2017). In the 2013 Adams video the use of basic cinematography; cuts, alternation of black and white or colour images and the use of plans can be seen. The structure of the 2018 FEFE Dance - Delaney Glazer video is similar with the additional element that it begins with an introduction: the studio is first visible from the outside and then we enter the crowded class through the corridors. After the professionally edited introduction the viewer can watch the select group videos. With the assistance of cinematography, the select group videos have become a new source of entertainment. Comments under the 2013 and 2018 videos show that a large number of viewers want to learn the choreographies and / or follow its dancers. The videos' choreographers and dancers can become well-known celebrities so it is no surprise that the uploaded materials have also become increasingly edited and performance-like (Hawgood, 2016).

For the achievement of perfection in terms of form (= film language) and content (= dance technique) only the best students can participate in select group dances. On the one hand, this can lead to the widespread and rapid development of hip-hop techniques but it can also cause frustration in the communities that teach and learn hip-hop. According to Fuhrer (2017) and Laos (2019) these videos are promoting

contents that present a misleading picture regarding the learning process of dance. Laos asked commercial dancers, choreographers, dance teachers, and an agency (n=5) about how social media including Instagram had changed their careers. Interviews revealed that the use of social media is a self-representation and self-management tool for dancers, thus it has become necessary and expected for career building in the US since the second half of 2010. Social media profiles also serve as an online portfolio for dancers (Laos, 2019).

While Laos's (2019) research focused on social media's role in dance careers and online marketing, this present research investigated the changes caused by social media's popular hip-hop contents in the teaching and the community of hip-hop dance in the UK, the US and Hungary.

2. RESEARCH SAMPLE AND METHODS

The effects of social media use on the hip-hop dance community and hip-hop education were mapped out in the form of a qualitative study during the winter of 2018 and the spring of 2019. The in-depth interviews were completed by acknowledged hip-hop teachers (n=6) who teach large number of students and have been teaching before the appearance of social media.

Barbara Börczi is the founder, director and choreographer of a dance school in Budapest who has been teaching in the Hungarian capital for thirteen years. Her teams won first place in several local competitions, winning dozens of cups and gold medals. Her students have performed in a number of prestigious competitions not only in Hungary but abroad as well. In 2018 her formation participated in the World of Dance competition in Warsaw. Barbara has also choreographed a concert, music video and in 2015 she was the co-choreographer of the Hungarian X-Factor. The downtown nightclub, Ötkert, has based a full series of events on her school.

Attila Bóhm is a dancer and teacher at the world famous R3D ONE dance studio in Budapest. In the US he received a Movement Lifestyle scholarship and travelled to Los Angeles to study at a prominent North Hollywood dance studio (themovementlifestyle.com). He runs courses all over the world, trains competition teams and choreographs at dance schools.

Dániel Hefler is a hip-hop teacher and a dancer. In 2016, he took first place at the Hip Hop Unite World Championships with his team called Side Effect. After the 2018 WOD in Warsaw he appeared on the TV show of World of Dance Polska and choreographed for their team together with Barbara Börczi. He also performed as a dancer in productions of the Wonderland Show Company and Freelusion.

The members of the HomeBros dancing duo are Unkle TC (George) and Kurty-swift (Kurtis). They are Ghanaian dancers, choreographers and teachers who were born in London and still live in the English capital. They started dancing professionally 14 years ago at the BoyBlue Entertainment hip-hop dance company. At the age of 16 they were given the opportunity to teach within the company, so they have been giving classes in London for nearly 10 years. HomeBros are the English pioneers of the afrobeats dance movement. They have worked with a number of international artists, BBC and Adidas as well. They performed at the opening ceremony of the 2012 Olympic Games, the 2015 British X-Factor Finale, the Breakin 'Convention, the

Alan Carr television show and a number of other performances. Their BoyBlue Entertainment performance, *Pied Paper*, won a Laurence Olivier Award.

The Slovenian dancer, choreographer and influencer Nika Kljun is a teacher at the Millennium Dance Complex in Los Angeles. She has danced alongside Beyoncé, Jennifer Lopez, Justin Bieber, Ne-Yo and has performed at the world-famous MTV Video Music Awards and Billboard Music Awards shows. She appeared on *America's Got Talent*, *Dancing with the Stars* and the *American X-Factor* TV shows as well. She choreographed a Britney Spears concert and was also hired for working on the choreography of the closing ceremony of the 2018 FIFA World Championships.

The interviews consisted of 24 English and Hungarian questions that focused on the following areas within the research questions:

- Which applications are used in the hip-hop dance community in each country?
- What are the advantages and disadvantages of using social media for educators and students?
- How do videos effect the purpose and content of lessons?
- How does social media effect dancers' job opportunities and sponsorships?

Our hypothesis is that social media has an impact on hip-hop teachers and students, lesson planning, motivation, sponsorship, and job opportunities. According to our theory the positive and negative effects are likely to be the most significant in Los Angeles, moderate in London and the least significant in Budapest. We also assume that the American and English data would be less distinct from one another as they are both Western countries with the same native language and a partly shared dance population. In comparison for the Hungarian hip-hop community it is a much slower and more difficult process to perceive new changes due to the country's economy, location and non-English mother tongue.

3. RESULTS

3.1. The characteristics of social media use in the three countries' hip-hop dance communities

In the world of hip-hop dance, the use of social media first appeared in America but the phenomenon quickly became international. Kljun said that the video-sharing platform YouTube, founded in 2005, only appeared among American dancers in 2007. According to Hungarian instructors, the use of social media by the local hip-hop dance community appeared in the country only a few years after the United States. Like in America, all dancers in Hungary initially uploaded their videos to YouTube. After a while; however, claiming copyright infringement YouTube banned the music from these videos. According to Böhm, this was like *"taking a racket out of a tennis player's hand"*. Without music dance videos were useless so a new platform was needed. YouTube was temporarily replaced by Facebook but mostly only friends could see the uploaded videos as well as the problems with the use of music began once again. According to Böhm, the Budapest R3D ONE dance school's official page was deleted with about five hundred thousand followers from the site by Facebook claiming music copyright infringement. This was a huge loss for the school as the gathering of followers and the management of the site took years of work.

According to the interviewees, currently Instagram is the most popular platform among hip-hop dancers in all three countries. According to Kljun and HomeBros, it was in 2014 that dance videos began to spread more significantly on Instagram in both America and England. Two years later this tendency also appeared in the case of Hungarian dancers. In addition to the copyright problem of music, there were other reasons for the changing of platforms. The most determining group of hip-hop dancers, between the ages fourteen to thirty, began to spend an increasing amount of time on Instagram (Pew Research Center). In addition, Instagram has proven to be a more user-friendly platform (Smith, 2018). According to HomeBros, “(...)it’s the go to app for becoming famous or becoming viral in a day”. On Instagram, users follow the people they look up to and are curious about unlike on other apps where they add friends.

In addition to Instagram, Facebook is still an essential tool for hip-hop classes in Hungary. The profiles allow to share information such as posters, events as well as change cover images that reach every friend of the user. Besides the possibility of advertising Facebook is also the medium for group communication. YouTube and Instagram do not allow to create groups with the feature of content sharing and forum conversation. According to Börczi, before the appearance of Facebook, “if you got sick, you had to send text messages... it costed a lot of money and the information didn’t spread as quickly”.

Teachers need to keep up with platforms by sharing images and videos that reach out to current and potential online followers. According to Bóhm, online popularity determines the attendance in classes, so to a certain extent everyone who wants to teach dancers in larger groups also wants popularity. Hefler says that he would share less content if visibility was not as important for his work.

Both the HomeBros in London and Kljun in Los Angeles have only felt the positive impact of social media in their careers. In the two interviews, all three teachers referred to social media as an assisting tool rather than a source of pressure.

3.2. The advantages and disadvantages of using social media in hip-hop education

3.2.1. Teachers

One of the benefits of social media is the ability to network with like-minded people. According to HomeBros the owners of online dance profiles can get to know and get closer to each other’s works from anywhere around the world through social media. Nika Kljun often connects with teachers and dancers of similar backgrounds from around the world using these platforms. Attila Bóhm also experienced this in Hungary. He has been able to teach in several countries, despite the fact that his home is one of the less important places in the world of hip-hop. Dancers can also connect with artists, other performers and even brands online. All interviewees believed that this sense of online visibility and connection increased the opportunities for teachers around the world.

Social media also made it easier to have access to the work of foreign dancers. According to Hefler, Hungarian hip-hop dancers have the opportunity to constantly monitor the life and works of international dancers. Bóhm believes that the online

content also serves as a guide for Hungarians. Dancers can follow the style’s developments and current competitions from abroad. Bóhm watches interviews with dancers and choreographers, which was not possible 5-10 years ago. Hefler thinks in addition to personal information online contents can also be used for inspiration by following dancers around the world. According to him such inspiration influences movements, outfit choices and even a way of living for dancers. For Bóhm, being a dancer was for a long time limited to studio classes. When one of his role models Keone Madrid was featured on a television show, the American dancer took TRX and CrossFit classes for half a year to prepare his body for the challenges ahead. Attila Bóhm was only then aware of how complex the training of a professional hip-hop dancer was and he also started training more. The proximity of foreign dancers also provides an opportunity to learn from the bests in the profession. According to Börzci one can learn from these videos and rapidly develop by doing so. There are explicit tutorial videos that anyone can watch and try for free from anywhere in the world. In addition to inspiration and development, the proximity of foreign dancers also gives Dániel Hefler a reassuring feeling.

Social media’s advantages include personal motivation, which according to the Hungarian teachers, is partially provided by the online platforms. Bóhm believes that besides other dancers’ videos a teacher’s own post can become a motivating tool as well. As a result of the large number of views the video can reach a big audience who may support the content. Barbara Börzci feels that face-to-face positive feedback is rare and people praise on social media platforms.

The most outstanding advantage of social media, which was mentioned by all three Hungarian teachers was the possibility of advertising hence having visibility on the platforms. In Hefler’s classes students often take videos, which then they share on various platforms. These contents can reach an extensive audience thus advertise both the dance school and its teacher. Börzci believes that the shared videos also help students to be widely known.

In addition to its many benefits, social media also hinders the work of hip-hop teachers (*Table 1*).

Advantages	Disadvantages
Networking	Disproportionate expectations
Easier access of foreign dancers	Must-follow trends
Motivation	Chasing of popularity
Advertising	Distorted values
	Accelerated work schedule
	Emotional pressure

Table 1: The positive and negative effects of social media on teachers

Since the advent of online platforms dancers can see classes from abroad thereby arriving to their own classes with expectations based on the viewed contents. Students

are paying for the classes so they pick and choose as customers from the available options. If the studio does not meet the wishes of dancers then they continue their trainings elsewhere. Following trends in such ways pressures teachers and schools likewise (Howard, 2018). According to Börzci, dance teachers have to adapt to the expectations otherwise the given teacher may seem old-fashioned in the trend-driven world of hip-hop. According to HomeBros, many teachers in England have completely changed their teaching style to meet the new needs of their classes in both studios and at workshops.

Social media also has the disadvantage of setting trends, which puts the emphasis on appearances rather than the knowledge of hip-hop teachers. The Hungarian hip-hop community admires trends followed by foreign dancers seen through their outfits, use of language or the typical photos they take. The looks of teachers have such great importance today that it is common for it to be more important than the knowledge they have. According to Börzci, as a woman, *“(...) if you are not a sex bomb then you have an extra difficult job to make it in the industry”* Besides the looks, movements also have a trend that partly defines choreographies. Movements such as the dab have become famous through social media. In many cases these moves do not come from professional dancers but from street children. There are also changing trends in the execution of movements or the initial steps of choreographies. According to Börzci, word choices or stylistic features used on social media are also spreading rapidly within the community. In fact, even choreographed songs are influenced by these trends. According to HomeBros, there are typical top-list songs that everyone choreographs then makes the same videos for.

A further disadvantage of social media is that hip-hop teachers are chasing popularity on the platforms, thereby setting themselves up for false goals. HomeBros think that teachers want more attention, followers and the creation of their own brands in America, England and even across Europe. According to Bóhm, the main purpose of uploading dance class videos is not to show off students or present the process but to hope that the uploaded footage will be watched by many people. As a result, Hefler says many teachers only share the dancing of their best learners on social media.

The distorted values of social media not only encourage the chasing of popularity but also effect the process of choreographing. Bóhm believes choreographies for popular songs have a higher number of views; therefore, making teachers insecure and influencing them to create only a certain type of choreography. Although it is difficult to ignore the numbers, Bóhm says, every teacher should know that *“(...) just because something was not watched by a million people it is still valuable”*.

Hefler said; the social platforms have accelerated work schedule in the industry. Bóhm thought the same, stating that teachers must choreograph the day after the release of a new track then teach and film it in the next days because after a week or two, hundreds of other choreographies will appear.

Social media also puts emotional pressure on hip-hop teachers. According to Börzci, teachers are more confronted with who loves or looks down on their work. According to her, dance teachers and even their students would need a competitive sports and social media expert psychologist to help them through the traumas they experienced. According to Börzci, choreographies are rated by the non-dancer

community and there are a lot of negative comments as well. However, to be present in the profession one needs to get through the consequences and stay on the platforms.

3.2.2. Students

The American and English teachers both mentioned the advantage of social media’s role in helping students dance careers. Among the most popular in the profession are students who have reached millions of viewers through class videos. Kljun believes that filming “(...) can be a great tool for a dancer who has a good relationship with the camera and with social media.” According to Bóhm, not all talented dancers get the same attention on these platforms because arousing interest often depends on who has the best media personality. HomeBros believe that the videos “attract people around the world who would never usually see your talent including artists, labels, and companies”. In the lives of young celebrity dancers, the opportunity for teaching also arrives very quickly. Taylor Hatala, the young girl known from Nicki Minaj’s music video has been teaching workshops in Los Angeles and New York since the age of 13 (Hurd, 2016). According to the Hungarian teachers, hip-hop dancers in their country do not have the same opportunities that Kljun and HomeBros have mentioned. However; due to the lower number of dancers studying hip-hop in Hungary, they have a higher chance of making it in the profession at home.

Bóhm and Hefler see that students follow the internationally recognized and most talented hip-hop dancers. Such role models can influence students in both appearance and development. A great advantage of using social media, according to Bóhm, is that students also pay attention to their diet, lifestyle and additional workouts besides dancing. Hefler had a student who dyed her hair the same colour as her role model’s but it is also possible to learn choreographies from international videos. According to Hefler, many people “can copy a movement’s style just by watching videos” and later they can also adapt to certain styles much easier. When learning new choreographies these students immediately identify with the movements.

Interviewees all agreed that the advantages of social media include motivation that platforms provide to students (Table 2).

Advantages	Disadvantages
Building a dance career	Loss of individuality
Healthy lifestyle	Distorted self-image
Available hip-hop trends and movement styles	False motivation
Motivation	False view of the purpose of classes
	Shorter attention span
	Compulsion to film

Table 2: Positive and negative effects of social media on students

Teachers in Hungary and England both found that following role models unquestionably leads to the loss of individuality either in style and/or in movements. Böhm sees that there is always a popular clothing item or brand that many students wear in classes. According to Börzci, at the moment extra-long fake nails and hoodies tucked in at the back are very popular. Both trends spread through videos and were spotted on dancer Ysabelle Capitulé from Los Angeles who is currently one of the most significant influencers of the community. Hefler thinks it is mostly the dancers who push in class for selections that buy new outfits and pay attention to their looks the most. Hefler says the videos affect everyone but there are some who's bodies copy entirely what they see in the videos. According to Börzci, it is difficult to accept that many students sacrifice their individuality for copying trends. HomeBros also feel that students assume the key for a guaranteed success is to be like the already popular dancers, so "*A lot of videos look the same and a lot of dancers look the same now (...)*." Hefler says, that students who don't really follow influencers, may for this exact reason be more original and novel even if it is not always an advantage on Instagram.

In addition to the loss of individuality another disadvantage of social media is the cause of distorted self-image, which also affects students' self-esteem negatively. Instagram allows to follow, like and comment on contents. According to Böhm, this encourages slanted opinions and comparisons of dance videos. Although the number of views or follows should not be confused with talent yet many mix up the two. Börzci often sees that for this reason students do not recognize their own achievements. They share the learned choreographies then judge who is better or worse based on their likes.

Although widely popular, followed and commented contents are motivating they can also contribute to the development of false motivation in students. HomeBros say back in the days everyone danced because they used to love it more than anything else in the world. Dancers would meet their friends in class and live every moment of the practice without a camera. Back then, dancers wanted to prove themselves not in front of the world but to their peers. HomeBros think the 15 to 20-year-olds today might never experience this. The boys think that this kind of popularity-seeking motivation is also related to the systematic manipulation of dance videos.

Related to false motivation another negative impact of social media is that students do not see the real purpose of hip-hop lessons. According to Kljun, dance classes should be about concentration, technical development, training and the desire to dance. However, HomeBros say that nowadays it is all about filming. The students do not attend classes for development but for filming the select group videos. It is not their love for the art but the possible gaining of attention that motivates them. Students hope that the select group videos will make them famous. They spend so much time editing their online profiles that the hours could add up to a part-time job. HomeBros believe that students attend classes as if they were going to perform on stage. They mark throughout the entire learning phase and "*(...) wait 'till the end to bang up because the camera is there*". Their goal is to dance in a duo or solo because these videos can increase the viewership of their profile the most. The same tendency can be observed in the classes of famous teachers. All students hope that if they are in a video of a celebrity teacher then they can become famous too. Kljun feels that

dancers put themselves under a lot of pressure to perform in classes, which takes away the confidence of many and it certainly prevents the purpose of the lesson. Dance classes are no longer a safe zone for development but a stage for the students, which intimidates and hinders many through their learning process. According to HomeBros, this phenomenon is ubiquitous from America through England and across Europe and it has become the norm for most hip-hop classes.

HomeBros think that both memory and concentration can be negatively affected by social media. In today's classes the aim is no longer the long-term development but the quick learning then posting of choreographies. Students are less focused during lessons and require a constant flow of information. Börcki regularly experiences at mega crew rehearsals that students who are not rehearsing immediately go on their phones. She sees that as soon as the camera shows up in class the students' full attention is back on because they want to look good in the videos. HomeBros also mentioned that dancers are preoccupied with the videos from their phones instead of focusing on their progress in class.

According to Bóhm, the profession is not as easy as Instagram makes it look. Students only face the difficulties of acquiring genuine knowledge and technique when taking classes. A dance career demands renouncement as there is no time, energy and opportunity to pursue other activities or hobbies which, according to Börcki can at times be difficult for the dancer.

3.2.3. *Lessons*

All teachers identified development as the most important aim of hip-hop lessons. The aim determines the content of the lessons. Börcki thinks it is important to include physical/technical trainings and to simulate and practice different dance situations (eg. casting or performing). Hefler and Kljun consider fun to be essential for the learning environment as it helps students to loosen up and learn quicker. Many students are not aware of their talents at first so HomeBros also consider it their job to mentor students. The boys' classes also aim to pass on cultural heritage.

Development is also important for recreational dancers in Hungary but according to Börcki and Bóhm, relaxation and enjoyment are the most important purposes of such lessons. Börcki believes that these dancers can identify a personal goal once they are having fun and by that are motivated to attend classes.

The question is that how much does the appearance of select group videos change the purpose and content of hip-hop lessons. According to Fuhrer (2017), hip-hop classes were taught with a different goal in pre-social media times; therefore, the education was also different at the time. Fuhrer refers to Ian Eastwood's 2010 hip-hop class video. In there the learned choreography is danced by the students in a small group at the end of the lesson. The dancers are not dressed up nor are they surrounded by the usual semicircle of hyping crowd. There is no editing in the video (such as slow motion or popping up special effects around the dancers' bodies) other than the cut between the footages. The video was not recorded with a professional camera by a cinematographer. According to Eastwood, this video shows the real purpose of hip-hop lessons.

In 2016, American dancer and choreographer Keone Madrid's comment regarding class videos was the following: *"I don't even know anymore if some dance class videos are even classes or if it was just a video shoot"* (Fuhrer, 2017). According to Madrid, the main purpose of class, which is the development of dancers is not encouraged by shooting videos during class time (Fuhrer, 2017). The American dancer and choreographer Brian Puspos also commented; *"(...) the main reason why I don't teach in LA anymore. The class I provide wouldn't be received & appreciated anymore:(" (Fuhrer, 2017). Puspos possibly referred to the teaching process, that has been changed by many due to the new needs of students and social media. According to Börczi, there are students who do not like filming but that is only about 3 out of 60 people. In Hefler's experience many students only take classes to be in class videos.*

In Hungary filming in classes appeared six years ago. Hefler sees it is becoming more common and there is almost no class choreography that is not being recorded. It is a little different for everyone but Börczi spends every fourth class with filming. The first three classes are for teaching the choreography and on the fourth lesson the students have the chance to dance the whole piece in smaller groups. According to Bóhm, filming allows students to get the best out of themselves. It takes a huge courage to dance alone in a solo so Börczi tries to encourage her less confident dancers to try it during video classes.

According to HomeBros, the authentic knowledge of a style is primary of importance thus the focus of a lesson should not be the teaching of a choreography. Filming is more useful for HomeBros during their freestyle classes. By capturing improvisation, the students can analyse then improve their movements. Kljun also teaches everything the same way as before, except, that the camera is present as an observer in her classes. The help of cinematographers allows the camera to be present as an observer during American and English dance classes. For example, Tricia Miranda already hired a cinematographer in 2014 to film her classes (Hawgood, 2016). For now, Hungarian teachers and students are still filming each other during video classes, which according to Bóhm is not an issue as the tools for movement recording are also getting better.

3.3. The impact of social media use on the dance labour market

3.3.1. Sponsorship

The interviewees were asked whether less-followed teachers need paid advertising and sponsorship to be recognized by the masses. The answers distinguished three categories and highlighted the differences of the dance teacher profession in America, England and Hungary.

According to Bóhm, less-followed teachers do not need paid advertisement or sponsorship for mass recognition. He thinks that by watching uploaded contents people can decide if one's work holds value for them or not. Bóhm believes that these evaluation preferences can be predicted in advance. If a teacher is less followed and does not choreograph according to current trends then paying for advertisement or having a sponsor would be useless as the distributed content would not be popular anyways.

In contrast, Dániel Hefler and Barbara Börczi believe that the widespread recognition of less-followed teachers can only be achieved through paid advertisement and sponsorship. Hefler says even if a less-followed person shares a large amount of content it remains invisible without publicity. For this reason, Börczi also believes that in a small country like Hungary everyone has to pay on social platforms for their visibility otherwise their content will never reach the masses.

According to Kljun, while paid content can help, there are other ways to gain recognition from the masses. According to her, it is up to the teacher to decide which path to take. There are teachers whose works are recognized by the masses yet their audience does not know them by name. WilldaBeast starred in a Black Eyed Peas music video and also danced for Jason Derulo before his record breaking Upgrade U video. He was already working some of the best jobs of his profession but only after the 2013 YouTube video did the masses recognize him personally as a dancer and a creator (Burke, 2017).

HomeBros say that perhaps new teachers might need paid support as the online presence is an important part of the profession. However, as counter-examples the boys mentioned the OGs, the first pioneers of the genre (Walsh, 2017). There was no social media at the time of the OGs so when the platforms appeared they gained minimal followings compared to the new generation of dancers. Yet HomeBros say it does not matter if the OG's followers are even below ten thousand because their CVs include the most respected works of all times. Non-OG hip-hop teachers, according to HomeBros, do not need the help of paid advertising either due to their networks. Teachers in the UK and the US know agents and artists personally. People may not know these creators by name either, but the shows they direct are admired by masses across the globe.

This is a huge difference compared to the Hungarian tendencies. Hip-hop teachers in Budapest do not necessarily have the networks that provide the best choreographing jobs of the country for them. In the Hungarian hip-hop dance community two groups were formed. One provides job opportunities and choreographs productions while the other consists of the hip-hop teachers who actively teach classes. In the US and the UK there is the possibility of anonymous recognition, for example, when a teacher or dancer becomes part of a world-famous production. This is not an option for Hungarian teachers as the music and other performing industries are not world famous. These productions do not reach the masses worldwide; therefore, only active participation can lead to recognition on Instagram.

3.3.2. *Job Opportunities*

Teachers in Hungary feel that social media does not affect job opportunities for hip-hop dancers at all. According to Hefler, there are only a few job alternatives for Hungarians. Castings are rare and this was no different before the age of social media. The number of followers of a dancer is perhaps only important for commercial shoots. Although Börczi says that the most followed Hungarian dancers on Instagram are not followed entirely by Hungarians. For example; of Bóhm's 70,000 followers only eight percent are Hungarian users. Hungarian non-dancers do not know of their popular local hip-hop dancers. However, well-known dancers of Instagram have

been the subject of negative prejudice by their employers. Bóhm recounted that his girlfriend experienced negative discrimination in work situations several times simply because she has a large Instagram follower base. According to Börczi, employers may falsely assume that online popular dancers are full of themselves.

In the UK and the US social media clearly influences job opportunities for dancers. Kljun believes that *"(...) in general these days a dancer's Instagram is sometimes viewed as a sort of resume"* and she thinks that dancers with many followers often have more job opportunities as well. HomeBros say, since social media there are more opportunities for foreigners as well. HomeBros believe that *"you can go from just someone who has been taking classes and training at home to a choreographer or a teacher in a space of a few years due to social media's help for pushing you to show your talents online to people who would never normally see you"*.

According to HomeBros, students no longer have to be the best dancers to get casted for a job because their number of views can also provide opportunities for them. WilldaBeast said that there are jobs where the client specifically only wants to employ Instagram famous dancers (Howard, 2018). According to Bóhm, anyone who wants to be a professional dancer has to take time to be visible online because it has become part of the profession.

4. CONCLUSION

It can be stated that the use of social media platforms reached the Hungarian hip-hop community slower than it did abroad. Ever since the active use of applications; however, Hungary did not seem to fall behind in any ways compared to the English capital or Los Angeles. Social media is a need for Hungarian and a tool for UK and US hip-hop teachers. For teachers the benefits of social media include networking, easier access of foreign dancers, motivation and advertising. Expectations, must-follow trends, chasing of popularity, distorted values, accelerated work schedule and emotional pressure account for the disadvantages of social media. The disadvantages seemed to affect only the Hungarian teachers.

For students, the benefits of social media include the support of dance careers, encouragement of a healthy lifestyle, availability of hip-hop trends and styles and motivation. The disadvantages of social media are the loss of individuality, distorted self-image, false motivation, misunderstanding the purpose of classes, shorter attention spans and the compulsion to film. The advantages and disadvantages occurred in the Hungarian, English and American areas as well.

Preparation for hip-hop classes since the use of social media have remained the same in London and Los Angeles but it has changed in Budapest. Teachers in London and Los Angeles feel that they have managed to keep the original structure of classes while adapting to newness. In Hungary, there has been a change in the build-up of lessons since the appearance of social media. This can also be explained by the sudden access of information. Hip-hop is not a native genre in Budapest so education has progressed a lot as it is easier for teachers to follow foreign trends since the use of social media.

The impact of social media on dancers' job opportunities varies. In Hungary there is no major change regarding opportunities. In contrast, Instagram and other similar

platforms have multiplied job opportunities for dancers in England and America. Keeping in mind that professional knowledge is not necessarily the priority for employers abroad since the use of social media.

5. LIMITATIONS AND PERSPECTIVES

Social media has been actively influencing the daily lives of hip-hop dancers for about five to seven years. In the research; however, we also interviewed individuals who have not been teaching for a very long time. Those who taught long before the advent of online platforms may have a greater knowledge and insight concerning the changes of hip-hop teaching. When continuing the research, we will seek to interview teachers in the ages of Nika Kljun and Barbara Börczi to examine the transformation of hip-hop education from a broader perspective.

Throughout the interviews the research may have been limited by the interviewees personal experiences that could have led to bias. While we conducted online English and American in-depth interviews the Hungarian ones took place in person, which may have influenced the explicitness of the responses.

As for the future of social media's influence on hip-hop education, the six teachers expressed differing views. Kljun thinks of social media applications as a helping tool but nonetheless, she says that these platforms cannot have too great of an importance in the everyday lives of dancers. According to Böhm, social media has changed dancers' opportunities but they might disappear from one day to the next. Böhm thinks it is possible that a new trend will take the applications' place. According to HomeBros, social platforms will survive as a paradigm in the dance community and some will follow while others will continue to reject them because of its divisive effects. Hefler and Börczi agreed that the negative effects of social media could scarcely increase further in Hungary.

According to Howard (2018), once something is lost it is difficult to recreate, so the question is whether the community is able to assess real values and thereby control what it loses or preserves. Social media allows hip-hop dancers to exist in a diverse and cosmopolitan network of relationships in the dance world where dancers from different genres can work side by side (Phillips, 2018). Based on the interviews; however, we can conclude that teachers who lead and inspire the dancers of the future have a greater responsibility than ever before. Dance teachers must be aware of the influences of social media on students and in regard of themselves to develop and from the harmful effects consciously protect their students.

References

- Ahmad, I. (2018, April 27). The History of Social Media [Infographic]. *socialmediatoday.com*. <https://www.socialmediatoday.com/news/the-history-of-social-media-infographic-1/522285/>
- Aniftos, R. (2018, August 28). How 2018 Became the Year of the Dance Challenge. *billboard.com* 20<https://www.billboard.com/articles/news/8472717/2018-year-of-the-dance-challenge>

- Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2007). Social Network Sites: Definition, History and Scholarship. *Journal of Computer Mediated Communication*, 13(1), 210–230. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x>
- Burke, S. (2017, August 18). WilldaBeast, and Other Forces to Be Reckoned With. *New York Times*. <https://www.nytimes.com/2017/08/18/arts/dance/willda-beast-buildabeast-convention-immabeast.html>
- Clement, J. (2020). Global social networks ranked by number of users 2020. *statista.com*. <https://www.statista.com/statistics/272014/global-social-networks-ranked-by-number-of-users/#statisticContainer> on 5 Juni 2020.
- Delgado, M. (2018). *Music, Song, Dance, and Theatre. Broadway meets Social Justice Youth Community Practice*. Oxford University Press.
- Dickey, M. R. (2013, February 15). The 22 Key Turning Points In The History Of YouTube. *Business Insider*. <https://www.businessinsider.com/key-turning-points-history-of-youtube-2013-2>
- Facebook Q1 Results (2020). <https://edge.media-server.com/mmc/p/fx4dahch>
- Fuhrer, M. (2017, Dec 6). Ian Eastwood Started an Intense—and Important—Convo About Class Videos. *Dance Spirit*, www.dancespirit.com/ian-eastwood-class-video-convo-2515401864.html
- Hawgood, A. (2016, August 9). Dancing Her Way to Pop Stardom, Thanks to YouTube and Rihanna. *New York Times*. <https://www.nytimes.com/2016/08/11/fashion/tricia-miranda-choreographer-youtube-rihanna.html>
- Hill, M. L., & Petchauer, E. (Eds.). (2012). *Schooling hip-hop: Expanding hip-hop based education across the curriculum*. Teachers College Press.
- Howard, T. R. (2018, July 16). Is Instagram Changing The Dance World’s Value System?. *Dance Magazine*. <https://www.dancemagazine.com/instagram-dance-2585216791.html>
- Hudson, M. (2018, May 1). What is Social Media. *thebalancesmb.com*. <https://www.thebalancesmb.com/what-is-social-media-2890301>
- Hurd, S. (2016). Balancing homework and Hollywood—the real life of dance parents. *ESPN Inc*. 2016.12.06. <http://www.espn.com/espnw/culture/feature/article/18124709/balancing-homework-hollywood-real-life-dance-parents>
- Laos, R.R. (2019). Social Media and Its Effects in the Commercial Dance World [MA Thesis]. University of California, Irvine Dance Department. https://escholarship.org/content/qt6dj8x3wp/qt6dj8x3wp_noSplash_04ce7d15d583036cf1e989406757e5f6.pdf
- Pew Research Center (2018, February 5). Social Media Fact Sheet. *Internet & Technology*. <https://www.pewinternet.org/fact-sheet/social-media/>
- Phillips, L. (2018, August 10). Everybody get up! The dance crazes changing the world. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/music/2018/aug/10/everybody-get-up-the-dance-crazes-changing-the-world>
- Poore, M. (2013). *Using Social Media in the Classroom*. SAGE Publications; Thousand Oaks.
- Porfilio, B., Gardner, L. M., & Roychoudhury, D. (2013). Ending the ‘war against youth’: Social media and hip-hop culture as sites of resistance, transformation and (re) conceptualization. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 11(4). <http://jceps.com/wp-content/uploads/PDFs/11-4-05.pdf>

Smith, B. R. (2013, October 6). How Instagram Took Over The World In Just Three Years. *The Daily Telegraph*. <https://www.telegraph.co.uk/technology/10355980/How-Instagram-took-over-the-world-in-just-three-years.html>

Walsh, A. (2017, December 14). O.G. Original Gangster: Breakdown. *hiphopgoldenage.com*, 2017.12.14. <https://hiphopgoldenage.com/o-g-original-gangster-breakdown/>

Videos

KreativMndz (2018, November 6). FEFE Dance - Delaney Glazer Choreography | 6ix-9ine, Nicki Minaj, Murda Beatz | @deeglazer x #kmda. *YouTube*. https://www.youtube.com/watch?v=ii_7BjfjLUQ&list=RDii_7BjfjLUQ&start_radio=1&t=0

Joe Ryan Show (2009, February 14). Kennis Class: Ciara "Walk on the Wall". *YouTube*. <https://www.youtube.com/watch?v=mjxxVlaYe3c>

Stiff Lauren (n.d.). The Shiggy Show – In My Feelings Challenge – Do The Shiggy. *YouTube*. <https://www.youtube.com/watch?v=69LjA8NuEsw>

WilldaBeast Adams (2013, February 18). WilldaBeast Adams, Beyonce: Upgrade U | Learn Tutorial on immaDance.TV. *YouTube*. https://www.youtube.com/watch?v=d3y17D_K9Zw

SZELLEMI ÖRÖKSÉG A GLOBÁLIS TÉRBEN: A HAGYOMÁNY ÉS AZ AUTENTIKUS TÁNCÉLMÉNY KERESÉSE A TANGÓ NEMZETKÖZI VILÁGÁBAN

Kovács Nóra PhD, tudományos munkatárs, Magyar Tudományos Akadémia,
Társadalomtudományi Kutatóközpont

Absztrakt

Az 'argentin és uruguay-i tangó' az emberiség kiemelkedő kulturális teljesítményeként 2009-ben bekerült az UNESCO védendő szellemi örökségeinek jegyzékébe. A tangót társadalmi jelenségként vizsgáló kutatók közül többen felhívták a figyelmet a tangó felterjesztésével és örökségesítésével kapcsolatos ellentmondásokra és hiányosságokra. A felterjesztés szövegére és az örökségesítési döntésre irányuló kritikák két fő problémakörre összpontosítottak és két eltérő nézőpontból fogalmazódtak meg. A tangó, mint örökség meghatározásából mindkét megközelítés hiányolta az alulról szerveződő, élő tangóközösségeket és az általuk képviselt értékeket. Ez a dolgozat a tangó örökségesítésére adott tudományos és közösségi reakciókat kívánja összekapcsolni a tangó nemzetközi, kiváltképpen európai világában megfigyelt fejlődési irányokkal, különösen az úgynevezett tangó maraton, illetve *encuentro milonguero*¹ elnevezésű két-három napos nemzetközi táncesemények növekvő elterjedésével. A tangó összetett és sokszínű globális világában ezekhez a tánceseményekhez a táncosok számára az alapvető és autentikus milonga-tapasztalat, valamint a közös tánc térben megélt táncokon keresztül megvalósuló bensőségesség és közösség élményei kapcsolódnak.

Kulcsszavak: szellemi kulturális örökség, argentin tangó, tangó maraton, *ecuentro milonguero*, autentikus táncélmény, táncantropológia

1. BEVEZETÉS

Ez a dolgozat a tangó világára, egy Dél-Amerikában keletkezett és globálisan létező városi társasági tánc rétegtudományára fókuszál. Az 'argentin és uruguay-i tangó' 2009-ben bekerült az UNESCO Szellemi Kulturális Örökség jegyzékébe, mint az emberiség egyik kiemelkedő és óvandó kulturális teljesítménye. Az UNESCO által elfogadott dokumentumban a tangónak egy szűk és hiányos meghatározása szerepel, amely nem foglalta magában a tangó világának az elmúlt harminc évben Argentínán és Uruguay-on kívül bekövetkezett fejleményeit. Írásom a tangó örökségesítésére adott tudományos és közösségi reakciókat kívánja összekapcsolni a tangó nemzetközi, kiváltképpen európai világában megfigyelt fejlődési irányokkal, különösen az úgynevezett tangó maraton, illetve *encuentro milonguero*

.....

¹Milonguero stílusú, azaz közeli tánc tartás gyakorlatát érvényesítő tangó-találkozók.

elnevezésű két-három napos nemzetközi táncesemények növekvő elterjedtségével. Szorosan kapcsolódó kérdésként vehető fel, hogy mi tekinthető autentikus tánctapasztalatnak az argentin tangó élő, folyamatosan fejlődő, globális nemzetközi világában.

A 2000-es évek végén, és a 2010-es évtized elején az argentin tangó magyarországi szubkultúrájának több szereplője számolt be egy újfajta táncalkalom térnyeréséről Európában és Magyarországon is. Ezek a társasági táncosok nemcsak a helyi klubokat és tangórendezvényeket látogatták, hanem elkezdtek rendszeresen nemzetközi tangótalálkozókra járni Európa országaiban azzal a céllal, hogy ott egy egész hétvégén keresztül, akár csak minimális megszakításokkal táncolhassanak a legkülönbözőbb országokból érkező tangósokkal. 2013-ban egy hosszabb beszélgetést folytattam a tangó világának változásairól a budapesti Hédivel, egy negyvenes éveit elején járó, egyetemét végzett és a szakmájában sikeresen dolgozó tapasztalt társasági tangótáncosnóval². Hédi ebben az időszakban intenzív tangóéletet élt. Amellett, hogy számos baráti kapcsolatot ápolt a tangós világ résztvevőivel, hetente több este lejárt a helyi klubokba, rendszeres magánórákon csiszolta tovább haladó tánc tudását, és gyakran utazott külföldi táncalkalmakra is. Élénk szavakkal írta le közelmúltbeli és tervezett külföldi tangós útjait. Beszélgetésünk során rákérdeztem, miként szokta megoldani a nemzetközi fesztiválok gyakran felmerülő problémáit, azaz, hogy a fesztiválok keretén belül megtartott táncórákon csak előre egyeztetett táncpartnerrel lehet részt venni, illetve, hogy a táncalkalmakon jellemzően több követő szerepben táncoló, jellemzően női táncos van jelen, mint vezető, és emiatt biztosan lesznek olyan résztvevők, akik kimaradnak a táncból. Hédi így fogalmazta meg az új táncalkalom-típus előnyeit:

Már nem úgy van, mint pár éve, már nem fesztiválra járunk. Mostanában tangó maratonokra megyek, vagy még jobb az *encuentro milonguero*. Kevesebben vesznek részt rajtuk, mint a fesztiválokon, bensőségebbek, a nemek aránya kiegyenlített, és a táncban elvárás a közeli táncpart. Nem kell órákon részt venni, nem kell időről-időre bemutatókat nézni a tánc helyett; az egész hétvége csak zene és tánc. Legutóbb Észak-Olaszországban voltam... a helyi táncosok baráti köre hihetetlen módon látott vendégül bennünket. Fantasztikus volt. Házi süteményeket és salátákat hoztak a *milongákra*, bennünket a saját otthonaikban szállásoltak el; barátságos és meleg volt a légkör.

A Hédivel folytatott beszélgetés tehát a nemzetközi, főleg az európai tangóvilág egy olyan trendjére hívta fel a figyelmet, amelyben egy látszólag új nemzetközi táncesemény-típus kezdett meghatározóvá válni. A tangóval kapcsolatos társadalmi gyakorlatok és a címben említett autentikusság a tangó kultúrájának számos megnyilvánulási területéhez, például a táncmozdulatokhoz vagy a zenéhez is kapcsolható. Ebben az írásban e kifejezés azokkal a táncalkalmakkal összefüggésében jelenik meg, ahol a tangó, mint társadalmi gyakorlat és közösségi cselekvés valósul meg.

.....
² A szövegben szereplő adatközlők neveit megváltoztattam.

2. A TANGÓ ÚJJÁÉLEDÉSE BUENOS AIRESBEN A KATONAI DIKTATÚRA UTÁN

Terjedelmi okokból itt csak röviden utalhatunk a tangó újjáéledésnek történelmi folyamatára. Ennek során az argentin katonai diktatúrát követően az 1980-as évek közepétől a kissé poros és megkopott, a városi alsó néposztályokhoz köthető, „proli” tangót újraértékelték és szélesebb körben is magáénak tekintette az argentin társadalom (lásd Morel, 2012). Az ezredfordulóra a tangó megújulása javában zajlott Argentínában, bár Buenos Airesben ezt az időszakot még közel sem jellemezték a hatalmas nemzetközi tangófesztiválok, a tangós tömegrendezvények és tangóbajnokságok. Az argentin főváros tangós világában évről évre több klub működött, köztük számos olyan, amelynek közönsége meghatározóan fiatalokból állt. Rohamosan nőtt a tangóiskolák és a tangóval professzionálisan foglalkozó táncosok, tanárok, zenészek és DJ-k száma is. Emellett két rendszeres tangómagazin is megjelent, programajánlókkel, interjúkkal és tangótörténeti írásokkal. Ezekhez képest az ezredforduló óta eltelt két évtized során még nagyobb horderejű változások következtek be a tangó a La Plata vidéki és nemzetközi világában egyaránt. Ezek egy része technikai vívmányokhoz köthető, az internet széleskörű elterjedéséhez, a videó megosztó platformokhoz, a közösségi média térhódításához, a jó minőségű mozgóképet rögzítő eszközök elérhetőségéhez, amelyek egyébként más fizikai mozgáshoz kapcsolódó szubkultúrákban is nagy változásokat hoztak.

3. FELHASZNÁLT ADATOK, MEGKÖZELÍTÉS

Jelen tanulmány az argentin tangó magyarországi, európai és argentinai világában való részvétel során összegyűjtött lágy adatokon és megfigyeléseken alapul; ezeket egészítették ki a személyes adattárban összegyűjtött jegyzetek, fényképek, dokumentumok, hanglemezek és a tangó kultúrájához kapcsolódó tárgyak.

Egy hosszabb Buenos Aires-i tartózkodás időszakában, 1999-ben kezdtem el tangó témájú terepnaplót írni, amelyet kisebb-nagyobb megszakításokkal húsz éve vezetek. Az első öt év során a bejegyzések többsége az argentinai órák során tanult mozdulatokról és technikákról szólt; ezek mellett a táncparkett szabályairól, illetve azon délutáni és esti *milongákon* megfigyelt viselkedési mintázatokról és etiketről, amelyeket rendszeresen látogattam az argentin fővárosban. Több bejegyzés szólt arról, miként vélekedtek a tangóról ebben az időszakban azok az argentin ismerőseim, akik soha életükben nem jártak tangót. A dolgozat elkészítése során a tangó nemzetközi szakirodalma mellett felhasználtam olaszországi, ausztriai, szlovéniai és magyarországi tangó maratonok és *encuentro milonguero*-k alapján készült feljegyzéseimet.

Jelen írás nem a tánctudomány perspektívájából, és alapvetően nem előadóművészeti ágként vizsgálja a tangót, hanem táncantropológiai megközelítésben elsősorban a tangóval kapcsolatos egyéni tapasztalatokra és közösségi gyakorlatokra és ezek társadalmi kontextusára irányul.

4. AZ ARGENTIN TANGÓ A KUTATÁS CÉLKERESZTJÉBEN: RÖVID ÁTTEKINTÉS

A tangó eredetileg a La Plata folyó térségének alsó társadalmi rétegeihez köthető kulturális hagyományrendszer volt, amely többféle műfajt foglalt magába: zenét, dalszöveget, egy komplex mozgásrendszert, a spanyol nevükön *milongának* nevezett táncalkalmakat, valamint egy magatartáskódexet, emellett egy tárgyi világot is. Bár a tangó tényleges központja Buenos Aires volt és valószínűsíthetően lesz is, dinamikus alakuló globális jelenséggé vált. Szerinte a világon több tízezer városlakó életének meghatározó szabadidős tevékenysége lett. Több kiváló antropológiai munka etnográfiai leírása számol be finom részletességgel arról, hogy milyen mélységben hatja át és változtatja meg a világ különböző városaiban élő, a tangóval még ismerkedő vagy azt már régóta művelő egyének életét és önazonosságát a tangó tanulása: a tangó sétatechnikájának, a lépéskombinációknak, az improvizáció belső logikájának és esztétikájának elsajátítása (lásd pl. Davis, 2015), hogy csupán néhány példát említsünk.

Ezekről és más, a tangóval kapcsolatos jelenségekről Argentínában és szerinte a világon nagyon sokat megtudhatunk a tangó elmúlt évtizedek alatt keletkezett kiterjedt szakirodalmából. A tangó kutatástörténetének felvázolása ebben a dolgozatban nem cél, de fontos hangsúlyozni, milyen sokféle megközelítésből, hányféle módszertannal igyekeztek kutatók megragadni különféle aspektusait, jóval azelőtt, hogy 2009-ben bekerült volna az emberiség óvodái szellemi örökségének jegyzékébe.

Argentínában már jóval a tangó 1990-es években fellendülő újjáéledési folyamata, valamint népszerűségének helyi és nemzetközi erősödése előtt felébredt az érdeklődés az eltűnő félben lévő tangóvilág részleteinek megörökítésére. Köteteket publikáltak a tangózenekarok (*orquesta típica*) történetéről (Sierra, 1985), a tangó dalszövegeiből (Gobello, 1997), és arról is, hogy függ össze a tangó kultúrája az argentin férfiszerepekkel (Archetti, 1999, 2003). Közreadták a zeneszerzők, zenekarok, klubok és zeneszámok jelentős inventáriumát (Ferrer és del Priore, 2000), egy történelmi tangós személyiségek életrajzait tartalmazó kötetet (Anzzi, 1991), és tangótörténelmi műveket is (pl. Larbaña és Sebastian, 2000). A tangó nemzetközi népszerűségéhez nagyban hozzájáruló táncospár, Gloria és Rodolfo Dinzel megalkottak egy olyan rendszert, amely megkísérelte modellezni a mozgásvilágban rejlő improvizációs lehetőségeket (Dinzel és Dinzel, 1997).

Mínthogy a tangózás jellemzően „magába szippantja” és nagymértékben lekötí művelői figyelmét, számos eredetileg más területen kutató társasági tangótáncos tette saját személyes tapasztalatát újabb kutatásainak kiindulópontjává. Közéjük tartozik Marta E. Savigliano, akinek *Tango and the political economy of passion* (1995) című meghatározó munkája a tangó társadalomtörténetét Argentína posztkoloniális kontextusában és a nemzetközi hatalmakhoz fűződő kapcsolatán keresztül rajzolta meg. A tangó, mint tánc elsajátításának személyes folyamatát és a katonai diktatúrát elszenvető Argentína helyzetét innovatív módon ragadta meg és kapcsolta össze a táncos és antropológus professzor Julie Taylor *Paper Tangos* (1998) című könyvében. Az egészségtudományok területéről többen vizsgálták, hogy a tánc és ezen belül megkülönböztetett módon az improvizációra épülő tangó hogyan befolyásolja művelői személyes jólétét valamint öregedésük folyamatát (Skinner, 2014), miként segíthet a Parkinson kór (Lötzke et al., 2015) vagy a depresszió (Pinniger et al., 2012) elleni

küzdelemben. A legtöbb személyes tánc tapasztalatból kiinduló vizsgálódás tárgyalja azt is, hogy e tevékenység miként alakítja át a tangózók személyes identitását (pl. Davis, 2015). Születtek írások a tangóról, amelyek egyes aspektusait kulturális viselkedési kódként igyekeztek megközelíteni (Kovács, 2016). Számos kutató elemezte a tangó hagyományrendszerének a társadalmi nemekkel kapcsolatos vonatkozásait, valamint tangóklubokban meglévő hatalmi egyenlőtlenségeket nők és férfiak között (pl. Törnquist, 2013; Savigliano, 1995). Az amerikai feminista szociológusnő, Kathy Davis hosszú okfejtésen keresztül kísérli megérteni a tangóban rejlő ún. gender-paradoxont, azt, hogy egy feminista szociológus hogy rajonghat szenvedélyesen olyasvalamiért, amit alapjaiban jellemez a nemek közötti egyenlőtlenség (Davis, 2015; Kovács, 2015). Ugyancsak széles körben kutatták a tangót a migráció, a globalizáció és a turizmus vonatkozásában is (Viladrich, 2013; Törnquist, 2013; Stepputat, 2017). Az autenticitási problémakörét ugyancsak tárgyalták a tangó vonatkozásában (Skinner, 2019).

5. A TANGÓ A SZELLEMI KULTURÁLIS ÖRÖKSÉG JEGYZÉKÉBEN

Argentína és Uruguay együtt terjesztették fel a Tangót a Szellemi Kulturális Örökség jegyzékébe, ahova 2009-ben be is került. Az erről szóló egyoldalas dokumentum az UNESCO weboldalán a tangónak egy rövid, ám viszonylag tág és pontatlan meghatározását adja. Utal arra, hogy eredetét tekintve a bevándorlók alsó társadalmi osztályaihoz köthető, és jelzi, hogy többféle műfaj (zene, tánc, líra) kapcsolódik hozzá. Mi több, megállapítja, hogy „a tangót Buenos Aires és Montevideo hagyományos tánctermeiben művelik, terjesztve a földgolyón közösségének szellemét még úgy is, hogy új környezetekhez és változó időkhöz adaptálódik. Ez a közösség ma zeneszekből, professzionális és amatőr táncosokból, koreográfusokból, zeneszerzőkből, dalszövegírókből, e művészet oktatóiból és a tangó kultúráját megtestesítő élő nemzeti kincsekből áll” (UNESCO, 2009c).

Bár az identitás kifejezés három helyen is előfordul a dokumentumban, minden esetben a La Plata folyó vidékén élők kulturális identitására utal. Fentebb esett szó arról, hogy a tangó kultúrájával való azonosulásnak és a fizikai mozgásrendszer népszerűségének a foka sokkal alacsonyabb volt Argentínában a 20. század végén, mint napjainkban, kivált az argentin középosztály körében. A tangóhanyagoló népszerűségét az 1970-es és az 1980-as években jelentősen rombolták az argentin katonai kormányzat intézkedései, amelyek bezáratták a hagyományos tangó klubokat, mint a gyülekezés lehetséges helyszíneit (Savigliano, 1995; Taylor, 1998).

Az érdeklődés és a tangó mozgásrendszerével történő argentinai azonosulás érzékelhető hiánya egybevág a Buenos Airesben az 1990-es évek végén és a 2000-es évek elején szerzett tapasztalataimmal. Középosztálybeli barátaim és ismerőseim némi rosszallással vegyes értetlenséggel fogadták a tangó órák és klubok látogatása iránti lelkesedésemet. Az idősebbek (50-70 éves korig) többsége számára a *milongák* társadalmilag vállalhatatlan, kulturálatlan, „proli” intézmények számítottak, bár a tangó zene hallgatását és a táncórák látogatást elfogadhatóbbnak vélték. A fiatal generáció képviselői úgy gondolták, a tangó kissé poros, hiszen eljárt már felette az idő. Szintén személyes, de idevágó tapasztalat, hogy argentin ismerőseim közép- és felső-középosztálybeli közegében egészen kivételesen találkoztam csak olyan személlyel, aki részt vett akár csak egy táncórán is.

Az UNESCO szellemi kulturális örökségnek szentelt honlapja hatásos képekben jeleníti meg a tangót – alapvetően, mint színpadi tevékenységet (UNESCO, 2009a). Gyönyörködhetünk egy szóló táncospárban; fiatal professzionális tangótáncosok színpadi koreográfiájának egy pillanatában; tangózenekarok különböző generációinak ugyancsak színpadi előadásain készült felvételeiben; valamint a nagy kortárs tangóénekesnőről, a tangó megújulásának egyik kulcsfigurájaként ünnepelt Susana Rinaldiról drámai megvilágításban készült fotóban. Ezek az ábrázolások egy kulturális hagyományrendszer egyik nagyon fontos és ténylegesen lenyűgöző aspektusát jelenítik meg, a színpadra vitt tangó show-t, amelyre Argentínában az angol „tango for export” kifejezéssel is szoktak utalni. Azonban hiányzik az ábrázolások közül a tangó azon alapvető és meghatározó oldala, amely évtizedek óta töretlen népszerűségnek örvendő városi táncos réteggé teszi a világot.

Több évtizedes tánc tapasztalattal rendelkező európai közösségek kicsit talán megütközve szembesülhetnek ezzel a tangó-meghatározással. Ezek a nem is annyira új keletű táncos kolóniák nagymértékben hozzájárultak és járulnak a tangó világához személyes önazonosságukkal, közösségi működésükkel és azok értékeivel, a táncról és a zenéről felhalmozott tudásukkal, és sok egyébvel. Például az ezredforduló időszakában a műfaj iránt elkötelezett európai *tanguero*-k Magyarországról is rendszeresen Argentínából rendeltek speciális tangócipőt. Az utóbbi két évtized során azonban Európában olyan magas színvonalú manufaktúrák jöttek létre, amelyek műremekei több táncos véleménye szerint alkalmasságban, szépségben és kényelemben felülmúlják az argentin gyártókat, és nagyon népszerűek Európában.

5.1. A tangó, mint szellemi kulturális örökség definíciójának problémái

A tangó jegyzékbe vételével kapcsolatos hiányosságokra és ellentmondásokra több a tangóval, mint társadalmi jelenséggel foglalkozó kutató is felhívta a figyelmet. A felterjesztett dokumentumra és a jegyzékbe vételi döntés folyamatára irányuló kritikák két fő problémakörre összpontosítottak és két markánsan eltérő nézőpontból fogalmazódtak meg. E nézőpontok egyikét, amely megítélésem szerint a globális tangó világának a hangja, az osztrák etnomuzikológusnő és tangókutató Kendra Stepputat (2015), valamint a brit táncantropológus Jonathan Skinner (2019) fogalmazta meg. A másik kritikai pozíciót a nemzeti (argentín) tangó világának nézőpontjából Hernán Morel argentin antropológus artikulálta (2009, 2013, és 2017), amikor kutatásaival magyarázatot keresett a Buenos Airesben a tangó 2009-es örökségesítését követően fellángolt belső konfliktusokra. Stepputat és Morel mindketten hiányolták a tangó, mint szellemi kulturális örökség meghatározásából a tangó alulról szerveződő élő közösségeit és az általuk képviselt értékeket. Az írásaikban kiemelt problématerületre irányítja a figyelmet a nemzetközi, kivált az európai tangós világ növekvő érdeklődése a helyi közösségi értékeket, a bensőséget, valamint a Buenos Aires-i *milongák* hagyományos viselkedési kódját megtestesítő új, regionális vonzaskörű táncalkalom iránt.

5.1.1. A nemzetközi tangós világ autentikusságának megkérdőjelezése

Az örökségesítés folyamat hiányosságaival kapcsolatban megfogalmazott szenvedélyes kritikájában Kendra Stepputat (2015) tesz néhány fontos megállapítást, amelyek összefoglalása alább következik.

A tangó kifejezés utalhat a La Plata vidékének kulturális hagyományrendszerére, de vonatkozhat egy teljesen eltérő mozdulatokból felépülő, a sztenderd táncok közé tartozó táncstílusra is, félreértésekre adva ezzel lehetőséget. A nemzetközileg általánosan használt argentin jelző Uruguay iránti tiszteletből nem szerepelt a felterjesztő dokumentumban. Bár a tangó jegyzékbe vétele a szokásos eljárást követte, a felterjesztő dokumentum tartalma és hangsúlyai az adott időpillanatban nagymértékben eltértek a tangó tényleges manifesztációitól. Stepputat kiemeli, hogy a tangó performatív művészeti kultúrája egymáshoz kapcsolódó zenéből, táncból és költészetből áll, amelyet egyaránt művelnek profik és amatőrök. Hangsúlyozza továbbá, hogy bár a tangó megkérdőjelezhetetlenül a La Plata vidékén alakult ki, többnyire magasan képzett városi középosztálybeli valamint felső-középosztálybeli egyének táncolják Európában, Észak- és Dél-Amerikában, Ázsiában és Ausztráliában. Az egyes helyi tangós közösségek általában nem túlzottan népesek, de egymással intenzív regionális és nemzetközi kapcsolatokat ápolnak a közösségi médián illetve látogatásokon keresztül. Kötődnek a Buenos Aires-i tangó világához is tangós „zarándoklatokon”, a közösségi médián és a világban utazó és oktató argentin tanárokon keresztül. Ezek a kapcsolatok évtizedek óta léteznek és egyre szorosabbá válnak. Stepputat joggal teszi fel a kérdést, hogy vajon a La Plata vidékének táncos gyakorlatai miért értékesebbek, mint a nemzetköziek, amelyek teljességgel kimaradtak a szellemi kulturális örökséggel nyilvánított tangó meghatározásából. Stepputat rámutat arra is, hogy az UNESCO az előterjesztés mérlegelésére hivatott kormányközi bizottsága részleges, és mint láthattuk, torzított információra alapozta az ítéletét. Nem konzultáltak nemzetközi tangószakértőkkel, nem tartottak terepszemlét, ami kétségeket ébreszthetett volna a felterjesztés tartalmi helytállóságát illetően.

Stepputat gondolatmenetét követve fontos itt egy további megállapítást tenni a felterjesztő dokumentum (UNESCO, 2009b:10-12) tangóra vonatkozó szakirodalmi hivatkozásaival kapcsolatban, amelyről Stepputat nem szól, mégis jó jellemzi a felterjesztő dokumentum szemléletét. Fentebb esett szó arról, hogy a tangóra jelentős tudományos figyelem irányult már évtizedekkel örökségesítési folyamatának kezdete előtt. A felterjesztő dokumentum azonban nem utalt a tangóról angol nyelven született munkákra, nem kerültek említésre Marta Savigliano, Julie Taylor és Eduardo Archetti korszakalkotó elemzése sem (lásd Hivatkozások). A tangó történetéről, a zenéről és a dalszövegekről, a tangó világának rétegnyelvről (*lunfardo*) szóló általánosabb áttekintések uralták a hivatkozott művek jegyzékét.

Végezetül Stepputat azt állítja, hogy a tangó felterjesztését és örökségesítési folyamatát gazdasági és politikai célok vezérelték, amelyek nagyobb bevételt céloztak meg a tangó miatt megnövekvő kulturális iparból, és amelyek alapjaiban kérdőjelezik meg a tangónak az emberiség szellemi kulturális örökségévé nyilvánítását annak jelenlegi formájában. A felterjesztéshez vezető szándék a tangó szigorúan lokális kulturális hagyományként értelmezett újbóli birtokbavételét célozta

– az UNESCO segítségével felhasználásával. Ennek megvalósításához a tangónak egy részleges, eltorzított képét rajzolta meg, amely nyilvánvalóan kedvezett a helyi célok megvalósításának.

Az autentikusság és a szellemi kulturális örökség kérdéseit ugyancsak a globális tangó világának vonatkozásában tárgyalta Jonathan Skinner (2019). Az egyén tánc-tudásának minősége, a tánc oktatására való képessége és tangós autentikussága közti összetett és ellentmondásos kapcsolatot vizsgálta meg. Skinner olyan tanítási szituációkat elemzett Angliában, amelyek során az argentin oktatók a tangót egy az etnicitáshoz misztikus szálakkal kapcsolódó, földrajzilag meghatározott szellemi kulturális örökségként igyekeztek közvetíteni.

5.1.2. A tangó, mint örökség: problémák a tangó szülőföldjének nézőpontjából

Az argentin antropológus, Hernán Morel (2017) a tangó szellemi örökséggé nyilvánítását és ennek következményeit tanulmányozta a Buenos Aires-i városi kultúrpolitika és a hagyományos tangó klubok közti interakciókon keresztül. Morel arról számol be, hogy 2005 és 2015 között a városi hatóságok váratlan és érthetetlen módon sorozatosan zártak be hagyományos klubokat hosszabb- rövidebb időre. Néhány nagyon régi, emblematikusként is jellemezhető *milonga* normális működését is akadályozták ezek az intézkedések, amelyeket biztonsági feltételek és működési engedélyek állítólagos hiányával indokoltak a hatóságok. Morel részletesen leír egy az intézkedések ellen tiltakozó performatív demonstrációt, amely során a városi kulturális hatóság épülete elé szervezett szabadtéri *milongán* a helyi tangós közösségek száznál is több tagja táncolt „a patrimonium védelmében” (123.)

Morel elemzése több, a helyi tangós világ szempontjából az örökségesítés következtében felmerülő problémát artikulált. Ezek a problémák, kihívások fokozták a Buenos Aires-i tangós világ önszerveződését és közösségi reakciókat váltottak ki. A *milongák* kárára hozott adminisztratív lépések felhívták a figyelmet az intézkedések ésszerűtlenségére, hiszen nyilvánvalóan nem vették figyelembe a *milongák* tényleges napi működésének sajátosságait.

Morel kutatása ráirányította a figyelmet a tangó, mint szellemi kulturális örökség definíciójának hiányosságaira is. Észrevételei jelzik, hogy a rendszeres táncalkalmak, ezek fizikai terei, a hozzájuk kapcsolódó helyi közösségek, az általuk megvalósuló értékek, társas kapcsolatok és viselkedésformák alapvető alkotóelemei a tangó kultúrájának.³

Összefüggésben állhat a *milongák* közösségei és a városi hatóságok közt kialakult konfliktus sorozattal és Morel ezekről írott elemzéseivel, hogy az UNESCO 2012-ben megrendelte hat hagyományos Buenos Aires-i *milonga* inventáriumának elkészítését. Az elkészült jelentés (Lacarrière és Maronese, 2013) a hat *milonga* részletes leírását adta közre, amely hiányosságai ellenére is bemutatja a klubok szervezőit, a fizikai táncteret, a rendszeres látogatók csoportját, és az ott érvényes viselkedési szabályok egy részét.

³Fontos megjegyezni, hogy az örökségesítés következményeire és kritikájára irányuló elemzésében Morel teljességgel néma marad a nemzetközi tangóközösség hiányával kapcsolatban.

Morel ugyancsak tanulmányozta a városi hatóságok által előmozdított nemzetközi tangóturizmus és a helyi tangós közösségek erre adott reakcióinak társadalmi dinamikáját. A Buenos Aires-i városvezetés kulturális hivatala a tangó örökség-ésítési folyamatának kezdete óta promotált tangós mega-rendezvényeket, tömeges tangófesztiválokat és tangó bemutatókat, nemzetközi tangóbajnokságokat, valamint *milongának* látszó tömeges táncrendezvényeket. Mindez vegyes érzéseket ébresztett a tangó helyi művelőinek körében, akikkel nem egyeztettek ezekről az eseményekről. Mint Morel rámutatott, a szellemi kulturális örökség kontrollálására a turizmusipar részeként felülről hozott intézkedések konfliktusba kerültek ugyanezen örökség alulról szerveződő közösségi gyakorlataival.

6. TANGÓ TURIZMUS ÉS A TANGÓ MARATONOK

A nemzetközi tangó turizmus, vagyis a tangózás céljával külföldi országokba tett utazások nagyon fontos tényezői a tangó, mint globális jelenség alakulásának és több megközelítésből is mélyrehatóan tanulmányozták már (Davis, 2015; Stepputat, 2017; Törnquist 2013; Skinner, 2019).

Argentína évtizedek óta a tangó turizmus megkülönböztetett desztinációja kezdő és haladó szintű táncosok számára egyaránt. Amióta a tangó szellemi kulturális örökséggé vált, egy folyamatosan bővülő turistaipari ágazat szolgálja ki az egyénileg vagy csoportosan táncolni érkezőket. Kínálnak számukra szállást és étkezést, egyéni és csoportos táncórákat, tangó bemutatókat, elkísérik őket a helyi tangó klubokba és cipőboltokba, sőt igény szerint külön egyéni táncpartnereket, más néven taxi táncosokat is kínálnak, akik segítenek a látogatóknak eligazodni a Buenos Aires-i *milongák* összetett világában. Az *Argentina Tango* weboldal jól illusztrálja a létező szolgáltatások körét, amelyek közt elérhetőek a különféle korosztályokhoz tartozó, egyénileg utazó nők számára kialakított speciális szolgáltatáscsomagok is.⁴ A városvezetés kulturális részlege által szervezett nagy nemzetközi fesztiválok és az éves tangó világbajnokság (*Mundial de Tango*) viszonylag új műfajok az argentin fővárosban, bár az utóbbit már néhány évvel azelőtt elkezdték megrendezni, hogy a tangót 2009-ben szellemi kulturális örökséggé nyilvánították⁵. Az Észak- és Dél-Amerikában, Ázsiában és Európában folyó regionális elődöntőket a 2010-es évek eleje óta rendezik meg.

Nem célja e dolgozatnak a tangó turizmus gazdasági vetületeinek a tárgyalása, de azt hangsúlyozni kell, hogy mind a helyi táncélet, mind a külföldi tangós utak költségvonzatokkal járnak. Izgalmas lenne számba venni mindazokat a társas utazási formákat, amelyek tangós elemet is tartalmaznak, és megvizsgálni, ezek miként illeszkednek a résztvevők tangós tapasztalatainak sorába, de erre itt nem kerülhet sor. Több szerző tárgyalta a tangó argentinai és nemzetközi világához tartozók társadalmi és gazdasági jellemzőit (pl. Davis, 2015, Stepputat, 2019). Összefoglalóan és kicsit leegyszerűsítve megállapítható, hogy jellemzően jómódú, magasan képzett városi középosztálybeli egyének mélyülnek el az argentin tangó világában.

⁴ArgentinaTango weboldal. URL: <https://www.argentinatango.com/>

⁵ Lásd: https://en.wikipedia.org/wiki/World_tango_dance_tournament

A mozgásforma Magyarországon az 1990-es évek közepén jelent meg először az International Dance and Movement Centre (IDMC) nyári kurzuskínálatában. Heti rendszerességgel több, mint két évtizede szerveznek tangó klubokat Budapesten. Ezek száma jelentősen megemelkedett az utóbbi években, 2019-ben már átlagosan nyolc *milonga* működött hetente, és további három táncalkalom havonta. A tangó művelésének anyagilag legkevésbé megterhelő módja, ha valaki a helyi tanárok csoportos óráin vesz részt, és a helyi klubokba jár le táncolni.

Az argentin gazdasági válság következtében az argentin állampolgárok nagy számban vándoroltak ki Európába. A 2001-es gazdasági összeomlást követően 800 ezren hagyták el az országot.⁶ A spanyol Nemzeti Statisztikai Intézet adatai szerint 2019-ben 268,292 argentin születésű személy élt Spanyolországban, abban az államban, amelynek népessége történelmileg is sok szálon kapcsolódik a Dél-Amerikai országhoz. A 2000-es évek elején és közepén a Buenos Aires-i társasági tangóélet több résztvevője döntött úgy, hogy Európában telepedik le, és a tangóból igyekszik megélni. Magyarországon 2019-ben két argentinai tánctanár kínált órákat a helybelieknek a több mint három tucat magyarországi tanár mellett, akik ugyancsak heti rendszerességgel tanítottak tangót. A viszonyítás végett érdemes megemlíteni, hogy bérletes rendszerben egy tangóóra ára megegyezett, vagy kicsit alulmúlta egy mozijegy vagy egy Pilates tornaóra árát: átlagosan 2000 forintba (6-7 Euróba) került.

A helyi *milongák* rendszeres látogatóinak ismétlődő tapasztalata, hogy külföldi tangó turisták is felbukkannak a táncparketten. A társasági tangósok általános szokása, hogy felkeresik egy adott város klubját, ha éppen arra járnak. Ez lehetőséget kínál, hogy új partnerekkel táncoljanak, és emellett személyes kapcsolatba lépjenek a helyi társadalom tagjaival. A rendszeres tangós táncalkalmak látogatása jellemzően olcsóbb, mint moziba menni; a *milonga* belépők 2019-ben jellemzően 1500 forintba kerültek.

A rendszeres helyi táncalkalmakon való részvételhez képest a többnapos nemzetközi fesztiválok, tangó maratonok, *encuentro milonguero*-k lényegesen költségesebb külföldi utazást, részvételi díjat, stb. jelentenek. A táncalkalmak e kategóriái magyarázatot igényelnek, mert speciális jellemzőik és a tangó világában elfoglalt szerepük jelentőségének növekedése megítélésem szerint kapcsolatban áll azzal, miként vélekednek a tangó világának autentikusságról a tapasztalt amatőr társasági tangótáncosok és miként igyekeznek megtalálni azt. Ez egy fontos pont, bár sporadikus empirikus adatok támasztják alá, ezért egyelőre inkább hipotézis.

Korábban az uralkodó nemzetközi rendezvényforma a tangó fesztivál volt. A 2000-es évek elején a fesztiválok határozták meg a magyarországi és az európai nemzetközi tangós piacot is. Újból Magyarország példáját idézve, az első jelentősebb tangó fesztiválok egyike a Kelet-Nyugat Tangó Fesztivál volt, amelyet 2004 szeptemberében tartottak a budapesti Millenáris Parkban. A fesztivált az argentin tangó magyarországi népszerűsítésre létrehozott kulturális alapítvány lelkes önkéntesei hozták tető alá⁷. Ahogy egyre több nemzetközi tangó maraton és *encuentro milonguero* került megszervezésre, a fesztiválok érzékelhetően elkezdtek teret veszíteni.

⁶ iProfesional, 2009.

⁷ Erről további információk itt találhatóak: <https://fidelio.hu/klasszikus/tangofesztival-a-millenaris-on-131704.html>

Amikor a maraton és az *encuentro* közti különbséggel kapcsolatos elképzeléseket firtattam, néhány tangós beszélgetőtársam jelezte, hogy nem érzékel ilyet. Más rendezes maraton és *encuentro*-látogatók finom eltérést érzékeltek a két táncalkalmi forma között a résztvevők életkora és tánctudásszintje terén. Szerintük a maratonokra fiatalabb járnak, akik magasabb színvonalon tangóznak. Egy budapesti *tanguera* így fogalmazta meg a két forma különbségeit: „Szerintem a maratonokon magasabb a táncszínvonal, és nehezebb elérni, hogy a szervezők elfogadják a jelentkezésedet. Az *encuentro*-k kevésbé kompetitívek és általában a maratonok látogatóinál idősebbek vesznek rajtuk részt. És az *encuentro*-k talán kisebb rendezvények. De az is lehet, hogy nem”⁸. Jelen dolgozatban a két kifejezés egymás szinonimájaként szerepel.

A fesztiválok, a maratonok és az *encuentro*-k közt sok a hasonlóság. Általában mindhárom két-három napos rendezvényt jelöl, amely az argentin tangó köré szerveződik. Mindhárom során vannak táncalkalmak, azaz *milongák*, amelyekhez tangós DJ-k, vagy jóval ritkábban élő zenekarok biztosítják a zenét. Egyaránt célozzák a helyi és külföldi társasági tangó táncosokat. A szervezők gyakran igyekeznek különleges atmoszférájú helyszíneket megszerezni a rendezvényekre és a tér egy elkülönített sarkában rendszeresen lehet tangócipőt, esetleg ruhát is vásárolni.

De a fesztiválok fontos pontokon különböznek is a maratonoktól és az *encuentro milonguero*-ktől. Előbbiek látványosabbak és remek belépési pontot kínálhatnak a tangóval éppen ismerkedőknek. A fesztiválok esti *milongái* szinte kötelezően kínálnak élő zenét és gyakran szakítják meg őket a tanárok és meghívott táncosok színpadi jellegű koreografált táncbemutatói. A fesztiválok jellemzően minden tudásszintnek kínálnak órákat, ez azonban a lehetséges résztvevők számára felveti a táncpartner hiányának problémáját. A fesztiválokra többnyire nem kötelező előre regisztrálni; részben ebből is fakadóan nem kiegyenlített a vezető és követő szerepekben táncolók aránya. A fesztiválok gyakran kerülnek megrendezésre nagyobb közönség befogadására alkalmas, bár jellemzően hangulatos helyszíneken.

Bár előfordulhatnak eltérések, a maratonok és *encuentro*-k ritkán fogadnak 250 főnél több résztvevőt, sőt akadnak, amelyek 150 főben húzzák meg a felső határt. A szervezők kiegyenlített vezető-követő arányt ígérnek, megszabják a helyi és a nemzetközi résztvevők arányát, és többnyire öt délutáni-esti, illetve éjszakai-hajnali blokkba rendezett 24-30 órányi tánclehetőséget ígérnek a résztvevőknek. A szervezők általában hangsúlyozzák, sőt elvárják a közeli táncpartást a táncparketten, valamint a Buenos Aires-i *milongákban* kialakult szavak nélküli gesztusokból álló kódrendszer, a *cabeceo*⁹ használatát a potenciális táncpartnerek egyezkedéséhez (erről lásd Kovács, 2006).

⁸ Olgi, 40 éves társasági tangótáncos.

⁹ Fejbiccentés (spanyol).

Kovács Nóra

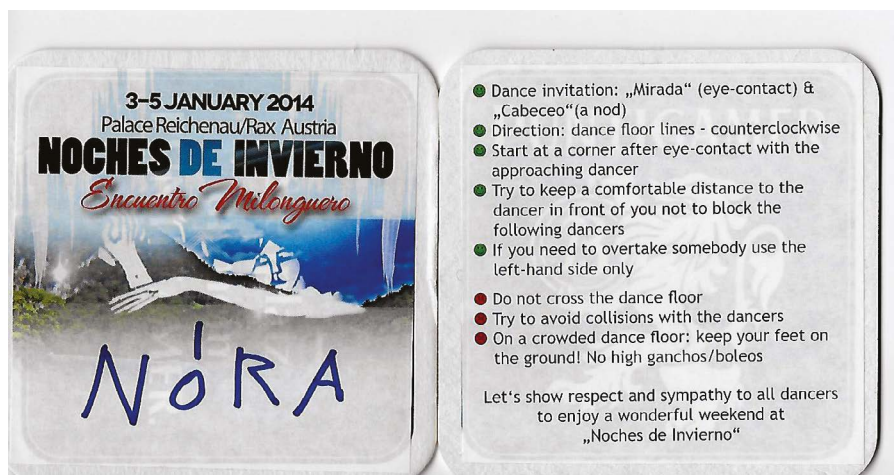
A nemzetközi maraton vagy <i>encuentro</i> neve	Kezdő év	Évente hányszor	URL
Noches de Hungría	2011-	1	https://noches.hu/
Royal Budapest Tango Marathon/ Primavera en Budapest Tango Marathon/ Amor en Budapest Tango Marathon	2012-	3	https://royalbudapest.org/ http://primaverabudapest.org/ https://amorenbudapest.org/
Danube Tango Marathon/ Summer in the City/Winter in the City	2015-	1-2	www.danubetango.hu https://gab454.wixsite.com/danubetangomarathons/history
Secreto	2016-	1	https://secreto.hu/
Budapest Modern Tango Marathon	2019-	1	https://neotango.org/event/budapest-modern-tango-marathon-1-2019-11-08-2019-11-11-60/register
Mascarada <i>Encuentro Milonguero</i>	2020-	1	https://mascarada-milonguero.blogspot.com/p/blog-page.html

1. táblázat: Tangó maratonok Magyarországon (2020. március).

Az 1. táblázat azt mutatja, miként nyertek teret a maratonok Magyarországon 2011 óta. A 2020 márciusát megelőző 12 hónapban kilenc ilyen nemzetközi esemény valósult meg. A tangó világában számos ellentmondásos társadalmi gyakorlat él. Ezek közt kiemelt figyelmet kapott a nemek közti egyenlőtlen hatalmi viszony, amelyet több szerző kritikai megközelítésben elemzett. A maratonok jellegzetességeinek áttekintése egy másik ellentmondásos kérdést hoz előtérbe. A fesztiválokkal ellentétben a maratonok és *encuentro*-k szelektív, elitista események. A részvétel formális online jelentkezéshez kötött, amelyet a szervezők csak részben nyilvános és szubjektív szempontok szerint mérlegelnek. A népszerű maratonokra nehéz bekerülni, sok jelentkezőt elutasítanak a szervezők. Tangós beszélgetőtársaim közül többen hangsúlyozták, hogy a követő táncosok (túlnyomó többségükben nők) sokkal alacsonyabb eséllyel kapnak pozitív választ a szervezőktől, mint a vezetők (jellemzően férfiak). Egyes nemzetközi maratonok, köztük a legmagasabb presztízzsel rendelkezők zártkörűek, meghívásos alapon működnek.

A tapasztalt társasági tangótáncosok nézőpontjából a maratonok létezése logikus és természetes. Érdekes azonban, hogy ezeknek a háromnapos hétvégi táncalkalmaknak az eredete minden jel szerint nem a La Plata vidékén keresendő. Barátjai, tanítványai és táncos társai egybehangzó véleménye szerint Eric Jorissen találta ki a tangós

találkozók azon típusát, amelyet a tangó maratonok „anyjának” tekinthetünk¹⁰. Jorissen az 1980-as években kapcsolódott be a Buenos Aires-i tangó világába, amikor azt alapvetően a régi idők idősebb képviselői határozták meg. Tanítványa, majd közeli barátja lett a tangó nagy tiszteletben álló táncos képviselőjének, Pepito Avellanedának. Hollandiába visszatérve létrehozta az El Corte tangóiskolát és táncteret Nijmegenben. A Jorissen a messziről érkező táncosoknak az El Corte épületében biztosított szállást; az általa létrehozott iskola és klub felvállalt értékei közé tartozott a barátság és a közösség építése. Állításuk szerint Jorissen és az El Corte szervezték az első tangó maraton-jellegű rendezvényt 1993-ban.



1. ábra: A Noches de Invierno Encuentro Milonguero során a résztvevőknek kiosztott poháralátét előlapja és hátoldala (Rax, Ausztria 2014).

A *Noches de Invierno* (jelentése Téli Éjszakák, sp.) *Encuentro Milonguero* kezdetén a szervezők által a résztvevőknek kiosztott poháralátét (1. ábra) kettős célt szolgált. Egyfelől a környezet fenntarthatóságát szolgálta, mert névvel azonosítható helyet kínált a műanyag poharaknak. Ezzel egyidejűleg emlékeztette a tangósok nemzetközi csoportját fontosnak tartott, a *milongán* érvényes közösségi irányelvekre. Ezek szabályozni kívánták a felkérés módját, az óra járásával ellenkező haladási irányt és a követési távolságot a táncparketten, valamint emlékeztettek arra, hogy a látványos és helyigényes egyéni táncdíszítések veszélyeztethetik a közelben táncolókat.

Régóta táncoló, tapasztalt és elkötelezett magyar és szlovén társasági tangósok többen megfogalmazták növekvő igényüket a részvételi, közösségi tangóélményekre, amelyeket egyben autentikusabb táncgyakorlatként is éltek meg. A bevezetőben említett lelkes maraton-beszámoló egy *Trieste, tango y Tú* (Trieszt, tangó és Te) elnevezésű, egy népes helyi tangós baráti közösség által évente megrendezett tangós hétvégére utalt, akiknek kifejezett szándéka volt, hogy informális közösséget és

.....
¹⁰ <http://www.elcorte.com/what-else/history-of-el-corte>

nemzetközi tangós élményt hozzanak létre. Az informális ilyen magas fokával és a helyi tangós baráti közösség nagymértékű személyes támogatásával ez a rendezvény kiemelkedett a tipikus tangó maratonok közül. Ezzel együtt az Eric Jorissen és barátai által létrehozott El Corte közösségi projekt, vagy a *Tango Nieve* találkozók Szlovéniában, és hasonló események számos a nemzetközi tangó világában aktív táncos számára az tangó univerzális autentikusságának megvalósulását képviselik.

7. ÖSSZEFOGLALÁS

Ez a tanulmány a 2009-ben szellemi kulturális örökséggé nyilvánított Tangó örökségesítésére adott tudományos és közösségi reakciókra fókuszált. Két a tangó nemzetközi világában párhuzamosan létező jelenségcsoportot tárgyalt. Egyfelől áttekintette az argentinai és nemzetközi tangó-szakirodalom, valamint az argentinai tangóközösségek által megfogalmazott kritikákat az örökségesítéssel kapcsolatban. Másfelől e kritikai észrevételek összefüggésében mutatta be és tárgyalta a globális tangó világában megjelent, 2009 óta jelentősen növekvő népszerűségű táncalkalmi formát, a tangó maratont, vagy *encuentro milonguero*-t. A tangó globális világát sok különböző identitású, különféle érdektől, céltől, esztétikai elvtől vezérelt szereplő alakította és formálja ma is. Mindazonáltal úgy tűnik, hogy a tanulmányban tárgyalt újfajta nemzetközi táncalkalmak a velük kapcsolatos elmentmondások, és szelektivitás ellenére sok elkötelezett, tapasztalt társasági tangótáncos számára az általuk képviselt milonga-értékek és közösségi magatartási szabályok érvényre juttatása miatt is komoly vonzerővel rendelkeznek.

Kutatók felhívták a figyelmet a tangó, mint szellemi kulturális örökség meghatározásának torzításaira és hiányosságaira és több ezzel kapcsolatos konkrét problémát azonosítottak. Ráműtettek a tangó idealizált definíciójára és az örökségesítés mögötti politikai és gazdasági szándékokra. A tangó definíciója nem utalt arra, hogy a tánc egy jelentésekkel teli közösségi gyakorlat, amelyet társas kapcsolatok és viselkedési szabályok szőnek át. A meghatározáson kívül rekedt a tangót táncoló népesség többsége, akik a La Plata vidékén kívül éltetik és fejlesztik tovább ezt a hagyományrendszert. Összefoglalásként elmondható, hogy az örökség csupán szűken vett kulturális és nem társadalmi jelenségként definiálta a tangót.

A műfaj sok kutató érdeklődését ébresztette fel, azonban az így keletkezett tudás és a tangóról, mint társadalmi és közösségi gyakorlatról szóló kutatási eredmények csekély és szelektív hányada került bele abba dokumentumba, amely alapján az örökségesítési döntés megszületett. A tangó alapvetően mint zene, vers, színpadi előadó művészet és a La Plata vidéki történelem egy darabja jelent meg a felterjesztők értelmezésében, amely figyelmen kívül hagyta a tangó mindennapi fizikai gyakorlatát és közösségi tevékenység-jellegét. Fontos hangsúlyozni, hogy a rendkívül kifinomult és részleteiben is kidolgozott, improvizáción alapuló, játékos és folyamatosan fejlődő, alakuló tánc hagyomány volt az a tangó jelenségkörén belül, ami oly sokakat megragadott szerte a világon, és ami globális jellegű tette. A tangó nemzetközi vonzereje a közösségi mozgásgyakorlat nélkül minden bizonnyal sokkal korlátozottabb lenne.

Miután 2009-ben szellemi kulturális örökséggé nyilvánították, Buenos Aires kulturális kormányzata saját ellenőrzése alá vonta a megnövekedett tangó célú

turizmust. Figyelmen kívül hagyta azonban a lokalitásokhoz köthető, jelentéssel és társas kapcsolatokkal teli hagyományos Buenos Aires-i milonga-közösségeket, ami összetűzésekhöz vezetett a városi hatóságok és a városi táncos közösség szervezői és résztvevői között. Talán ezeknek is köszönhető volt az UNESCO szándéka, hogy több információt gyűjtsön az argentin főváros hagyományos *milongáiról*, ami hosszabb távon talán a tangó pontosabb és inkluzívabb meghatározásához vezethet – legalábbis a La Plata vidékének vonatkozásában.

A hatalmas argentinai tangó fesztiválok, bajnokságok és turistákat célzó mega-rendezvények megjelenésével párhuzamosan a tangó nemzetközi világában elérkezett a maratonok és az *encuentro milonguero*-k időszaka is. A fesztiválokkal, luxus tangó társasutazásokkal, a tangó Mekkájába, Buenos Airesbe tett zárándoklatokkal együtt a maratonok és *encuentro*-k is részét képezik a tangó turizmus növekvő volumenű gazdaságának. Mindezek különféle manifesztációi ennek az ellentmondásokkal teli, emberi találkozásokban és dinamikus harmóniákban gazdag, sokrétű, globális városi táncos réteggkulturának. Ebben az összetett világban a maratonok és a *milonguero*-stílusú tangótalálkozók a bensőségességen és a közös táncokon keresztül sokak számára esszenciális, autentikus táncélményt jelentettek meg.

Hivatkozások

- Archetti, E. P. (2003). *Masculinidades. Fútbol, tango y polo en la Argentina*. Editorial Antropofagia.
- Azzi, M. S. (1991). *Antropología del tango. Los protagonistas*. Ediciones de Olavarria.
- Davis, K. (2015). *Dancing Tango. Passionate Encounters in a Globalizing World*. New York University Press. <https://doi.org/10.18574/nyu/9780814760291.001.0001>
- Dinzel, G., & Dinzel, R. (1997). *El tango. Una danza. Sistema dinzel de notacion coreografica*. Ediciones Corregidor.
- Ferrer, H. A., & del Priore, O. (2000). *Inventario del Tango*. Fondo Nacional de Las Artes.
- Gobello, J. (Ed.). (1997). *Letras de tangos. Selección (1897–1981)*. Ediciones Nuevo Siglo.
- iProfesional (2009, August 12). *Desde la crisis del 2001, 800.000 argentinos se fueron del país*. <https://www.iprofesional.com/management/85843-Desde-la-crisis-del-2001-800000-argentinos-se-fueron-del-pais>
- Kovács, N. (2006). Szavak nélkül – a *milonga* kommunikációs rendszere. In A. Gergely, R. Papp, & Cs. Prónai (Eds.), *Kultúrák között. Hommage à Boglár Lajos* (pp. 433–439). Nyitott Könyvműhely Kiadó.
- Kovács, N. (2015). Komoly könyv az argentin tangóról. *TABULA*, 16(1–2).
- Labraña, L., & Sebastián, A. (2000). *Tango. Una historia*. Corregidor.
- Lacarrière, M., & Maronese, L. (2013). Inventario de seis milongas de Buenos Aires. Experiencia piloto de participación comunitaria. UNESCO - Oficina Regional de Ciencia para América Latina y el Caribe, Sector Cultura, Representación de la UNESCO ante el MERCOSUR.

- Lötzke, D., Ostermann, T., & Büssing, A. (2015). Argentine tango in Parkinson disease – a systematic review and meta-analysis. *BMC Neurology*, 15(226). <https://doi.org/10.1186/s12883-015-0484-0>
- Morel, H. (2009). El giro patrimonial del tango: políticas oficiales, turismo y campeonatos de baile en la ciudad de Buenos Aires. *Cuadernos de Antropología Social* N° 30 (pp. 155–172).
- Morel, H. (2012). Vuelve el tango: “Tango argentino” y las narrativas sobre el resurgimiento del baile en Buenos Aires. *Revista del Museo de Antropología* 5 (pp. 77–88).
- Morel, H. (2013) Buenos Aires, la Mecca del tango: procesos de activación, mega-eventos culturales, turismo y dilemas en el patrimonio local. *PUBLICAR. En Antropología y Ciencias Sociales* No 15 (2013) Año XI, N° XV, Diciembre 2013. <https://doi.org/10.5007/2175-8034.2013v15n1-2p251>
- Morel, H. (2017) “Se armó la milonga”: acerca de las políticas, el patrimonio y los espacios de baile de tango en la ciudad de Buenos Aires, Argentina. *Antipoda. Revista de Antropología e Arqueología*. No. 27. Bogotá, enero-abril 2017. pp. 121-140. DOI: <https://doi.org/10.7440/antipoda27.2017.05>
- Pinniger, R., Brown, R., Thorsteinsson, E., & McKinley, P. (2012). Argentine tango dance compared to mindfulness meditation and a waiting-list control: a randomized trial for treating depression. *Complementary Therapies in Medicine*, 20(6), 377–384. <https://doi.org/10.1016/j.ctim.2012.07.003>
- Savigliano, M. E. (1995). *Tango and the political economy of passion*. Westview Press, Boulder.
- Sierra, L. A. (1985). *Historia de la Orquesta Típica. Evolución instrumental del tango*. Corregidor.
- Skinner, J. (2014). Argentine Tango: social dance health ‘to’ you. *Anthropology & Aging Quarterly*, 34(4) (April 2014), 260–263. <https://doi.org/10.5195/aa.2014.5>
- Skinner, J. (2019). ‘It’s tango!’ Communicating intangible cultural heritage for the dance tourist. In: C. Palmer, & J. Tivers (Eds.), *Creating heritage for tourism*. Routledge, Oxon.
- Stepputat, K. (2015). Tango, the not quite intangible cultural heritage. In E. Ivanchich Dunin (Ed.), *28th Symposium of the ICTM Study Group on Ethnochoreology 7–17 July 2014 Korcula, Croatia* (pp. 336–341). ICTM Study Group on Ethnochoreology – Institute of Ethnology and Folklore Research Croatia.
- Stepputat, K. (2017). Tango journeys – going on a pilgrimage to Buenos Aires. In K. Stepputat (Ed.), *DANCE, SENSES, URBAN CONTEXTS. Dance and the Senses. Dancing and Dance Cultures in Urban Contexts* (pp. 195–205). ICTM Study Group on Ethnochoreology - Institute of Ethnomusicology, University of Music and Performing Arts Graz.
- Stepputat, K. (2019). Tango in Paradise. Why dance *tango argentino* on Bali? In P. Matusky & W. Quintero (Eds.), *Proceedings of the 5th Symposium: The ICTM Study Group On Performing Arts Of Southeast Asia* (pp. 201–204). Department of Sabah Museum, Ministry of Tourism, Culture and Environment Malaysia.
- Taylor, J. (1998). *Paper tangos*. Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv11smw5p>

- Törnquist, M. (2013). *Tourism and the globalization of emotions*. Routledge *Advances in Feminist Studies and Intersectionality*. Routledge.
- UNESCO (2009a). *Tango. Argentina y Uruguay*. <https://ich.unesco.org/en/RL/tango-00258>
- UNESCO (2009b). *CONVENTION FOR THE SAFEGUARDING OF THE INTANGIBLE CULTURAL HERITAGE. Nomination for inscription on the Representative List in 2009 (Reference No. 00258). Tango*. <https://ich.unesco.org/doc/src/26041-EN.doc>
- UNESCO (2009c). *Decision of the Intergovernmental Committee: 4.COM 13.01*. <https://ich.unesco.org/en/decisions/4.COM/13.01>
- Viladrich, A. (2013). *More than two to tango. Argentine tango immigrants in New York City*. The University of Arizona Press.

INTANGIBLE HERITAGE IN GLOBAL SPACE: TRADITION AND THE QUEST FOR THE AUTHENTIC DANCE EXPERIENCE IN THE INTERNATIONAL WORLD OF TANGO

Nóra Kovács PhD, research fellow, Hungarian Academy
of Sciences Centre for Social Sciences

Abstract

The ‘Tango of Argentina and Uruguay’ was inscribed on the List of Intangible Cultural Heritage of UNESCO in 2009 to be safeguarded as one of humanity’s outstanding cultural achievements. Controversies and shortcomings related to the inscription have been pointed out by several scholars working on tango as a social phenomenon. Criticism concerning the nomination document and the decision about the inscription targeted two principal focus areas and were expressed from two different standpoints. Both miss the inclusion of living grassroots tango communities and what they stand for from the heritage definition of tango. This paper intends to connect academic and community reactions given to its patrimonialization with personal observations of recent trends in the international and especially in the European world of tango; particularly with the increasing presence of two-three-day international tango dance occasions commonly referred to as tango marathons or *encuentro milongueros*¹. In the complex, multi-layered and multi-vocal global tango world these events have been associated with essential, authentic milonga² experiences, a sense of prolonged intimacy and community through shared dances and shared dance space.

Keywords: intangible cultural heritage, social tango, tango marathon, *encuentro milonguero*, authentic dance experience, dance anthropology

1. INTRODUCTION

This work targets the world of tango, a globally existing urban social dance subculture that originated in South America. The ‘tango of Argentina and Uruguay’ was inscribed in the List of Intangible Cultural Heritage of UNESCO in 2009 to be safeguarded as one of humanity’s outstanding cultural achievements. The inscription document gave a narrow and deficient definition of tango that did not include recent developments of tango outside Argentina and Uruguay. I intend to connect academ-

.....
¹ Close embrace-style tango reunions, (Spanish).

² Traditional tango dance club, (Spanish).

ic and community reactions given to the patrimonialization of tango with personal observations of recent trends in the international, especially in the European world of tango, particularly with the increasing presence of two-three-day international tango dance occasions commonly referred to as tango marathons or *encuentro milongueros*. It is a closely related question what one can consider an authentic experience in the living, ever evolving globalized international world of *tango argentino*.

As several social dancers from the Hungarian world of Argentine tango related, the late 2000s and early 2010s saw the increasing popularity of a new type of tango activity in Hungary and Europe. Not only did tango social dancers frequent local clubs and tango events but they also started to travel to attend international tango reunions in Europe with the purpose of dancing with a select group of international dancers during an entire weekend. In December 2013, I had a long conversation with an affluent professional and also an experienced tango social dancer in her early forties. She led an intensive tango life, dancing several nights a week in local tango clubs, improving her dance by taking tango lessons, and travelling to international tango events regularly. She talked about her past and upcoming international tango trips vividly. During our conversation I raised the topic of the typical challenges of international tango festivals: the need for a prearranged partner for lessons, and the recurrent lack of balance between dance leaders and followers. She explained:

You need to be updated: tango festivals are not the Thing anymore. Nowadays we go to tango marathons, or even better, we go to *encuentro milongueros*. Fewer people attend; they are more intimate, gender balanced and strictly close embrace milonguero style. No lessons, no endless tango exhibitions, just a weekend of music on the dance floor. The last one I attended in Northern Italy... we enjoyed unbelievable hospitality from the local community of dancers. It was wonderful. They fed us the nicest home-made bites, organised our accommodation in their spare rooms; it had a friendly, warm atmosphere.

The conversation cited above drew the attention to an important recent trend in the international, particularly in the European world of Argentinean tango. A seemingly new type of event became widespread in the urban social dance subculture we both formed part of. The tango-related social practices and the authenticity referred to in the title may be connected to several aspects of tango, such as the level of physical movement or music. In this paper, however these terms refer to dance events where tango is realized as social practice and community activity.

2. THE RETURN OF TANGO IN BUENOS AIRES AFTER THE LATEST MILITARY DICTATORSHIP

There is no space here to discuss details of the historical return process through which outdated, prole and socially outcast tango was re-appropriated by Argentine society after the last military dictatorship in Argentina from the mid-1980s (see also Morel, 2012). Suffice it to say that tango's return was in full swing by the turn of the millennium but international tango festivals, other mega events and tango championships were not yet part of the tango scene of Buenos Aires. That scene was characterized by the presence of traditional, new and even youthful alternative *milongas*

i.e. tango clubs; tango dance academies, a couple of tango-DJs, a growing number of tango orchestras and two tango magazines edited by *milonga* organizers spreading *milonga*-news and pieces of tango history. Compared to these developments, the last two decades witnessed even more important changes in the world of tango. Some of these changes are connected to the internet, YouTube, social media, the general access to video recording through mobile phones with good cameras, the possibility to slow down and dissect movement – these changes influenced many other subcultures involving physical movement.

3. EMPIRICAL DATA, APPROACH

The empirical foundation of this article is based on two decades of participation and the observation of tango worlds in Hungary, several countries of Europe and Argentina, complemented by personal archives of notes, photos, documents, music and additional tango paraphernalia.

Ever since I took up tango seriously in Buenos Aires in 1999, I kept a tango diary on a more or less regular basis. During the first five years the majority of notes described dance moves and techniques learned during dance lessons; and floor rules, codes of conduct and patterns of behaviour in the afternoon and evening *milongas* I attended in the Argentinean capital. Several diary entries depict the views on tango of Argentinean friends who never danced. Between 2004 and 2006 I made several interviews with dancers in Hungary about their personal identification with tango. This paper is based on field notes and observations made during and after trips to attend international marathons and *encuentros* in Italy, Austria, Slovenia, and Budapest.

Instead of looking at tango from the perspective of performative arts or dance science, this paper takes a dance anthropology approach to phenomena related with tango. Specifically, it is not the intentions and perceptions of staged tango performance but rather individual experiences and community practices of tango and their social context that have been of central concern.

4. ARGENTINE TANGO IN THE FOCUS OF ACADEMIC RESEARCH: A BRIEF OVERVIEW

Tango is a complex cultural convention associated initially with urban lower classes of the La Plata region. This convention incorporates several genres, music, lyrics, and systems of bodily movement, dance occasions or *milongas*, codes of behaviour and objects as well. Although tango's heartland is and most likely will always be Buenos Aires, it has become a global phenomenon in a dynamic process of constant formation, danced all over the world. Dancing tango has become part and parcel of the lives of tens of thousands of urban dwellers all over the world. There are several excellent ethnographies that transmit how learning the 'tango walk', the different combinations of steps, the innate logics of improvisation, the stepping to the beat and so many more tango related things may transform profoundly the lives and identities of neophyte and long-time tango devotees in different cities of the world (see for example Davis, 2015).

One may learn all this and much more about tango in and out of the River Plate region from the extensive literature that has accumulated during the last few decades. It is outside the scope of this paper to provide a history of tango research, nevertheless it is relevant to draw attention to the vastness of accumulated knowledge, the variety of topics, approaches and methodology applied to grab various aspects of the cultural convention of tango even before its inscription on the list of UNESCO's intangible cultural heritage in 2009.

Even before the recent pivotal revival and increasing national and international popularity of tango that gained momentum in the late 1990s, there were many Argentinean attempts to capture details of the waning tango scene in Buenos Aires. Volumes were published on the history of tango bands, the *orquestas típicas*³ (Sierra, 1985), on tango lyrics (Gobello, 1997), and how they expressed an Argentinean masculinity (Archetti, 1999, 2003). An extensive tango inventory on composers, bands, clubs, and music was also published (Ferrer & del Priore, 2000), along with a volume on the life histories of famous tango personalities from the past (Anzzi, 1991), and a history of tango (Labraña and Sebastian, 2000). Rodolfo and Gloria Dinzel, a dancing couple who contributed substantially to the international popularity of tango, designed a scheme that intended to model the improvisation possibilities of movement in the dance form (Dinzel & Dinzel, 1997).

Intimately engaging and overwhelming an activity, later it captured the attention of several academics who made their own personal experience the point of departure of their research. The majority of these books and articles have, as their point of departure a personal dance experience from the global world of tango. Martha E. Savigliano's pioneering mixed-genre *Tango and the political economy of passion* (1995) was a fundamental project drawing the social history of tango in the postcolonial context of Argentina and its relations to world powers. The personal pursuit of tango as a dance form integrated in an Argentina suffering military dictatorship was innovatively depicted by dancer and anthropology professor Julie Taylor's book, *Paper Tangos* (1998). There has been a multitude of attempts in health science to study how dancing tango influences well-being, aging (Skinner, 2014) and how it may help combat Parkinson's disease (Lötzke et al., 2015) and depression (Pinniger et al., 2012), to mention a few examples. Nearly all personal experience-based works discuss how tango transforms dancers' personal identities (eg. Davis, 2015). Tango as a cultural code of behaviour was addressed by Kovács (2006). The gendered aspect of the convention of tango and the unequal power relations of tango dance clubs have been highlighted by numerous scholars (eg. Törnquist, 2013; Savigliano, 1995). Kathy Davis dedicated a long argument to resolve the gender paradox of tango explaining how a feminist sociologist can passionately love a dance full of gender inequalities (Davis, 2015). The connection of tango with migration, globalization and tourism has also been widely studied by Viladrich (2013), Törnquist (2013) and Stepputat (2017). The problem of authenticity arises frequently in the international world of tango as shown by Skinner (2019).

.....
³ Traditional tango orchestras (Sp.).

5. TANGO ON THE REPRESENTATIVE LIST OF THE INTANGIBLE CULTURAL HERITAGE OF HUMANITY

Argentina and Uruguay jointly nominated tango for inscription on the Representative List of the Intangible Cultural Heritage of Humanity, and UNESCO inscribed it in this list in 2009. The one page UNESCO document that testifies this offers a brief and permissively, yet disconcertingly vague definition of tango (UNESCO, 2009c). It refers to its lower class immigrant origins, and to the genres (music, dance, poetry) it comprises. Moreover, it states that tango 'is practised in the traditional dance halls of Buenos Aires and Montevideo, spreading the spirit of its community across the globe even as it adapts to new environments and changing times. That community today includes musicians, professional and amateur dancers, choreographers, composers, songwriters, teachers of the art and the national living treasures who embody the culture of tango' (UNESCO, 2009c).

Although the term 'identity' appears three times in the document, it does so in the context of the cultural identity of inhabitants of the Rio de la Plata region. The identification with the culture of tango and the popularity of tango as a system of bodily movement were much lower in Argentina by the end of the 20th century, especially among the Argentinean middle classes, than it has been in recent years. Tango's waning popularity had been aggravated by the Argentinean military government that closed down traditional tango dance clubs as potential places of assembly during the 1970s and 1980s the (Savigliano, 1995; Taylor, 1998).

This apparent lack of interest and identification coincides with my personal experiences with middle class Argentinean friends and acquaintances frowning upon my neophyte enthusiasm for going to the *milonga* to dance at the turn of the millennium. For the older generations (people in their 50s to 70s at the time) *milongas* were socially unacceptable, prole places associated with lack of culture and petty crime. Nevertheless, they were a bit more permissive of taking tango lessons and listening to tango music. My mostly middle class friends of younger generations simply considered tango dusty and outdated. It was very unlikely for me to meet anyone in these circles of Argentines who ever intended to dance tango. Nor was it my impression that my *porteño*⁴ friends identified with the culture of tango during the 1990s and early 2000s.

The visual images on the Tango page of the UNESCO intangible cultural heritage website (UNESCO, 2009a) present tango on the stage. One can admire the sight of a solo dancing couple, a team of young professional-looking tango dancers in a staged choreography, and tango musicians of different generations, famous tango singer Susana Rinaldi among them, spectacularly illuminated. These images depict an important aspect of tango, tango as a show, or the '*tango for export*', a magnificent phenomenon to be admired from a distance; but they are silent about constitutive and fundamental features of tango that have contributed to its incessant popularity as an urban dance subculture all over the world for many years.

Members of tango communities in Europe with decades of dance experience, local *milongas* with active tango communities may face this definition of tango some-

.....
⁴Resident of the city of Buenos Aires, (Sp.).

what puzzled. These not so new tango-colonies have offered important contributions to tango in terms of identity, community, codes of behaviour, and accumulated knowledge of dance and music. To give a specific example, dedicated *tangueros*⁵ used to order their dance shoes from the Mecca of tango, Buenos Aires. That habit has been changing since extraordinary tango shoe manufactories have developed and flourished in Europe, especially in Italy, making them the likely first choice of many female dancers in Hungary, as well.

5.1. Problems with the definition of tango as intangible cultural heritage

Controversies and shortcomings related to the inscription of tango on the UNESCO list of intangible cultural heritage have been pointed out by several scholars working on tango as a social phenomenon. Criticism about the nomination document and the decision making process about the inscription targeted two principal focus areas and were expressed from two markedly different standpoints. One of these that I would refer to as the critical voice of global tango representatives was articulated by ethnomusicologist tango scholar Kendra Stepputat (2015), and by dance anthropologist Jonathan Skinner (2019). Argentinean anthropologist Hernán Morel (2009, 2013, and 2017) took what I refer to as the national (Argentinean) tango representative's standpoint of criticism to explain conflicts and contradictions that arose in the Buenos Aires tango scene after the UNESCO inscription of tango in 2009. Stepputat and Morel both miss the inclusion of living grassroots tango communities and what they stand for from the heritage definition of tango. The problem areas highlighted in these works are also manifest in recent developments in the international and especially the continental European tango world in the preference for dance occasions embodying local tango community values, intimacy, and the reinforcement of traditional *milonga* codes of behaviour.

5.1.1. Authenticity of the international tango world challenged

In her passionate critique of the deficiencies of the patrimonialization, or as she referred to it the "heritagization" procedure of tango, Kendra Stepputat (2015) makes several important points summarized as follows. Tango may refer to the Rio de la Plata region cultural tradition, but it also denotes a dance style composed of different movements in standard ballroom dancing, giving a possible way of confusion. The internationally applied prefix 'Argentinean' was not included in the nomination out of respect for Uruguay.

Although the inscription of tango followed the standard administrative UNESCO procedure, the content and emphases of the nomination document concerning the phenomenon of tango differed greatly from the actual manifestations of tango at the time of nomination. As Stepputat explains the performative artistic culture of tango comprises connected elements of music, dance and poetry, practiced by professionals and amateurs. She emphasized that although tango was indisputably born in the Rio de la Plata region, it has been practiced by individuals and

.....
⁵ Social tango dancers (Sp.).

communities of mostly educated urban middle classes and upper middle classes in Europe, the Americas, Asia and Australia. Local tango communities are usually not very numerous, but they keep intensive regional and international contact with one another through visits and social media. They are also connected to the tango world of Buenos Aires via tango pilgrimages, social media and tango maestros travelling the world. This interaction has been going on and growing for decades. Stepputat rightly wonders why the local practice of tango dancing in the Rio de la Plata region is considered more valuable than the international one, which was left out altogether from the inscription of tango as intangible cultural heritage of humanity.

Stepputat points out that the UNESCO's intergovernmental committee to evaluate the nomination based their judgement on incomplete and, as described above, distorted information. No international tango experts were consulted, no fieldtrips made that could have raised doubts about the content of the nomination.

In line with her argument an additional comment should be made about the nomination document (UNESCO, 2009b:10-12), especially about the list of works on tango the authors of the document found important to refer to. As it was briefly outlined in part 3, the world of tango had invited substantial scholarly attention decades before the year of its UNESCO nomination. However, English language volumes on tango were not considered, nor were Argentinean Marta Savigliano's, Julie Taylor's, and Eduardo Archetti's epochal analyses included (see References). In general works on tango history, tango lyrics and music and works on *lunfardo*, the sociolect associated with the birth of tango, dominated the list of references. Local tango communities and dancers were missing.

Finally, Kendra Stepputat argues that the nomination and heritagization of tango was motivated by economic and political agendas that targeted expected income generated from increased cultural industry, and those agendas raise serious doubts about the inscription in its current form. The intentions leading to the nomination aimed at the reappropriation of tango as a strictly local cultural tradition with the help of UNESCO. These intentions led to presenting an imperfect, distorted image of tango that clearly favoured local goals.

The questions of heritage and authenticity of the global tango world and its actors outside the Rio de la Plata region is discussed by Jonathan Skinner (2019). He scrutinized the intricate and contradictory connection between someone's quality of tango dancing, his capability and skills of teaching the dance, and his tango authenticity. Skinner focused on teaching situations in which tango was communicated to students in England as geographically defined intangible cultural heritage, mysteriously tied to ethnicity.

5.1.2 Tango as intangible heritage: problems articulated from the point of view of the birthplace of tango

Focusing his attention on the patrimonialization of tango and its consequences, Argentinean anthropologist Hernán Morel (2017) studied the interactions between cultural policies and the system of *milongas* in Buenos Aires. Morel describes a series of puzzling unexpected *milonga* closures ordered by city authorities that took place in

the tango world of the Argentinean capital between 2005 and 2015. The normal functioning of some old and traditional, and one may say emblematic clubs were also affected by these administrative measures justified by the alleged lack of security and missing permits of the venues. Morel analyses an act of public protest in response to these measures, a performative action that took the form of a dance event, an open air *milonga* in front of the building of the Ministry of Culture of the Capital where over a hundred members of *milongas* danced 'in defence of the patrimony' (p.123).

Morel's work articulated several local issues that arose after the inscription of tango on the list of intangible heritage. As he explained, the closures increased self-organisation and generated community action in the Buenos Aires world of tango. The administrative measures taken against *milongas* drew attention to the unreasonable regulations, clearly unaware of how the *milongas* and their communities actually operated in everyday life. Morel's observation also points to the yawning gap in the definition of tango as intangible cultural heritage. It shows that regular dance occasions, the physical spaces where they take place, the local communities they involve and the completeness of their values, social ties and codes of behaviour are fundamental and constitutive of what tango is⁶.

The fact the UNESCO ordered the preparation of an inventory of traditional Buenos Aires milongas in 2012 may derive from the first series of conflicts between *milonga* communities and city authorities articulated by Hernán Morel. The resulting report (Lacarrière and Maronese, 2013) provides the detailed description of six *milongas* of traditional Buenos Aires neighbourhoods. An evaluation of this work from an ethnographic perspective may spot a series of professional gaps; nevertheless, the inventory provides a basic view of the *milonga* organizers, the venue, the habitués, and some of the rules of behaviour that apply in them.

The other social dynamics Morel scrutinized was the expansion of international tango tourism promoted by the city administration and how local tango communities reacted to it. Ever since the beginning of the patrimonialization of tango, the cultural office of the city of Buenos Aires promoted tango mega-events, massive tango festivals and shows, international tango championships, and massive look-alike *milongas*. This generated mixed feelings among local tango *aficionados*⁷ who had not been consulted. As Morel explained conflicts arose between the top-down measures trying to govern and control intangible cultural heritage as part of the touristic industry and the grassroots practices associated with it.

6. TANGO TOURISM AND TANGO MARATHONS

International tango tourism, trips made to other countries to dance and at the same time get acquainted with a foreign country, is a crucial constituent of the global phenomenon of tango, and it has been studied extensively from a variety of angles (Davis, 2015; Stepputat, 2017, 2019; Törnquist, 2013; Skinner, 2019).

.....
⁶ It must be noted that in his critical assessment of the consequences of the patrimonialization of tango in Argentina Morel keeps silent about the omission of the international tango community from its definition. Nevertheless, both his and Stepputat's critical arguments point at the importance of local tango communities and the values they represent.

⁷Dedicated social tango dancers.

Argentina has been a highly privileged destination of tango tourism for dancers of all levels. Ever since tango was declared intangible cultural heritage, a massive local tourist industry has been expanding and catering for individuals and groups of tango tourists with lodging and food, dance lessons, tango shows, assisted visits to local dance halls and local tango shoe manufactories, and even with private dance partners, also known as taxi dancers to help visitors manoeuvre in the complex world of Buenos Aires *milongas*. The Argentina Tango website offers a good example of the variety of services offered, including, for example, packages for solo women travellers of different age groups⁸. Big international festivals and an annual world championship of tango (*Mundial de Tango*) organized by the cultural administration of the city of Buenos Aires are relatively new genres in the capital of Argentina, although the latter preceded 2009, the year of tango's inscription on the UNESCO list.⁹ The introduction of regional semi-finals of the world championship of tango in several countries of North and South America, Asia and Europe started in the early 2010s.

Although it is not a focus of this paper to discuss the economic aspects of dancing tango locally or to travel internationally to dance, it needs to be pointed out that all these activities form part of the global industry of tourism¹⁰. Here only a brief reference can be made to its financial aspects, mainly to signal that attending any of the many types of international tango reunions involves substantial costs. Several authors discussed the social and economic characteristics of people involved in the social world of tango in Argentina and elsewhere (Davis, 2015; Steputat, 2019). A complicated picture may be simplified by saying that moderately affluent, educated urban middle class individuals tend to develop a keen interest in this urban dance subculture.

Tango made its first appearance in Hungary in the mid-1990s as a summer course offered by the International Dance and Movement Centre (IDMC) in Budapest. Weekly tango dance clubs have been organized for over two decades in the Hungarian capital. On average, there were 8 regular evening *milongas* in Budapest in 2019 organized on a weekly basis. Three additional milongas were held monthly. Perhaps the economically least demanding way to tango is to take group classes from local teachers and attend local clubs.

The economic crises of Argentina contributed to a major outflow of its citizens towards Europe. Ever since the economic collapse of 2001 about 800 thousand Argentinians have emigrated¹¹. According to the Spanish Instituto Nacional de Estadísticas, there were 268,292 persons born in Argentina registered as residents in 2019 in Spain, the country housing historically by far the largest population connected to Argentina.¹² Several individuals from Argentina integrated in the Buenos Aires world of social tango decided to settle in Europe and turn teaching tango into an income generating activity during the early and mid-2000s. In 2019 there were two Argentinean tango

⁸ ArgentinaTango website: <https://www.argentinatango.com/>

⁹ URL: https://en.wikipedia.org/wiki/World_tango_dance_tournament

¹⁰ It is outside the scope of this paper to enumerate and critically discuss the entire range of possibilities to combine dancing tango with recreational trips. These may take many forms from trips aboard luxury cruisers through dancing at ski resorts during wintertime or spending a week at a luxury sea resort on a subtropical island.

¹¹ iProfesional, 2009.

¹² <https://www.ine.es/dynt3/inebase/es/index.htm?type=pcaxis&path=/t20/e245/p08/&file=pcaxis&dh=0&capsel=2>

teachers in Hungary offering tango classes to local students besides the nearly three dozens of Hungarians dedicating themselves to this activity on a regular basis. Attending a tango lesson with a pass was the equivalent of attending the cinema or a Pilates class with a similar ticket construction, about 2000 HUF or 7 EUROS.¹³

Attending *milongas* in Hungary regularly, one often meets foreign visitors. People who tango tend to visit local clubs wherever they go as tourists. This allows them to tango with new dance partners but it also gives them personal and intimate points of encounter with members of the local society. With an average of 1500 HUF or 5 EUROS *milonga* attendance in Hungary is fairly reasonably priced, even by Hungarian economic standards.

In contrast to local one-evening regular events, attending several-day-long international tango festivals, tango marathons, or *encuentro milongueros* often means costly trips abroad. These categories require explanation because their specific characteristics and changing roles in the international world of tango, I assume, are related to experienced amateur tango dancers' notions of authenticity in tango. This is considered an important point or rather a hypothesis, as so far it has been based on sporadic qualitative data.

Tango festivals used to be hegemonic international tango event type. During the early 2000s they dominated the Hungarian national and also the international tango market in Europe. To give an example from Hungary again, one of the first major festivals, *Kelet-Nyugat Tangófesztivál* was organized in Budapest in September, 2004 by a cultural foundation established by devotees to promote Argentinean tango in Hungary.¹⁴ Festivals seem to have been losing territory in tango as more tango marathons and *encuentro milongueros* are organized internationally. Some of the dancers I consulted on the topic used the terms 'marathon' and '*encuentro*' interchangeably. Other regular marathon and *encuentro*-goers perceived slight differences between the two in terms of the age and dance level of attendants with marathons having younger people with more advanced dance skills. During an informal conversation a Hungarian *tanguera*¹⁵ in her early forties defined the minute differences between marathons and *encuentros* like this: "I think marathons in general have a higher level of dancing, and it is more difficult to get accepted by the organizers. Encuentros are less competitive, and it's generally older people who attend them when compared to marathons. And maybe *encuentros* are a bit smaller. But maybe not." For the purposes of this paper I use the two terms interchangeably as they denote the same basic type of dance occasion.

Festivals and marathons or *encuentros* share several characteristic features. In general they are all 2-3-day weekend events centred on tango. They offer several dance occasions, *milongas*, musicalized by tango DJs. They target both the local and an international audience. Often unique venues with a special atmosphere house the event. Tango items such as shoes and clothes can be purchased.

But festivals differ from marathons and *encuentros* in important ways. Festivals may offer an impressive entry point into the world of tango for those who are just getting acquainted with it. The evening *milongas* at festivals often present live music. They are interrupted by tango exhibitions that often take the form of impressive

.....
¹³ Source: www.milonga.hu .

¹⁴ Information available at <https://fidelio.hu/klasszikus/tangofesztival-a-millennarison-131704.html> .

¹⁵ A woman dancing social tango (Sp.).

staged choreographies. Festivals tend to offer a full program of dance lessons that raises the problem of the dance partner for potential participants. Previous registration to a festival may not be mandatory; and there is generally no equal balance between dancers in the leading and the following roles. Festivals are often housed by bigger, although atmospheric venues that can accommodate larger crowds.

There is variation in size but marathons and *encuentros* rarely accept more than 250 participants; and some have their limit at 150 participants. Organizers generally promise an equal number of leaders and followers with a calculated proportion of locals and guests from abroad, along with 24 to 30 hours of dancing divided into five shifts of afternoon and night dances. Marathon and *encuentro* organizers tend to expect and insist on close embrace dancing and on arranging a dance partner using the *cabeceo*¹⁶, a face-saving wordless language of gestures typical of Buenos Aires *milongas*.

Name of international marathon or <i>encuentro</i>	Starting year	Times per year	URL
Noches de Hungría	2011-	1	https://noches.hu/
Royal Budapest Tango Marathon/ Primavera en Budapest Tango Marathon/ Amor en Budapest Tango Marathon	2012-	3	https://royalbudapest.org/ http://primaverabudapest.org/ https://amorenbudapest.org/
Danube Tango Marathon/ Summer in the City/ Winter in the City	2015-	1-2	www.danubetango.hu https://gab454.wixsite.com/danubetangomarathons/history
Secreto	2016-	1	https://secreto.hu/
Budapest Modern Tango Marathon	2019-	1	https://neotango.org/event/budapest-modern-tango-marathon-1-2019-11-08-2019-11-11-60/register
Mascarada <i>Encuentro Milonguero</i>	2020-	1	https://mascarada-milonguero.blogspot.com/p/blog-page.html

Table 1. Tango marathons and *encuentro milongueros* in Hungary (March, 2020).

.....
¹⁶Nod with the head (Sp.).

Table 1. shows how international tango marathons have gained ground in Hungary since 2011. There were nine such events organized in Hungary during the last 12 months.

Several contradictory social practices related to tango such as its assymetrical power relations defined by gender have been identified and addressed critically. Discussing the specificities of marathons and *encuentros* leads us to another controversial issue. Unlike festivals, marathons and *encuentros* are highly selective. Attendance requires formal application that is later evaluated by the organizers based on their individual judgement whom to admit. Popular marathons have a high rate of rejection. According to several Hungarian tango acquaintances, dancers in the following role face more difficulties getting admitted than leaders do.

From experienced dancers' perspective the existence of tango marathons is logical and natural. It is intriguing however, that this type of three day reunions to dance tango does not seem to originate from the Rio de la Plata region. Some of his friends, students and fellow dancers consider Eric Jorissen the inventor of the type of tango reunion that may be considered the "mother" of tango marathons¹⁷. Eric Jorissen immersed himself in the Buenos Aires world of tango during the 1980s when it was still defined by members of its old guard. He became the student and later the friend of Pepito Avellaneda, a much respected personality of the Buenos Aires tango world. On his return to the Netherlands he established the El Corte tango school and dance space in Nijmegen. Jorissen connected his tango world with principles of companionship and community, offering accommodation to their visitors in the tango venue itself. His school and the community of dancers and teachers around it organized the first marathon-style tango event in 1993.



Figure 1. The front and the back of the glass mat distributed at the *Noches de Invierno Encuentro Milonguero* in Rax, Austria in 2014.

¹⁷ <http://www.elcorte.com/what-else/history-of-el-corte>

The glass mat (see *Figure 1.*) prepared and distributed by the organizers of *Noches de Invierno Encuentro Milonguero* served a double purpose. It aimed at environmental sustainability by providing identifiable space for each participant's plastic glass to minimize waste. It also reminded the international community of *tangueros* of a number of community rules. These rules intended to regulate behaviour. They concerned the dance invitation; they emphasized the counter-clockwise direction of movement on the dance floor and the imperative of keeping a distance from the couple dancing ahead; and they pointed out the expectation of self-control over flashy footwork that might endanger the safety of nearby dancers.

Dedicated and experienced long-time tango social dancers in Hungary and Slovenia commented on having developed the need for more participative, communitarian tango experiences that they perceive as intrinsically authentic. The positive account of the tango marathon in Italy mentioned in the introduction referred to the *encuentro milonguero Trieste, Tango y Tú* that used to be organized annually in Trieste, Italy by a larger group of Italian tango friends. The social tango dancers of Trieste intended to create an informal international community tango experience. With its high level of informality and its supporting local group of friends as organizers, *Trieste, tango y tú* may not have been the most typical of marathons. Nevertheless, along with examples such as the El Corte community project in Nijmegen created by Eric Jorissen and his tango friends, or the Tango Nieve *encuentro milonguero* in Slovenia they represent a form of universal tango authenticity for some of the dancers engaged in the international world of tango.

7. CONCLUSION

This paper focused on academic and community responses to the inscription of tango on the List of Intangible Cultural Heritage of Humanity in 2009. It outlined two parallel sets of phenomena in the world of tango. It took up the central line of criticism articulated by Argentinean and international tango scholars and by tango communities in Argentina and showed the increasing popularity of an internationally oriented dance occasion of the global world of tango, the marathon or the *encuentro milonguero* in the light of these critical observations. Multiple actors with diverse agendas, interests, identities, and aesthetic preferences shape, construct and reconstruct the multi-layered global world of tango. In spite of the many contradictions of these dance occasions related to their selectivity and disproportionate gender demand, experienced, non-professional social dancers show preference for *milonga* community related values and codes of behaviour that marathons and *encuentros* represent.

Tango scholars drew attention to the incomplete and biased definition of tango as intangible heritage of humanity and identified several problems. They pointed out the idealization of tango in its definition and the political and economic agendas behind its patrimonialization. The definition made scarce reference to tango dancing as a community practice full of connotations, social relations, and codes of behaviour. It also excluded the tango related activities of the majority of the tango dancing population in the world, those active outside the La Plata region. One may say that the nomination defined tango a cultural phenomenon but ignored it as a social one.

Tango had raised the curiosity of several scientific researchers. However, little of the knowledge social scientific scholarship gathered together on tango as a community-based social dance practice in Argentina or elsewhere got incorporated in the document that nominated it for inscription. Tango as music, poetry, staged performance, and a branch of Rio de la Plata history seemed to have dominated the tango view of the enactors of the nomination, leaving the everyday bodily practice and neighbourhood community activity somewhat aside. It must be underlined that it was the highly sophisticated and nuanced, improvisational, playful and ever developing dance tradition within the phenomenon of tango that captivated so many people and helped turn it into a global phenomenon. The international appeal of tango without the tradition of bodily movement would surely be more limited.

When tango was declared intangible heritage in 2009 the city took control of the tango-generated tourist industry. Yet it largely ignored the localities and communities of traditional Buenos Aires *milongas*, saturated with meaning and social bonds. Local tango communities in the two capitals were vaguely referred to in the nomination document but they were clearly not considered pillars of the heritage, unlike choreographers, orchestra leaders, and famous tango interpreters. This generated conflicts of power between Buenos Aires city authorities and the Buenos Aires community of *milonga* organizers and dancers. In time it also led to the intention on part of the UNESCO to gather more detailed information about local *milongas* in the Argentinean capital city which, in the long run may lead to a more precise and inclusive definition of tango – at least on the Rio de la Plata regional level.

Parallel to the launch of international festivals, championships and the official promotion of tango mega-events for touristic consumption, the time has come for international marathons and *encuentro milongueros* in the global world of tango. Marathons and *encuentros* along with festivals, luxury tango holidays and pilgrimages to the Mecca of tango, Buenos Aires all form part of the economy of tango tourism. They are all manifestations of a diverse, global, multi-vocal urban dance subculture full of contradictions, human encounters and dynamic harmonies. In this complex world *encuentros* and marathons have offered essential, authentic experiences with a sense of intimacy and community through shared dances and shared dance space.

References

- Archetti, E. P. (2003). *Masculinidades. Fútbol, tango y polo en la Argentina*. Editorial Antropofagia.
- Azzi, M. S. (1991). *Antropología del tango. Los protagonistas*. Ediciones de Olavarría.
- Davis, K. (2015). *Dancing Tango. Passionate Encounters in a Globalizing World*. New York University Press. <https://doi.org/10.18574/nyu/9780814760291.001.0001>
- Dinzel, G., & Dinzel, R. (1997). *El tango. Una danza. Sistema dinzel de notación coreográfica*. Ediciones Corregidor.
- Ferrer, H. A., & del Priore, O. (2000). *Inventario del Tango*. Fondo Nacional de Las Artes.
- Gobello, J. (Ed.). (1997). *Letras de tangos. Selección (1897–1981)*. Ediciones Nuevo Siglo.

- iProfesional (2009, August 12). *Desde la crisis del 2001, 800.000 argentinos se fueron del país*. <https://www.iprofesional.com/management/85843-Desde-la-crisis-del-2001-800000-argentinos-se-fueron-del-pais>
- Kovács, N. (2006). Szavak nélkül – a *milonga* kommunikációs rendszere. In A. Gergely, R. Papp, & Cs. Prónai (Eds.), *Kultúrák között. Hommage à Boglár Lajos* (pp. 433–439). Nyitott Könyvműhely Kiadó.
- Kovács, N. (2015). Komoly könyv az argentin tangóról. *TABULA*, 16(1–2).
- Labraña, L., & Sebastián, A. (2000). *Tango. Una historia*. Corregidor.
- Lacarrière, M., & Maronese, L. (2013). *Inventario de seis milongas de Buenos Aires. Experiencia piloto de participación comunitaria*. UNESCO. Oficina Regional de Ciencia para América Latina y el Caribe, Sector Cultura, Representación de la UNESCO ante el MERCOSUR.
- Lötzke, D., Ostermann, T., & Büssing, A. (2015). Argentine tango in Parkinson disease – a systematic review and meta-analysis. *BMC Neurology*, 15(226). <https://doi.org/10.1186/s12883-015-0484-0>
- Morel, H. (2009). El giro patrimonial del tango: políticas oficiales, turismo y campeonatos de baile en la ciudad de Buenos Aires. *Cuadernos de Antropología Social*, (30), 155–172.
- Morel, H. (2012). Vuelve el tango: “Tango argentino” y las narrativas sobre el resurgimiento del baile en Buenos Aires. *Revista del Museo de Antropología* 5. (pp. 77–88).
- Morel, H. (2013) Buenos Aires, la Mecca del tango: procesos de activación, megaeventos culturales, turismo y dilemas en el patrimonio local. *PUBLICAR. En Antropología y Ciencias Sociales*, 11(15), <https://doi.org/10.5007/2175-8034.2013v15n1-2p251>
- Morel, H. (2017) “Se armó la milonga”: acerca de las políticas, el patrimonio y los espacios de baile de tango en la ciudad de Buenos Aires, Argentina. *Revista de Antropología e Arqueología*, (27), 121–140. DOI: <https://doi.org/10.7440/antipoda27.2017.05>
- Pinniger, R., Brown, R., Thorsteinsson, E., & McKinley, P. (2012). Argentine tango dance compared to mindfulness meditation and a waiting-list control: a randomized trial for treating depression. *Complementary Therapies in Medicine*, 20(6), 377–384. <https://doi.org/10.1016/j.ctim.2012.07.003>
- Savigliano, M. E. (1995). *Tango and the political economy of passion*. Westview Press, Boulder.
- Sierra, L. A. (1985). *Historia de la Orquesta Típica. Evolución instrumental del tango*. Corregidor.
- Skinner, J. (2014). Argentine Tango: social dance health ‘to’ you. *Anthropology & Aging Quarterly*, 34(4), 260–263. <https://doi.org/10.5195/aa.2014.5>
- Skinner, J. (2019). ‘It’s tango!’ Communicating intangible cultural heritage for the dance tourist. In: C. Palmer, & J. Tivers (Eds.), *Creating heritage for tourism*. Routledge, Oxon.
- Stepputat, K. (2015). Tango, the not quite intangible cultural heritage. In E. Ivancich Dunin (Ed.), *28th Symposium of the ITCM Study Group on Ethnochoreology 7–17 July 2014 Korcula, Croatia* (pp. 336–341). ICTM Study Group on Ethnochoreology – Institute of Ethnology and Folklore Research Croatia.

- Stepputat, K. (2017). Tango journeys – going on a pilgrimage to Buenos Aires. In K. Stepputat (Ed.), *DANCE, SENSES, URBAN CONTEXTS. Dance and the Senses. Dancing and Dance Cultures in Urban Contexts* (pp. 195–205). ICTM Study Group on Ethnochoreology - Institute of Ethnomusicology, University of Music and Performing Arts Graz.
- Stepputat, K. (2019). Tango in Paradise. Why dance tango argentino on Bali? In P. Matusky & W. Quintero (Eds.), *Proceedings of the 5th Symposium: The ICTM Study Group On Performing Arts Of Southeast Asia* (pp. 201– 204). Department of Sabah Museum, Ministry of Tourism, Culture and Environment Malaysia.
- Taylor, J. (1998). *Paper tangos*. Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ct-v11smw5p>
- Törnquist, M. (2013). *Tourism and the globalization of emotions*. Advances in Feminist Studies and Intersectionality. Routledge.
- UNESCO (2009a). *Tango. Argentina y Uruguay*. <https://ich.unesco.org/en/RL/tango-00258>
- UNESCO (2009b). *CONVENTION FOR THE SAFEGUARDING OF THE INTANGIBLE CULTURAL HERITAGE. Nomination for inscription on the Representative List in 2009* (Reference No. 00258). *Tango*. <https://ich.unesco.org/doc/src/26041-EN.doc>
- UNESCO (2009c). *Decision of the Intergovernmental Committee: 4.COM 13.01*. <https://ich.unesco.org/en/decisions/4.COM/13.01>
- Viladrich, A. (2013). *More than two to tango. Argentine tango immigrants in New York City*. The University of Arizona Press.

VEZET A RITMUS ÉS TANÍT IS KÖNYVISMERTETÉS A TAKING THE LEAD, MEMOIR OF A DANCING LIFE CÍMŰ KÖNYVRŐL

Alencsik Melinda tánctanár, Mikrokozmosz Alapfokú Művészeti Iskola

Táncosok és a táncművészet iránt érdeklődő civilek számtalan kiadvány, cikk, könyv, internetes bejegyzés révén ismerkedhetnek meg a balett, a moderntánc és a magyar néptánc kiemelkedő személyiségeinek munkásságával. Méltatlanul kevés azonban az információnk a társastánc terén jelentős eredményeket elért sikeres művészekről, táncpedagógusokról, pedig köztük is van, akinek tevékenységét érdemes megismerni, figyelemmel kísérni. Ilyen Pierre Dulaine (eredeti nevén Peter Gordon Heney), akire a *Vezet a ritmus* című film hívta fel a táncos filmek kedvelőinek figyelmét.

Az interjúk alapján készült, személyes fényképekkel kiegészített életrajzi jellegű könyv első fejezeteiben részletesen mesél egész életútját meghatározó gyermekkori élményeiről, táncos pályafutásáról, versenyzői karrierjéről, partnernőiről, munkatapasztalatokról. A mű másik részében programjának létrejöttéről, annak területeiről, módszerének fontosságáról, eredményességéről, filmforgatásokról és jövőbeli terveiről olvashatunk. Megismerhetjük nagyfokú pedagógiai tudatosságát, szakmai elkötelezettségét és mélységes emberszeretetét is, mely hitelessé teszi életművét. Tevékenysége három fő területet ölel át: saját táncos pályáját, iskolateremtő táncpedagógusi működését és a tánc terápiás alkalmazását.

1944-ben született Jaffában, ír apa és palesztin anya gyermekeként. Ammanban élt családjával, katolikus iskolában tanult. 6 évesen Angliába, Birmingham-be költöztek. A család szegény volt, neki is munkát kellett vállalnia. Anyja támogatásával és apja ellenére tánciskolába járt, ahol nemsokára maga is tanított. 18 évesen szerzett táncoktatói képesítést és tagja lett a Tánctanárok Nemzetközi Szövetségének. Már első alkalommal, amikor belepillantott a táncverseny világába, olyan nagy hatással volt rá, hogy akkor eldöntötte, egyszer biztosan bajnok lesz. Táncpartnereivel számos versenyen vett részt, beutazta a világot, ünnepeelt táncos lett. 23 évesen a táncvilág élvonalába került, TV műsorokban szerepelt, interjúkat adott. A sikereihez edzőként hozzájárult egy ausztrál születésű híres táncos, John DelRoy, egy idősebb orosz baletttáncos, Valentin Zeglovsky, és a görög John Rudis.

Több, nem csupán táncos állást is kényszerült elvállalni, miközben folyamatosan fejlesztette tudását, technikáját: részt vett balett és jazz órákon, elsajátított különböző táncműfajokat és táncstílusokat. 1971-ben érkezett New Yorkba, ahol azóta is él. Miután harmadszorra is megnyerte a versenytáncvilág legnagyobb versenyét Blackpoolban, Dulaine elhatározta, hogy befejezi versenyzői karrierjét és csak a tanítással foglalkozik a későbbiekben. Átvette egy jól működő táncstúdió vezetését New Jerseyben, melyet Dulaine Táncközpont néven működtetett tovább. Magán és

csoportos órákat adott, valamint tanított a Brooklyn Zeneakadémián a New York City Balett vezetőjének meghívására balett táncosoknak társastánc technikákat. Az USA egyik legrégebbi táncfesztiváljának 15. jubileumi évfordulóján, egy héten át esténként társastáncos programot tartott moderntáncosok számára.

Pályáján új állomást jelentett a táncszínház alapítás gondolata, melyet sikerült is megvalósítania. 1984. októberében debütált az American Ballroom Theater, amely nonprofit, adományokból fenntartott szervezet volt. Egy fellépésén látta a Broadway egyik híres rendezője, koreográfusa, és felkérte Grand Hotel című előadás férfi szerepére. A darab 1990-ben 12 Tony-díj jelölést kapott, ebből 5-t nyert: legjobb jelmez, férfi mellékszereplő, koreográfia, musical, rendezés.

A táncparkett és a színpad meghódítása után új célt tűzött ki maga elé: saját eszközével, a táncsal küzd a vallási, társadalmi, faji diszkrimináció ellen és az előítéletek megszüntéséért.

A tánctanítással kapcsolatos ötleteivel, elképzeléseivel számos iskolaigazgatót felkeresett. Igyekezett meggyőzni őket arról, hogy mennyire hasznos a 10-11 évesek számára programja. Elmagyarázta, hogy nem profi táncosokat akar képezni, hanem udvariasságra, tiszteletre tanít, önbizalmat fejleszt, módszere viselkedésmódként szolgálhat. A táncok lépésanyagának elsajátításán túl a foglalkozásokon találkoznak vendégművészekkel, megtekintenek táncos videófelvételeket, gyakorolják az együttműködés képességét. A tanév végén az iskolák csapatai zsűri előtt versenyeznek egymással. A rendezvény - Colors of the Rainbow - neve utal a résztvevők etnikai és bőrszín szerinti sokszínűségére.

1994-ben két állami iskolában indult el Dulaine kezdeményezésére a Dancing Classrooms, amely egyre népszerűbbé vált. A megnövekedett tanulói létszám oktatására saját stúdióiból képzett át táncosokat. Elindult a hétvégeként működő DC Academy azok számára, akik folytatni akarták a táncot a tanfolyamot követően is. A legelkötelezettebb és legígéretesebb tanulók a Youth DC - fiatal diákok egyesületében fejleszthetik tovább művészi képességeiket. Ennek keretén belül részt vehetnek nemzetközi táncfesztiválokon, ahol más városok diákjaival, és idegen kultúrákkal találkozhatnak.

Pedagógiai eredményeit igazolja, hogy a DC megalakulásának kezdetétől több mint 500 ezer fiatal kapcsolódott be a programba, melynek lényegét Dulaine így határozta meg: tisztelet és empátia, tanári jelenlét, biztonságos környezet, fegyelmelés nélküli fegyelem, kommunikáció, humor, vidámság, jókedv. Elképzeléseit nagy szakmai ismerettel, alázattal, hivatástudattal, lelkiismeretes, következetes munkával valósította meg. Tevékenysége tudatos, tervszerű pedagógiai folyamat, amely a fejlődéslélektan, a szociológia, a pedagógia, a pszichológia, a szociálpszichológia által megalapozott, részleteiben kidolgozott eljárás.

Hatását kutatásokkal vizsgálták, és a felmérések minden területen kedvező változásról számoltak be. A tíz héten át tartó foglalkozássorozat után javult az iskolai légkör, a tanulók teljesítménye, visszaestek a viselkedési problémák, csökkent az iskolai hiányzás. Megfigyelték, hogy a programban részt vevő fiatalok jobb szociális készségekkel, nagyobb önbizalommal rendelkeztek a kurzus végére. A fokozott fizikai aktivitás és a testmozgás hatására fejlődtek koordinációs és táncos képességeik. Segített a tanulóknak társadalmi problémák leküzdésében,

megkönnyítette a kapcsolatteremtést az ellenkező nemmel, hozzájárult szorongásaik, félelmeik leküzdéséhez. A könyv rávilágít a táncpedagógus felelősségére és lehetőségeire a személyiségformálás terén.

A program az iskolákon túl is egyre szélesebb körben terjedt: 2008-ban az egészségügyben kezdte el térhódítását egy svájci pszichiátriai magánklinikán, azóta Dancing Communities néven bevezették a pszichiátriai osztályokkal rendelkező helyi kórházakban, néhány állami kórházban, valamint a genfi helyi közösségi központokban is. Hatására megváltozott az orvos-páciens kapcsolat. A könyv kiadását követően egy manhattani kórházban poszttraumás stresszben szenvedő betegekkel folytatott közös munka bizonyította be, hogy a tánc csökkenti a stresszt, javítja a társadalmi kapcsolatokat, az életkedvet, a testi és lelki egészséget egyaránt. Speciális bánásmódot igénylő gyerekeknek, fiataloknak és ezek családtagjainak is tanított társastáncot: 2010-ben a Gateway Akadémián autistáknak és Aspergerszindrómával élőknek, akiknek különösen nehéz feladat egy másik személy megérintése. 2014-ben Nashvilleben Down szindrómásokkal dolgozott, akiknek szorgalma, kitartása és szeretetteljes ragaszkodása különösen megragadta.

Az arizonai Phoenixben felnőtt hajléktalanok menedékhelyén tartott foglalkozássorozatot, melynek eredményeként sokaknak sikerült munkát szerezni és újra normális életet élni.

Álmát is megvalósította: zsidó, muzulmán és keresztény gyermekek táncolnak egymással Jaffában az ő programja segítségével. Olyanok, akik nem lépnek fizikai kapcsolatba ellenkező nemű, más vallású vagy társadalmi rétegből származó személyekkel. Az első kurzus végén megtartott záróeseményt, 140 diák részvételével kb. nyolcszáz fős közönség előtt rendezték meg.

2013-ban Belfastban két katolikus és két protestáns iskola kísérleti programként vezette be a DC-t, melynek eredményeként a foglalkozássorozat végén megrendezett versenyen egy csapatban táncoltak. 2015-ben Berlin öt iskolájában indította el programját. Ezek között volt vegyes vallású, zsidó, muszlim, és keresztény is. Sűrített és intenzív foglalkozássorozatot tartott, melynek hatására sikerült átlépni a vallási és faji különbségeket.

Népszerűségét bizonyítja, hogy Beirutban a Libanon TV meghívására a *So You Think You Can Dance* című showban zsűrizett. Két felvétel közben Londonban átvette a Ballroom Dance Federation díjat.

Programja felkeltette a filmes szakma érdeklődését is.

2005-ben Dianne Houston, egy los angelesi forgatókönyvíró munkájaként forgatták le a *Mad Hot Ballroom* című filmet. A 2006. április 7-n bemutatták a *Take the Lead-et*, *Vezet a ritmust*, mellyel berobbant a köztudatba. 2013-ban elkészült a *Dancing in Jaffa* című dokumentumfilm, mely esélyes volt az Oscar-jelölésre, de ehhez nem kapott elég támogatást.

2014. őszén a Facebook-on Nobel-békedíjra jelölték. Itt negyvenöt államból és hatvanöt országból kapott támogatást.

Napjainkban a világban és közvetlen környezetünkben is egyre inkább terjedő erőszakhullám miatt nagyon is aktuális lehet Dulaine tevékenységének megismerése, mellyel dokumentáltan sikereket ért el a MÁSokkal szembeni toleráns viselkedés

kialakítása terén. Bizonyította, hogy különböző életkorú, egészségügyi státuszú, eltérő szociokulturális háttérrel rendelkező, más-más társadalmi rétegbe tartozó és vallási beállítottságú egyének hogyan képesek azonos érdeklődés mentén (tánc), közös célért (produkció), egyéni ellenérzések (előítélet) leküzdésével tevékenykedni és értéket teremteni.

Jó szívvel ajánlom minden táncosnak, leendő és gyakorló táncpedagógusnak a *Taking the Lead, Memoir of a Dancing Life* című könyvet és az említett filmeket, bízva abban, hogy a kellemes kikapcsolódáson túl hasznos módszertani ötletekkel is szolgál, és szellemisége elgondolkodásra készítet.

Dulaine, P. (2016). *Taking the Lead, Memoir of a Dancing Life*. Dancing Without Borders Press. 239 p.

Hivatkozott filmek:

Agrelo, M. (Director). (2005). *Mad Hot Ballroom* [Film]. Paramount.

Friedlander, L. (Director). (2006). *Take the Lead* [Film]. New Line Cinema.

Medalia, H. (Director). (2014). *Dancing in Jaffa* [Film]. IFC Independent Film.

Alencsik, M. (2020). Taking the Lead and also Being Taught. Review about the Book Taking the Lead, Memoir of a Dancing Life. *Tánc és Nevelés. Dance and Education*, 1(1), 150-153.
DOI: <https://doi.org/10.46819/TN.1.1.150-153>

TAKING THE LEAD AND ALSO BEING TAUGHT REVIEW ABOUT THE BOOK TAKING THE LEAD, MEMOIR OF A DANCING LIFE

Melinda Alencsik, dance teacher Mikrokozmosz Elementary School of Art

Dulaine, P. (2016). *Taking the Lead, Memoir of a Dancing Life*.
Dancing Without Borders Press. 239 p.

Dancers and civilians interested in the art of dance can get acquainted with the work of prominent personalities of ballet, modern dance and Hungarian folk dance through numerous publications, articles, books and Internet entries. However, we have undeservedly little information about successful artists and dance teachers who have achieved significant results in the field of ballroom dancing, although there are some whose activities are worth finding out about and monitoring. Such is Pierre Dulaine (originally known as Peter Gordon Heney), to whom the film *Take te Lead* drew the attention of lovers of dance films.

In the first chapters of the biographical book based on interviews, supplemented with personal photographs, he speaks in detail about his childhood experiences, his career as a dancer, his career as a competitor, his partners and his work experience. In the second part of the work we can read about the creation of his program, its fields, the importance of his method, his effectiveness, his filming and his future plans. We can also learn about his high degree of pedagogical awareness, professional commitment and deep humanism, all adding up to an authentic oeuvre. His activities cover three main areas: his own career as a dancer, his work as a school-creating dance teacher, and the therapeutic application of dance. He was born in Jaffa in 1944 as the child of an Irish father and a Palestinian mother. He lived with his family in Amman, attending a Catholic school. At the age of 6, they moved to Birmingham, England. The family was poor, he also had to take a job. Supported by his mother and opposed by his father, he attended a dance school where he soon became a teacher as well.

He qualified as a dance teacher at the age of 18 and became a member of the International Association of Dance Teachers. The first time he got a glimpse into the world of dance competition, he was so impressed that he decided he would definitely be a champion one day. He participated in many competitions with his dance partners, travelled all over the world, and became a celebrated dancer. At the age of 23, he was at the forefront of the dance world, appearing in TV shows and giving interviews. An Australian-born famous dancer, John DelRoy, a senior Russian ballet dancer, Valentin Zeglovsky, and John Rudis from Greece, contributed to his success as coaches.

Melinda Alencsik

While constantly developing his knowledge and technique, he took part in ballet and jazz classes, mastered various dance genres and dance styles. He arrived in New York in 1971, where he has been living ever since. After winning the biggest competition in the ballroom dance world in Blackpool for the third time, Dulaine was determined to end his competition career and devote his full time to teaching. He took over the management of a well-functioning dance studio in New Jersey, which he continued to operate as the Dulaine Dance Center. He gave private and group lessons and taught ballet dancers at the Brooklyn Academy of Music at the invitation of the New York City Ballet director. On the 15th anniversary of one of the oldest dance festivals in the US, he held a ballroom dance program for modern dancers.

The idea of founding a dance theater marked a new stage in his career, which he managed to realize. In October 1984, his American Ballroom Theater debuted – a non-profit, donated organization. In one of his performances, he was seen by one of Broadway's famous directors and choreographers, and was invited to perform in the male role of Grand Hotel. Having conquered the dance floor and the stage, he set himself a new goal: to fight against religious, social, racial discrimination and to eliminate prejudice with his own means: dance. He visited several school principals with his ideas related to dance teaching. He tried to convince them how useful his program was for 10-11 year olds. He explained that he did not want to train professional dancers, but to teach politeness and respect, develop self-confidence, and his method can serve as a model of behavior. In addition to mastering the material of the dances, they meet guest artists in the sessions, watch dance videos, and practice the ability how to collaborate. At the end of the school year, school teams compete in front of a jury. The name of the event - Colors of the Rainbow – refers to the diversity of participants in terms of ethnicity and skin color.

In 1994, Dancing Classrooms (hereinafter referred to as DC) was launched at Dulaine's initiative in two public schools and became increasingly popular. He re-trained dancers from his own studios to meet the needs of increasing student numbers. The DC Academy at weekends was set up for those who wanted to continue dancing after the course. The most committed and promising students can further develop their artistic skills in the Youth DC Association of Young Students. As part of this, they can take part in international dance festivals, where they can meet students from other cities and foreign cultures.

His pedagogical achievements are justified by the fact that since the beginning of DC, more than 500,000 young people have joined the program, the sense of which was defined by Dulaine as respect and compassion, teacher's presence, creating a safe place, command and control, language: body and verbal, a sense of humor and joyfulness. He realized his ideas with great professional knowledge, humility, professionalism, conscientiousness, consistent work. His method is elaborated which involves a conscious, planned pedagogical process, which is a procedure based on developmental psychology, sociology, pedagogy, psychology, social psychology.

Its impact has been studied through research, and surveys have reported positive changes in all areas. After a series of ten-week sessions, school atmosphere and student performance improved, behavioral problems declined, and non-attendance decreased. It was observed that the young people participating in the program

Melinda Alencsik

had better social skills, more self-confidence by the end of the course. As a result of increased physical activity and exercise, their coordination and dancing skills developed. It helped students overcome social problems, made it easier to contact the opposite sex, and helped them overcome their anxieties and fears. The book highlights the responsibilities and opportunities of the dance teacher in the field of personality formation.

The program became more widespread beyond schools: in 2008, it began to gain a foothold in health care at a private psychiatric clinic in Switzerland, and has since been introduced as Dancing Communities in local hospitals with psychiatric wards, some public hospitals, and local community centers in Geneva. As a result, the doctor-patient relationship has changed. Following the publication of the book, working with patients with post-traumatic stress at a hospital in Manhattan has proven that dance reduces stress, improves social relationships, the zest for life, and both physical and mental health. He also taught ballroom dancing to children, young people and their families who need special treatment: in 2010, at Gateway Academy, people with autism and people with Asperger's syndrome who find it particularly difficult to touch another person. In 2014, he worked in Nashville with Down Syndrome people, whose diligence, perseverance, and loving affection made a deep impression on him.

In Phoenix, Arizona, he held a series of sessions at an adult homeless shelter, which resulted in many being able to get a job and live a normal life again.

He also made his dream come true: Jewish, Muslim and Christian children dance with each other in Jaffa through his program. Those who do not have physical contact with people of the opposite sex, another religion, or social background. The closing event was held at the end of the first course, with the participation of 140 students in front of an audience of eight hundred.

In 2013, two Catholic and two Protestant schools in Belfast introduced DC as a pilot program, resulting in team dancing at a competition at the end of a series of classes. In 2015, he launched his program in five schools in Berlin. The seincluded mixed religion, Jewish, Muslim, and Christian ones. He held a series of condensed and intensive sessions that resulted in overcoming religious and racial differences.

The popularity of the program is shown by the fact that in Beirut, at the invitation of Lebanon TV, he was asked to be member of the jury on the show *So You Think You Can Dance*. In the meantime he received the Ballroom Dance Federation Award in London.

His program also aroused the interest of the film industry. In 2005, *Mad Hot Ballroom* was shot as the work of Dianne Houston, a Los Angeles screenwriter. On April 7, 2006, *Take the Lead* was unveiled, with which he became famous overnight. In 2013, the Documentary *Dancing in Jaffa* was completed, which had a chance to be nominated for an Oscar, but did not receive enough support. In the fall of 2014, he was nominated for the Nobel Peace Prize on Facebook. Here he received support from forty-five US states and sixty-five countries.

Nowadays, due to the growing wave of violence in the world and in our immediate environment, it can be relevant to learn about Dulaine's activities, with which he has

Melinda Alencsik

achieved documented success in developing tolerant behavior towards OTHERS. It demonstrated how individuals of different ages, health status, different socio-cultural backgrounds, social strata and religious orientations are able to act along the same interests (dance), for a common goal (production), overcoming individual resentments (prejudice) and creating new values.

I heartily recommend the book *Taking the Lead, Memoir of a Dancing Life* to all dancers, prospective and practicing dance teachers alike and the afore mentioned films, trusting that in addition to pleasant entertainment, it also provides useful methodological ideas and food for thought.

Dulaine, P. (2016). *Taking the Lead, Memoir of a Dancing Life*. Dancing Without Borders Press. 239 p.

Movies:

Agrelo, M. (Director). (2005). *Mad Hot Ballroom* [Film]. Paramount.

Friedlander, L. (Director). (2006). *Take the Lead* [Film]. New Line Cinema.

Medalia, H. (Director). (2014). *Dancing in Jaffa* [Film]. IFC Independent Film.

SZERZŐINK

Alencsik Melinda

tánc tanár, Mikrokozmosz Alapfokú Művészeti Iskola

Bernáth László PhD

egyetemi tanár, ELTE PPK Pszichológiai Intézet,
Magyar Táncművészeti Egyetem Pedagógia és Pszichológia Tanszék

Kovács Nóra PhD

tudományos munkatárs, Magyar Tudományos Akadémia,
Társadalomtudományi Kutatóközpont

Lanszki Anita PhD

egyetemi docens, Magyar Táncművészeti Egyetem Pedagógia
és Pszichológia Tanszék

Papp-Danka Adrienn PhD

egyetemi adjunktus, Magyar Táncművészeti Egyetem Pedagógia
és Pszichológia Tanszék

Pálinkás-Molnár Mónika

Magyar Táncművészeti Egyetem Moderntánc MA

Zimányi Gabriella

koreográfus, divattánc tanár, American International School of Budapest

AUTHORS

Melinda Alencsik

dance teacher Mikrokozmosz Elementary School of Art

László Bernáth PhD

professor, Eötvös Loránd University Faculty of Education and Psychology,
Department for Pedagogy and Psychology Hungarian Dance Academy

Nóra Kovács PhD

research fellow, Hungarian Academy
of Sciences Centre for Social Sciences

Anita Lanszki PhD

associate professor, Department for Pedagogy and Psychology
Hungarian Dance Academy

Adrienn Papp-Danka PhD

senior lecturer, Department for Pedagogy and Psychology
Hungarian Dance Academy

Mónika Pálinkás-Molnár

MA, dance teacher

Gabriella Zimányi

choreographer, dance teacher, American International School of Budapest





Magyar
Táncművészeti
Egyetem