

TÁNC ÉS NEVELÉS

DANCE AND EDUCATION

A MAGYAR TÁNCMŰVÉSZETI EGYETEM
FOLYÓIRATA

JOURNAL OF
THE HUNGARIAN DANCE UNIVERSITY

2025 6. évfolyam 1. szám
Vol. 6. Issue 1. 2025



Magyar
Táncművészeti
Egyetem

Tánc és Nevelés
A Magyar Táncművészeti Egyetem folyóirata

Dance and Education
Journal of the Hungarian Dance University

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

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

Főszerkesztő / Editor in Chief:

Dr. Lanszki, Anita PhD

Szerkesztőbizottság / Editorial Board:

Dr. Vera Amorim PhD

Dr. Asztalos Réka PhD

Dr. Balogh Brigitta

Prof. Dr. Bolvári-Takács Gábor PhD

Dr. Eck Júlia PhD

Dr. Gara Márk PhD

Dr. Sándor Ildikó PhD

Dr. Szente Dorina PhD

Dr. Tongori Ágota PhD

Tanácsadó testület / Advisory Board:

Prof. Dr. Bárdos, Jenő DSc

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

Prof. Dr. Hamar, Pál DSc

Prof. Dr. Németh, András DSc

Prof. Dr. Pusztai, Gabriella DSc

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

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

Prof. Dr. Christine Mayer DSc, Universität Hamburg

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

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

Nyomdai előkészítés / DTP: BIS Inform Kft.

Olvasószerkesztő / Proof Reader: Toptsi Eftim, Jamil

A szerkesztőség címe / Editorial contacts:

Magyar Táncművészeti Egyetem Pedagógia és Pszichológia Tanszék

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

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

E-mail: journal@mte.eu

ISSN 2732-1002 (nyomtatott)

ISSN 2732-1703 (online)

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

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

A folyóiratot kiadja / Publisher:

Magyar Táncművészeti Egyetem

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

A kiadásért a Magyar Táncművészeti Egyetem rektora felel.

Tanulmányok / Papers

<i>Marisa Kempe, Lara Sophie Louise Wunsch:</i> Hiphop táncmozdulatok vizuális esztétikája V-alakú színpadképben.....	3–20.
<i>Marisa Kempe, Lara Sophie Louise Wunsch:</i> Visual Aesthetics of Hip-hop Dance Movements in a V-shaped Stage Setup.....	21–37.
<i>Tongori Ágota, Lanszki Anita, Asztalos Réka:</i> Digitális szövegalkotási képességeket befolyásoló tényezők a táncművészeti felsőoktatásban.....	39–58.
<i>Ágota Tongori, Anita Lanszki, Réka Asztalos:</i> Factors Influencing Digital Text Creation Skills in Dance-Related Higher Education.....	59–78.
<i>Vipavinee Artpradid:</i> „Mit vagy hajlandó ingyen átengedni?” Az internetes tánc ontológiájának és tulajdonlásának kvalitatív vizsgálata három hiphop táncművésszel.....	79–94.
<i>Vipavinee Artpradid:</i> “What are you willing to give away?” A Qualitative Exploration of Ontology and Ownership in Internet Dance with Three Hip-Hop Dance Artists.....	95–110.
<i>Kovács Ilona:</i> A történelmi táncok szimbolikája Csajkovszkij <i>Csipkerózsika</i> című balettjének zenéjében.....	111–128.
<i>Ilona Kovács:</i> The Symbolism of Historical Dances in the Music of Tchaikovsky’s Ballet <i>Sleeping Beauty</i>	129–146.

Szemle / Review

<i>Asztalos Réka:</i> A tánctudományi kutatások módszerei. Két kézikönyv bemutatása.....	147–150.
<i>Réka Asztalos:</i> Dance Science Research: A Review of Two Resource Books.....	151–156.

HIPHOP TÁNCMOZDULATOK VIZUÁLIS ESZTÉTIKÁJA V-ALAKÚ SZÍNPADKÉPBN*

Marisa Kempe, tudományos kutató, PhD hallgató, Lipcsei Egyetem,
Sporttudományi Kar, Németország

Lara Sophie Louise Wunsch, tudományos munkatárs, Lipcsei Egyetem,
Sporttudományi Kar, Németország

Absztrakt

Jelen tanulmány a V-alakú színpadképek esztétikai érzékelését vizsgálja, amelyben 11 táncos különböző hiphop elemeket ad elő. Célja annak megállapítása, hogy a nézők különbözőképpen értékelik-e ezeket a formációkat az esztétikai vonzerő szempontjából, és hogy a szakértelem befolyásolja-e ítéletüket. Ezeknek az értékeléseknek a megértése elengedhetetlen a táncelőadások hatásának fokozásához. A vizsgálatba 182 résztvevőt vontunk be, köztük szakértőket és laikusokat. Valamennyi résztvevő öt olyan videót értékelt esztétikai szempontból, amelyben 11 táncoló avatar szerepelt V-alakú színpadképben. A résztvevők online kérdőívet töltöttek ki, az adatokat pedig Friedman ANOVA teszt segítségével elemeztük. Szignifikáns különbségeket találtunk az esztétikai értékelésekben a színpadi beállítások között. A legmagasabb értékelést a *Kick Ball Change Side* mozdulatot bemutató színpadkép kapta. A szakértők és laikusok között nem találtunk szignifikáns különbséget a színpadfelállások esztétikai értékelésében. Az eredmények azt sugallják, hogy bizonyos táncmozdulatok, különösen a *Kick Ball Change Side*, általánosan esztétikailag kellemesnek érzékelhetőek. Ezek az eredmények értékes felismerésekkel szolgálnak a koreográfusok számára, akik a táncelőadások vizuális esztétikájának javítására törekszenek. A jövőbeni kutatásoknak további színpadi beállításokat és kontextustényezőket kellene vizsgálniuk.

Kulcsszavak: esztétika, hiphop tánc, vizuális észlelés, motion capture, színpadi beállítások

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

* Az angol nyelvű kézirat első változata 2025. január 31-én érkezett szerkesztőségünkbe. - <https://doi.org/10.46819/TN.6.1.21-37>

1. ELMÉLETI HÁTTÉR

1.1. Esztétika

A tánc azért létezik, hogy a közönség nézze és esztétikailag értékelje (Bläsing & Zimmermann, 2021). Jelen tanulmány fő célja a táncelőadások esztétikai érzékelésének feltárása, különös tekintettel arra, hogy a különböző nézők hogyan értékelik esztétikailag a különböző színpadképeket egy táncelőadás részeként. Az esztétikai értékelés különböző megközelítéseit elemezték a vizuális esztétikai érzékeléssel kapcsolatos korábbi kutatásokban, amelyekben mind filozófusok, mind kutatók megpróbálták meghatározni az esztétika fogalmát.

A korai filozófusok, például Platón (Kr. e. 427-347), a szépség fogalmát kiemelve próbálták értelmezni az esztétika fogalmát. Platón az esztétikai élményt a látás és a hallás által észlelt örömként írta le (Brielmann & Pelli, 2018; Woodruff, 1982). Alexander Baumgarten filozófus később az esztétikát az érzéki élmény tudományaként határozta meg. Az érzékelésre és a képzeletre összpontosított, és azt állította, hogy egy szép inger esztétikai élményt generál (Baumgarten, 1750). Ehhez hasonlóan Fechner (1876) és Berlyne (1974) az esztétikai érzékelést úgy határozta meg, mint az öröm, a vonzalom és az ígézet érzésének élményét egy inger hatására. Jacobsen és munkatársai (2004) felmérésükben a „szépség” kifejezést az esztétikával tették egyenlővé. Emellett Jäger és Kuckhermann (2004) a tökéletességet, a szépséget, a harmóniát és a kecsességet az esztétikai érzékelés lényeges elemeiként azonosította. Chatterjee és Vartanian (2014) az esztétikai értékelést a művészet észlelésének, feldolgozásának és a művészetre adott reakciónak a folyamatoként fogalmazták meg, amely gyakran olyan intenzív érzéseket vált ki, mint az öröm.

Összefoglalva, a filozófiai megközelítések és az empirikus tanulmányok az esztétikai észlelés vizsgálata során gyakran támaszkodnak olyan pozitívan társított kifejezésekre, mint a „szépség” és az „élvezet”, anélkül, hogy egyértelműen meghatároznák a fogalmakat. Ez kiemeli az esztétikai érzékelésre irányuló célzott kutatás szükségességét a táncművészetben. Vukadinović és Marković (2012) a táncelőadások esztétikájával kapcsolatos kutatásaikban arra a következtetésre jutottak, hogy a kifejezés és az erő érzékelése központi szerepet játszik. Dörnenburg és munkatársai (2019) az eleganciát, a szépséget és a mozdulatok folyamatos összekötését emelték ki, mint a tánc esztétikai élményének kulcsfontosságú összetevőit. Más tanulmányok, például Bläsing és Zimmermann (2021) az élvezet szerepét vizsgálták, míg Kempe és Vinken (2023) a „tetszés” fogalmának jelentőségét emelte ki esztétikai értékelésekben. Egyes szerzők esztétikai preferenciákat azonosítottak bizonyos táncmozdulatokkal kapcsolatban, rávilágítva a nagy mozgástartomány és a széles formák jellemzőire (Brown et al., 2021; Sato et al., 2016; Torrents et al., 2013; Vinken & Heinen, 2022; Vinken, 2022), a gyors mozgásokra (Deinzer et al., 2017; Orlandi et al., 2020), valamint az egész testet érintő mozdulatokra (Calvo-Merino et al., 2008; Joung & Kim, 2023). Ezzel szemben néhány kutatás az esztétikai érzékelésben negatívan asszociált ingereket is vizsgált. Marković (2010), valamint Silvia és Brown (2007) kimutatták, hogy olyan szempontok, mint a horror, a félelem és a csúnyaság is képesek esztétikai élményt létrehozni. Ezek az eredmények együttesen azt sugallják, hogy pozitív és negatívan asszociált ingerek is hozhatnak létre esztétikai élményt.

Ezért az esztétikai érzékelés vizsgálata egy adott területen, például egy táncelőadásban, elengedhetetlen a nézők esztétikai preferenciáinak megértéséhez.

1.2. A táncelőadás mint a kutatás tárgya

A táncelőadásokat színházakban, előadásokon és táncversenyeken a nézők sokféle csoportja nézi. Egy táncelőadás a színpadon kreatív elemeket szintetizál, és a tervezési kritériumok (Klein, 2019; Rosenberg, 1998; Sofras, 2020) és külső jellemzők összetett együttese. A tánc tervezési kritériumai a tér, az idő, a dinamika és a forma. A tér kritériuma a táncos teste körüli teret jelenti, és magában foglalja a rétegeket, az irányokat, a színpadon a beállítások helyét, valamint azok formáit és pozícióit. Az idő olyan szempontokat foglal magában, mint a mozgás sebessége, a szünetek, valamint a testmozgások és pózok időtartama. A dinamika az erő használatára vonatkozik, míg a forma a táncos testének formáját írja le – például egy nyújtott vagy hajlított lábat – vagy a színpadkép geometriai formáját és a táncosok elrendezését. A táncosok különböző alakzatokba, például körökbe vagy sorokba rendeződhetnek. Ezen túlmenően a külső jellemzők, például a jelmezek (Barbieri, 2017; Kwakye-Opong & Adinku, 2013; Monks, 2009), a színpadi világítás (Basa, 2023; Graham et al., 2023; Sampaio, 2020; Wu et al., 2023), a színpadtípus és a színpadkép (Grösel, 2022; Lemasson et al., 2019; Sofras, 2020), valamint a zene vagy ritmus hatása (Veit et al., 2022; Vukadinović, 2023; Woolhouse & Lai, 2014) is fontos szerepet játszik. A koreográfusok tudatosan és kreatívan használják ezeket az összetevőket, hogy koherens táncelőadást hozzanak létre (Humphrey, 1986). Annak megértésének kiterjesztése, hogy a tervezési kritériumok és a külső jellemzők hogyan befolyásolják a táncelőadások érzékelését, segítheti a koreográfusok munkáját és javíthatja a táncelőadások minőségét.

A táncelőadások nézői különbözőek lehetnek, például a közönség, a zsűri tagjai vagy a kritikusok (Bläsing & Zimmermann, 2021; Orgs et al., 2016). Ezek a nézők különböző okokból vesznek részt a táncelőadásokon, és különböző szintű szakértelemmel rendelkeznek. Egyes nézők szórakozásból nézik a táncot, és inkább passzív módon foglalkoznak az előadással (Vukadinović & Marković, 2012), míg mások értékelő versenybíróként szolgálnak, vagy tapasztalt táncosok. A szakirodalomban a nézőket gyakran osztják fel szakértők (azaz táncosok vagy táncos végzettséggel rendelkezők) és laikusok (nem táncosok és táncos végzettséggel nem rendelkezők) kategóriájába.

1.3. A táncelőadások szakértői és laikus érzékelése

A szakértők és laikusok a táncművészetet esztétikai szempontból értékelésével kapcsolatos eltérő kutatási eredményeket az alábbiakban mutatjuk be. Számos tanulmány vizsgálta a táncmozdulatokat, testtartásokat, koreográfiákat és színpadi felállásokat szakértői csoport (táncosok) és laikus csoport (nem táncosok) bevonásával. Több kutatás számolt be arról, hogy a szakértők és laikusok esztétikai értékelései között jelentős különbségek vannak a táncmozdulatok (Casale et al., 2024; Jang & Pollick, 2011; Joung & Kim, 2023; Vinken & Heinen, 2022; Vukadinović & Marković, 2012), testhelyzetek (Vinken & Bernewitz, 2022) és színpadképek (Kempe,

2024; Kempe & Hurek, 2024) esztétikai értékelései között. Ezzel szemben egyes kutatások nem találtak szignifikáns különbséget a két csoport tánccoreográfiákról alkotott érzékelése között (Pálinkás-Molnár & Bernáth, 2022). Hasonlóképpen, más vizsgálatok azt mutatták, hogy a szakértők és laikusok nem különböznek a táncmozdulatok (Kempe & Vinken, 2023; Vinken, 2024), a testtartások (Vinken & Heinen, 2022) és a színpadi beállítások (Kempe & Heinen, 2022) esztétikai értékelésében.

Összefoglalva, a néző esztétikai értékelése alapvető fontosságú a tánc-előadásokban, és további vizsgálatokat igényel a közönség táncról alkotott esztétikai felfogásának megértése érdekében. Tekintettel a táncelőadások összetettségére, fontos az egyes ingerek, például a konkrét mozgulatok és pózok elkülönítése. Különösen hiányzik a csoportos előadásokon belüli egyes táncmozdulatok esztétikai érzékelésének kutatása. Kevés tanulmányt végeztek arról, hogy a hiphop szólótáncos mozgulatokat hogyan érzékeli a közönség esztétikailag. A hiphop mozgulatok közül a *Side-Step* (Sato et al., 2015, 2016) és az *Arm-Wave* (Brown et al., 2021; Sato et al., 2014) mozgulatokat vizsgálták. Brown és munkatársai (2021) megállapították, hogy mind a laikusok, mind a versenybírók előnyben részesítik a sima, egyenletes sebességű mozgulatokat, amelyek nagyívű kilengésekkel párosulnak az *Arm-Wave* mozgulatban (Sato et al., 2014). Sato és munkatársai (2015, 2016) a hiphop tánc technikai aspektusait és azok vizuális észlelését vizsgálták. Az egyik tanulmányban Sato és munkatársai (2015) megfigyelték, hogy profi táncosok fáziskésést alkalmaznak a fej és a test mozgása között, ami hurokszerű fejmozgást eredményez, ami a bírók magasabb értékelési pontszámával járt együtt. Egy másik tanulmányban Sato és munkatársai (2016) kimutatták, hogy haladó táncosok a nyakmozgás időbeli késleltetését és kiterjedtebb mozgástartományt alkalmaznak a *Side-Step* során, amelyek szintén jelentősen hozzájárultak a bírók magasabb pontszámához. Ezekre az eredményekre építve fontos megvizsgálni, hogyan értékelik a nézők a színpadon elrendezett tánc csoportok mozgulatait.

Kempe és Vinken (2023) vizsgálatában táncosok és nem táncosok esztétikailag értékelték több, szólótáncos által bemutatott hiphop mozgulatot: a *Bounce Side*, a *Kick Ball Change Side*, a *Kick Ball Change Front* és az *Indian Step* (1. ábra). Minden néző ($N = 54$) egy ötpontos skála segítségével értékelte a mozgulatokat a tetszéstől a nem tetszésig terjedő skálán. A varianciaelemzés a hiphop mozgulat típusának szignifikáns hatását mutatta arra, hogy mennyire tetszett az adott mozgulat ($F(3, 153) = 4,939$, $p < .01$, $\eta^2 = .05$). A mozgulatok közül a *Bounce Side* kapta a legalacsonyabb értékelést, míg a *Kick Ball Change Side* a legmagasabbat. Az *Indian Step* és a *Kick Ball Change Front* mozgulatok köztes pozíciókat értek el. A táncosok és nem táncosok között nem volt szignifikáns különbség az értékelések tekintetében. Míg Kempe és Vinken (2023) tanulmánya betekintést nyújt a szóló hiphop mozgulatok esztétikai megítélésébe, továbbra is szükség van a tánc csoportok által végzett mozgulatok esztétikai megítélésének vizsgálatára. A csoportos előadásban végrehajtott mozgulatok elemzéséhez fontos meghatározni, hogy a csoportot hogyan kell pozícionálni az elemzéshez. Figyelembe kell venni a táncosok számát, a színpadon elfoglalt helyüket és a színpadkép általános formáját. Kempe és Heinen (2022), Kempe (2024) és Kempe (benyújtott) korábbi tanulmányai alapján a legmagasabb esztétikai értékelést olyan előadások kapták, amelyekben a tizenegy táncosból álló csoport a színpad

elején, V-alakú színpadképben helyezkedett el (2. ábra). Jelen tanulmány ezekre az eredményekre épül, és a korábbi kutatásokat kibővíti azzal, hogy a hiphop mozdulatokat beépíti a tizenegy táncost V-alakú színpadi elrendezésben bemutató csoportos előadásokba. A csoportos táncelőadások esztétikai érzékelésének tanulmányozása elengedhetetlen a koreográfusok munkájának segítéséhez és a táncelőadások minőségének javításához. Ez a tanulmány azt vizsgálja, hogy a nézők mit preferálnak esztétikailag a táncelőadásokban. Ennek megfelelően a következő három fő kutatási kérdés tettük fel:

- 1) *Esztikailag eltérően érzékelik-e a nézők a különböző táncmozdulatokat bemutató színpadképeket?* A meglévő szakirodalom szerint a különböző mozdulatokat tartalmazó színpadi felállások eltérő módon érzékelhetők, mivel az egyes mozdulatokat másképp érzékelik, ha azokat szóló mozdulatként adják elő (Brown et al., 2021; Sato et al., 2014, 2015, 2016). *Ezért feltételezzük, hogy a különböző mozdulatokat tartalmazó színpadképek esztétikai értékelése eltérő lesz.*
- 2) *Eltérnek-e az eredmények a Kempe és Vinken (2023) által közölt, szólótáncos mozgásértékeléstől?* A szakirodalom eddig kizárólag a szóló mozgások esztétikai megítélésére összpontosított, a csoportban előadott mozgások esztétikai megítélése még nem került feltárára. A feltételezés az, hogy a színpadképek esztétikai értékelését befolyásolja a csoportos mozgások színpadképekben való előadása. *Feltételezzük, hogy a csoportos előadások esztétikai értékelése eltér a szólótáncosokétól.*
- 3) *Különböznek-e a szakértők és a laikusok esztétikai értékelései?* *Feltételezzük, hogy a szakértők és a laikusok jelentősen különböznek esztétikai ítéleteikben.* Ez a várakozás összhangban van a táncmozdulatok érzékelésével kapcsolatos korábbi vizsgálatok eredményeivel (Casale et al., 2024; Jang & Pollick, 2011; Joung & Kim, 2023; Vinken & Heinen, 2022; Vukadinović & Marković, 2012).

2. MÓDSZEREK ÉS ELEMZÉS

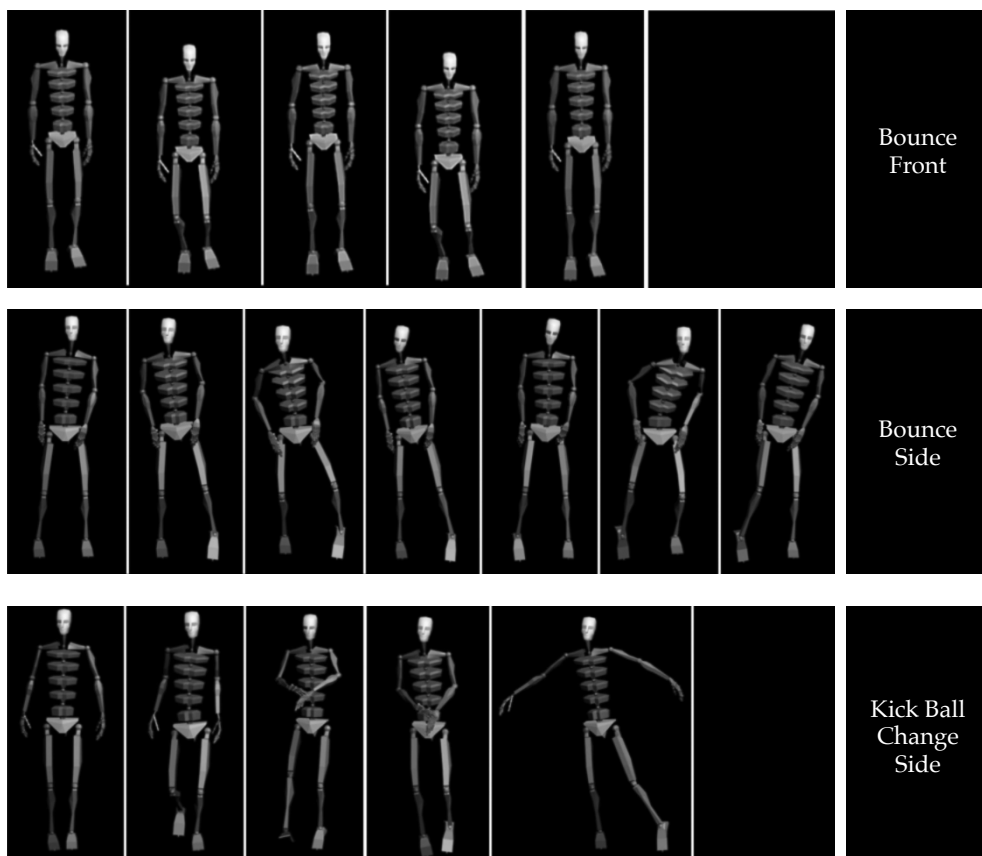
2.1. Résztvevők

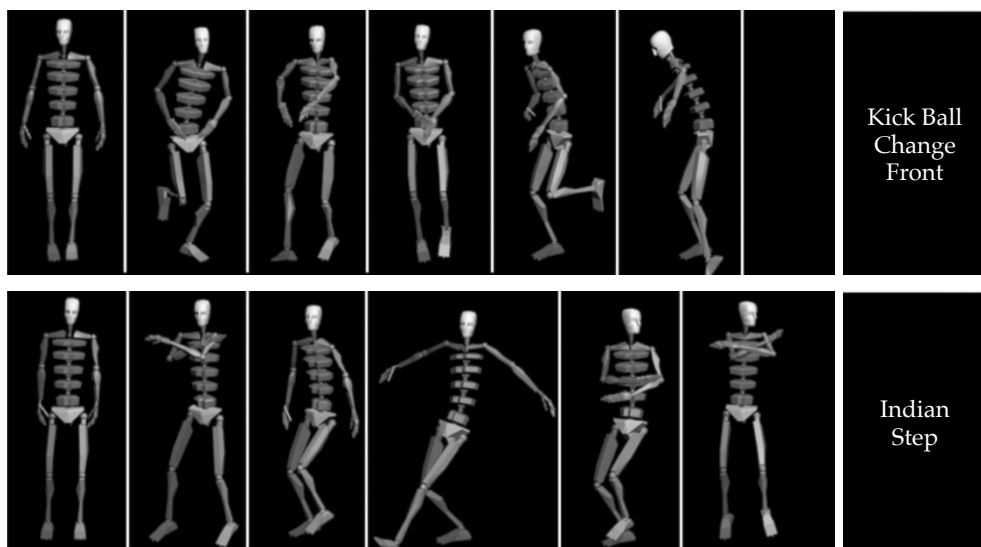
Jelen kutatás N = 182 résztvevőt toborzott a tánciskolák és főiskolai sportprogramok edzőin és tánctanárain keresztül elküldött e-mail meghívók segítségével. A résztvevőket két csoportba soroltuk a tánc- vagy sporttevékenységekben való részvételük alapján. A szakértői csoportba kerültek táncosok, ritmikus tornászok és esztétikai és összetett sportokban, például műkorcsolyázásban és capoeirában aktív résztvevők ($n_1 = 91$, nő = 80, férfi = 8, egyéb = 3, életkor $[M \pm SD] = 29,8 \pm 9,7$ év). A nem szakértői csoport nem összetett sportokat, például állóképességi, csapat-, egészség-, szabadtéri vagy egyéni sportokat űző személyekből állt ($n_2 = 91$, nő = 57, férfi = 34, életkor $[M \pm SD] = 26,5 \pm 7,8$ év). Minden résztvevő kitöltött egy online kérdőívet, amelyben öt videót néztek meg táncos avatárokról, akik különböző hiphop mozdulatokat végeztek V-alakú színpadi elrendezésben. A résztvevőket arra kérték, hogy a videókat a leginkább és a legkevésbé esztétikailag tetsző között rangsorolják, egytől ötig terjedő értéket adva minden egyes videónak. Minden értéket csak egyszer lehetett odaítélni. A vizsgálatban való részvétel önkéntes volt,

minden résztvevő beleegyezését adta a kutatáshoz, és a részvétel előtt kitöltött egy adatvédelmi űrlapot. A vizsgálatot a Lipcsei Egyetem etikai irányelveinek megfelelően végeztük, az egyetem etikai tanácsadó bizottságának jóváhagyásával.

2.2. Táncmozdulatok

Kempe és Vinken (2023) megállapításai alapján a következő alapvető hip-hop mozdulatokat választottuk ki a jelen vizsgálathoz: *Bounce (front)*, *Bounce (side)*, *Kick Ball Change Front*, *Kick Ball Change Side* és *Indian Step* (1. ábra). A mozgásokat egy mozgásrögzítő rendszer (Perception Neuron®, Noitom Technology Co., Ltd, Miami, USA) segítségével generáltuk egy 27 éves táncosnőről, aki 15 éves hip-hop táncos tapasztalattal rendelkezik. A rögzített mozdulatsorokat egy emberhez hasonló, nemileg semleges, alapértelmezett színű avatarra képeztük le. Az avatar egy egyszerűsített csontváz alak volt, haj és nemspecifikus jellemzők nélkül. A felvétel után nem alkalmaztunk mozgásszerkesztést (pl. a kifordulások korrigálása). A teljes videó animációkat a *3dsMax* szoftverrel (Autodesk, Dublin, 2025) készítettük. A végeredmény öt videó lett, amelyen tizenegy táncoló avatar látható V-alakú színpadfelállásban.

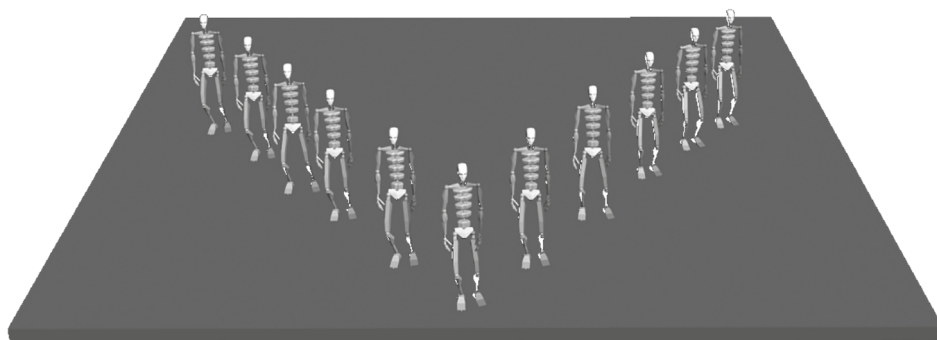




1. ábra: Hiphop mozgulatok szólótáncos előadásában

2.3. Színpadi beállítások

Kempe és Heinen (2022), Kempe és Hurek (2024), valamint Kempe (2024) eredményei alapján V-alakú színpadfelállást választottunk. A V-alakú elrendezés a színpad elején, középen helyezkedik el, a V csúcsa előre mutat. A tizenegy táncos száma Kempe (benyújtott) tanulmányán alapult. Kempe (2024) megállapításaival összhangban minden táncos a színpadon előre néző pozíciót vett fel (2. ábra).



2. ábra: Tizenegy táncos V-alakú elrendezésben, a V csúcsa előre mutat

2.4. Eljárás és értékelés

A résztvevők online kérdőívet töltöttek ki, amely tartalmazott (1) egy adatvédelmi és beleegyező nyilatkozatot, (2) demográfiai kérdéseket a nemre, életkorra és az űzött

sport- vagy táncstílus típusára (3) és idejére vonatkozóan, valamint (4) a videók esztétikai értékelését, az eljárás standardizált ismertetésével együtt. A résztvevők feladata az volt, hogy a videókat az észlelt esztétikai minőségük alapján rangsorolják az első helytől (legesztétikusabb) az ötödik helyig (legkevésbé esztétikus). Minden rangsorolási pozíciót csak egyszer lehetett bejelölni. A videókat véletlenszerű sorrendben mutatták be. A résztvevőknek azt tanácsoltuk, hogy a videókat legalább 13 colos képernyőn nézzék meg, és annyszor nézhették meg a videókat, ahányszor csak akarták. Az online kérdőív kitöltése öt percet vett igénybe. Az adatgyűjtésre négy héten keresztül került sor. A kitöltés után minden résztvevőnek megköszöntük a vizsgálatban való részvételt.

2.5. Adatelemzés

A szignifikanciaszintet $\alpha = .05$ -ben határoztuk meg. A résztvevők adatait a *Microsoft Excel* programban elemeztük, hogy kiszámítsuk az átlagértékeket és a szórást az életkor és a sport- vagy táncstudás éveinek tekintetében. Friedman ANOVA-t számoltunk a vizsgálat fő hipotéziseinek tesztelésére a színpadképek esztétikai érzékelésével kapcsolatban. A Kendall W-értéket a hatásméret mértékeként számítottuk ki. A csoport változót (n_1 = táncosok; n_2 = nem táncosok) a vizsgálati alanyok közötti tényezőként, míg az öt különböző színpadképet a vizsgálati alanyokon belüli tényezőként kezeltük. Post hoc tesztet (Holm-eljárás) számoltunk ki annak meghatározására, hogy mely konkrét színpadi beállítások különböztek szignifikánsan. A szóló és csoportos mozgások összehasonlítására vonatkozó második kérdés esetében Kempe és Vinken (2023) eredményeit hasonlítottuk össze a jelen vizsgálat eredményeivel. A harmadik kérdésnél, amely azt vizsgálta, hogy a táncosok és a nem táncosok esztétikai értékelései szignifikánsan különböznek-e, a Friedman ANOVA tesztet használtuk a kölcsönhatások elemzésére és annak felmérésére, hogy a fő hatások csoportonként változnak-e (Knudson, 2009). Az átlagértékeket átkódoltuk és oszlopdiagramban ábrázoltuk, hogy leíró statisztikákat kapjunk.

3. EREDMÉNYEK

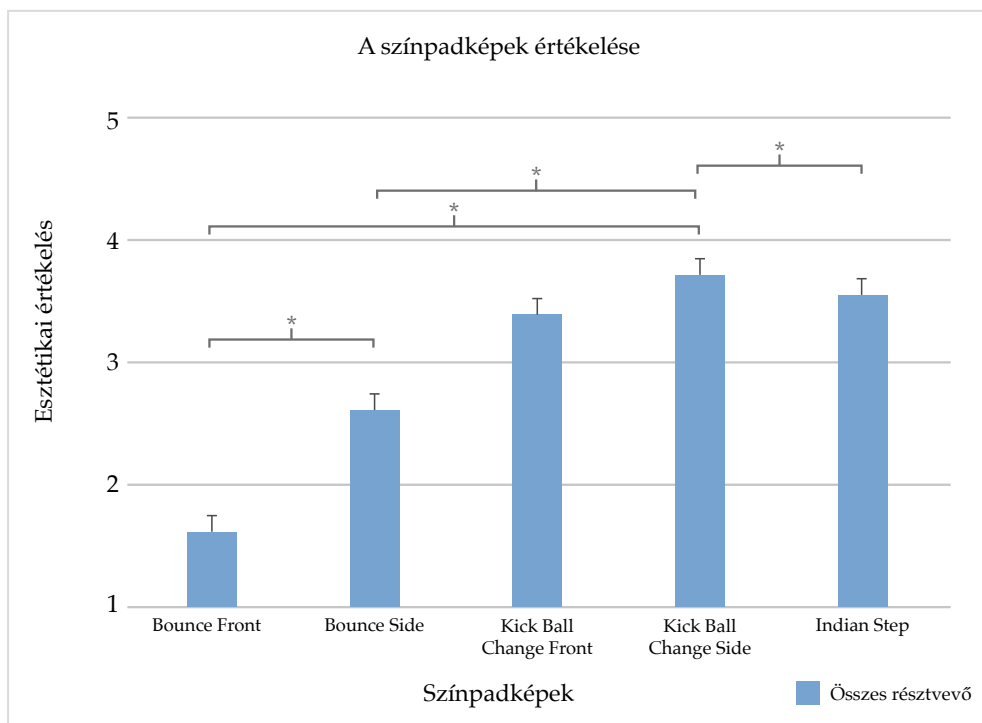
A kutatás a színpadképek esztétikai érzékelését vizsgálta, és három fő kutatási kérdésre kereste a választ a tánc esztétikájának értékelésével kapcsolatban.

Az első kutatási kérdés a következő volt:

Esztétikailag eltérően érzékelik-e a nézők a különböző táncmozdulatokat bemutató színpadképeket?

Az első kérdés azt vizsgálta, hogy a színpadi felállások esztétikai értékelése jelentősen eltér-e az előadott mozdulattól függően. A Friedman ANOVA eredményei azt mutatták, hogy a színpadi felállásoknak szignifikáns hatása van az esztétikai értékelésre ($\chi^2 = 227,538$; $p < .001$; $W = .313$). Az öt mozdulat közül a *Kick Ball Change Side*-et tartalmazó színpadi beállítás kapta a legmagasabb esztétikai értékelést ($M \pm SD = 3,76 \pm 1,11$). Ezt követte az *Indian Step* ($3,58 \pm 1,2$), a *Kick Ball Change Front* ($3,41 \pm 1,28$) és a *Bounce Side* ($2,63 \pm 1,16$). A *Bounce Front*

beállítás kapta a legalacsonyabb esztétikai értékelést ($1,62 \pm 1,11$). Ezeket a rangsorokat a 3. ábra szemlélteti, amely a post-hoc teszt (Holm-eljárás) eredményeit is bemutatja, amelyeket az oszlopok fölötti vonalak és csillagok jeleznek. A táncos és nem táncos csoportok átlagpontszámainak vizsgálatakor következetes rangsorolási mintázatokat tártunk fel. Mindkét csoportban a *Kick Ball Change Side*-ot értékelték a legesztétikusabbnak, míg a *Bounce Front* a legalacsonyabb értékelést kapta.



3. ábra: A mozgások esztétikai értékelése V-alakú beállításban az összes néző körében

A második kutatási kérdés célja a szóló mozgások (Kempe & Vinken, 2023) és a táncosok által a színpadi beállításban végrehajtott azonos mozgások értékelésének összehasonlítása volt:

Eltérnek-e az eredmények a Kempe és Vinken (2023) által közölt, szólótáncos mozgásértékeléstől?

Mindkét vizsgálat szignifikáns hatást mutat a videós ingerek esztétikai értékelésében. A szóló mozdulatok értékelésénél a *Kick Ball Change Side* kapta a legkedvezőbb esztétikai értékelést, míg a *Bounce Side* a legalacsonyabb értékelést. A jelen vizsgálat adatai azt mutatják, hogy ezek az eredmények nem különböznek a tizenegy táncosból álló csoporttal színpadi összeállításban végzett hiphop mozdulatok értékelésekor. A két vizsgálat átlagpontszámait az 1. táblázat mutatja be.

Mozdulat	Szóló táncosok értékelése (Kempe & Vinken, 2023)	11 táncos értékelése V-alakú felállásban (jelen kutatás)
	$M \pm SD$	$M \pm SD$
Bounce Front	-	1.62 $\pm$ 1.11
Bounce Side	3.39 $\pm$ 0.15	2.63 $\pm$ 1.16
Kick Ball Change Front	3.85 $\pm$ 0.14	3.41 $\pm$ 1.28
Kick Ball Change Side	3.94 $\pm$ 0.13	3.76 $\pm$ 1.11
Indian Step	3.57 $\pm$ 0.13	3.58 $\pm$ 1.2

1. táblázat: A szóló mozgások és a színpadi összeállításban végzett mozgások átkódolt átlagpontszámai és szórása

A harmadik kutatási kérdés a következő volt: *Különböznek-e a szakértők és a laikusok esztétikai értékelései?*

Az elemzések nem mutattak szignifikáns különbséget az esztétikai értékelésekben a táncos és a nem táncos csoportok között ($p = 1$). Emellett az eredmények nem mutatnak szignifikáns összefüggést a csoporttagság alapján ($p = .057$), ami azt jelzi, hogy a táncos szakértelem nem befolyásolta az esztétikai értékelést.

Jelen kutatás egyértelmű összefüggést mutat az egy táncos által előadott táncmozdulatok és a tizenegy táncos részvételével színpadi összeállításban előadott azonos mozdulatok esztétikai értékelése között, bár a csoportokra gyakorolt hatások különböztek a két vizsgálat között. Jelen eredmények kiemelik, hogy minden néző esztétikailag előnyben részesítette a *Kick Ball Change Side* mozdulatot tartalmazó színpadi felállást. A szakértők és a laikusok közötti eredmények azonban különböznek attól függően, hogy a mozdulatot egy vagy tizenegy táncos végezte.

4. DISZKUSSZIÓ

Kutatásunk célja az volt, hogy megvizsgáljuk, hogyan érzékelik a nézők esztétikailag a színpadi elrendezésben végzett táncmozdulatokat. A vizsgálat fő célja annak vizsgálata volt, hogy a különböző nézők hogyan értékelik a V-alakú színpadfelállást. A tanulmány három fő kutatási kérdésre összpontosított:

- 1) *Esztétikailag eltérően érzékelik-e a nézők a különböző táncmozdulatokat bemutató színpadképeket?* Feltételeztük, hogy a színpadképek észlelése az elvégzett mozdulatoktól függően változik, mivel korábbi kutatások kimutatták, hogy az egyes mozdulatokat különbözőképpen érzékelik a nézők (Brown et al., 2021; Sato et al., 2014, 2015, 2016).
- 2) *Eltérnek-e az eredmények a Kempe és Vinken (2023) által közölt, szólótáncos mozgásértékeléstől?* A meglévő szakirodalom nem vizsgálta a csoportok által

előadott táncok esztétikai megítélését, a korábbi tanulmányok kizárólag szólótáncosok mozgásával foglalkoztak. Feltételeztük, hogy a színpadi beállítások esztétikai érzékelését az is befolyásolja, ha ezeket a táncmozdulatokat csoportban adják elő.

- 3) *Különböznek-e a szakértők és a laikusok esztétikai értékelései?* Feltételeztük, hogy a szakértők és a laikusok esztétikai értékeléseik tekintetében jelentősen különböznek; az eredmények összhangban vannak a táncmozdulatok érzékelésével kapcsolatos korábbi tanulmányokkal (Casale et al., 2024; Jang & Pollick, 2011; Joung & Kim, 2023; Vinken & Heinen, 2022; Vukadinović & Marković, 2012).

4.1. Főbb eredmények értelmezése

Az eredmények jelentős különbségeket mutattak a színpadképek esztétikai értékelésében. Az öt mozdulat közül a legmagasabb esztétikai értékelést a *Kick Ball Change Side* mozgást tartalmazó színpadi beállítás kapta, míg a *Bounce Front* a legalacsonyabbat. Az eredmények alapján a koreográfusok megfontolhatják a V-alakú színpadfelállás alkalmazását a *Kick Ball Change Side* mozdulatot végrehajtó tizenegy táncossal az esztétikai vonzerő maximalizálása érdekében. A magasabb esztétikai hatás javíthatja a zsűritagok által a táncversenyeken adott értékelést, és fokozhatja a közönség visszajelzéseit a táncbemutatókon és színházakban. A táncelőadás észlelt esztétikai minőségének javítása erősítheti a tánc társadalmi relevanciáját, és növelheti jelentőségét tudományos kontextusban.

Ebben a vizsgálatban az esztétikai értékelés tekintetében nem találtunk összefüggést sem a csoportok értékelései, sem a csoport és a színpadi beállítások között. A táncos szakértelem ebben a vizsgálatban nem befolyásolta az esztétikai értékelést. Ezek az eredmények összhangban vannak a korábbi kutatásokkal (Kempe & Heinen, 2022; Kempe, 2024; Pálincás-Molnár & Bernáth, 2022; Vinken & Heinen, 2022; Vinken, 2024), ami arra utal, hogy az esztétikai preferenciák mind a szakértők, mind a laikusok között hasonlóak. Figyelemre méltó, hogy a *Kick Ball Change Side* kombinációja tizenegy táncossal V-alakú színpadfelállásban széles körben vonzóan tűnik, függetlenül a nézők szakértelmétől. Ezt a kombinációt a koreográfusok a nézők széles körének bevonására használhatják. Kempe és Vinken (2023) eredményeivel összehasonlítva azonban a szakértelem hatását kritikusan kell vizsgálni. Kempe és Vinken (2023) vizsgálatában a csoportok közti eredmények jelentősen eltérnek, míg a jelen vizsgálat nem talált eltérést az esztétikai értékelésben. Ezek a kontrasztív eredmények összhangban vannak Casale és munkatársai (2024) eredményeivel, akik arról számoltak be, hogy a művészeti és mozgásalapú tevékenységekkel kapcsolatos egyéni tapasztalati különbségek nem mindig generálnak szignifikáns csoportszintű különbségeket. Érdekes módon a szóló mozgások értékelésére vonatkozó adatok (Kempe & Vinken, 2023) szakértelem-alapú eltérést mutattak. A szólótáncos hiphop mozdulatok elemzésekor a csoportok különböztek az értékelés tekintetében. A jelen vizsgálatban nem volt sem csoporthatás, sem összefüggés a csoport és a színpadi beállítások között az esztétikai értékelésben. Ez arra utal, hogy – legalábbis a jelen tanulmányban vizsgált minta tekintetében – a táncos szakértelem nem befolyásolja az esztétikai értékelést. Ez felveti annak lehetőségét, hogy az

olyan tényezők, mint a személyes jelenlét, erősebb hatással lehetnek az esztétikai megítélésre, mint a szakértelem önmagában. Emellett a kontextuális tényezők is szerepet játszhatnak a nézők értékelésének alakításában. A jövőbeni tanulmányok célja lehet az ilyen tényezők, például a kulturális hatások azonosítása és feltárása, amelyek befolyásolhatják a táncelőadások esztétikai megítélését.

4.2. A kutatás korlátai

Bár a tanulmány értékes betekintést nyújt a táncelőadások esztétikai értékelésébe, számos limitációval rendelkezik. Ami az objektivitást illeti, a kutatás tervezésekor a kutatói elfogultság minimalizálására törekedtünk a standardizált kérdőív mint adatgyűjtési módszer és az egyértelmű résztvevői utasítások alkalmazásával. Az önbevallásos adatok használata azonban bizonyos torzításokat is eredményezhetett; ezeket a hiányos vagy irracionális válaszokat kizártuk a végső elemzésből. Ezenkívül a résztvevők értékeléseit befolyásolhatta a környezetük vagy más külső tényezők, például az instabil wifi kapcsolat. Bár a résztvevőknek azt javasoltuk, hogy a videókat laptop képernyőjén nézzék, ennek a betartását nem lehetett ellenőrizni. Ennek következtében előfordulhatott, hogy néhány résztvevő kisebb eszközökön, például okostelefonon nézte a videókat, ami befolyásolhatta esztétikai érzékelésüket. A videókat egytől ötig terjedő rangsorkálával mértük, ahol az egyes a legesztétikusabb, az ötös pedig a legkevésbé esztétikus. Ez a módszer annyiban előnyös, hogy minden helyezést csak egyszer lehet odaítélni, ami elősegíti a videók közötti egyértelmű rangsorolást és a differenciált értékelést. Ezenkívül a kvalitatív interjúk kombinálása a jelen tanulmányban használt kvantitatív mérésekkel részletesebb információt nyújthat a táncelőadások esztétikai megítéléséről.

Ami az érvényességet illeti, a jelen kutatás egyértelműen és sikeresen tárta fel a táncelőadások esztétikai értékelésével kapcsolatos legfontosabb megállapításokat. Mindazonáltal el kell ismerni a külső érvényességgel kapcsolatos lehetséges aggályokat. Bár a mozgással rögzített videóbemutatók ellenőrzött környezetet biztosítottak az egyes ingerek értékeléséhez, nem biztos, hogy teljes mértékben reprodukálják az élő táncelőadások dinamikus jellegét. A valós idejű tapasztalat és a közvetlen emberi interakció hiánya befolyásolhatja a résztvevők esztétikai érzékelését és értékelését. A résztvevőket két csoportra osztottuk, szakértőkre (táncosok és esztétikai alapú sportágak sportolói) és laikusokra (nem táncosok és nem esztétikai alapú sportágak sportolói), hogy tanulmányozzuk az esztétikában szerzett korábbi tapasztalatokon alapuló különbségeket az esztétikai értékelésben. Ez a csoportosítás támogatta a vizsgálat konstrukciós-érvényességét, mivel biztosította, hogy az esztétikai érzékelést az esztétikai és nem esztétikai sportok különböző háttérű résztvevői között mérje. A nem esztétikai sportágak sportolói azonban szintén rendelkezhetnek tapasztalatokkal a térbeli elrendezéssel kapcsolatban. A csapatsportokban résztvevők is használhatnak alakzatokat a pályán, bár ez inkább taktikai, mint esztétikai jellegű. A rangsoroláshoz használt ötfokozatú értékelési skála következetes eszközt biztosított a résztvevők esztétikai megítélésének értékeléséhez, ami alátámasztja e vizsgálat megbízhatóságát. Ezenkívül a Friedman ANOVA lehetővé tette az ismételt mérések statisztikai elemzését, ami erősítette az eredmények megbízhatóságát, és lehetővé tette a két csoport közötti szignifikáns

különbségek kimutatását. Tekintettel a 182 résztvevőből álló minta méretére, az ANOVA megfelelő statisztikai eszköz volt. A mintaméret azonban lehet, hogy nem volt elég nagy ahhoz, hogy általánosítható következtetéseket vonjunk le szélesebb populációra vonatkozóan, ami olyan jövőbeli kutatásokat igényelne, amelyek más országokra is kiterjednek. E korlátok ellenére a jelen tanulmány fontos megállapításokkal szolgál az esztétikai értékelés kutatásában, és hozzájárul a táncelőadások esztétikai értékelésének megértéséhez. A jövőbeli kutatások foglalkozhatnak ezekkel a kérdésekkel más országokból és kultúrákból gyűjtött nagyobb minták felhasználásával, új táncsal kapcsolatos ingerek összehasonlításával és élő előadások vizsgálatával.

4.3. Gyakorlati következmények és további kutatások

A jövőbeli kutatásoknak további tényezőket kellene vizsgálniuk, amelyek befolyásolják a táncelőadások esztétikai érzékelését. Ezek a kutatások kibővíthetnék a jelen tanulmányban vizsgált nézői perspektívákat a zsűri nézőpontjának vizsgálatával (Plessner & Schallies, 2005). Továbbá meg lehetne vizsgálni, hogy a nézők pozíciója és különböző nézőpontjai hogyan befolyásolják a színpadképek esztétikai érzékelését. Emellett a formációs táncként előadott különböző táncstílusok feltárása értékes összehasonlításokat nyújthatna a mozgás és a színpadképek esztétikai érzékelésével kapcsolatban. Az országos és nemzetközi bajnokságok versenyzői gazdag kutatási forrást jelenthetnek. Továbbá a különböző zenei elemek, például az ütemek vagy más hangok hatásának vizsgálata (Veit et al., 2021, 2022; Woolhouse & Lai, 2014) is bekerülhetne a táncelőadások kutatásába. Annak megértése, hogy a hallott ingerek hogyan lépnek kölcsönhatásba a táncmozdulatokkal egy színpadi felállásban, további betekintést nyújt az esztétikai értékelésbe. A jövőbeli tanulmányok a színpadképekben használt különböző szögek és geometriai formák hatását is vizsgálhatnák. Mivel a mozgástartomány fontos az esztétikai értékelésben (Brown et al., 2021; Torrents et al., 2013), a jövőbeli kutatások a V alak szögét a jelen tanulmányban használt szögtől eltérően variálhatnák. A Vukadinović és Marković (2017) által végzett tanulmányok eredményeit ki kellene bővíteni, különösen a videóalapú ingerek és az élő táncelőadások közötti különbségek tekintetében. Alapvető fontosságú annak meghatározása, hogy az esztétikai értékelés eredményei változnak-e a színpadi élő táncelőadások körülményei között.

A táncelőadással kapcsolatos kutatásokban számos olyan kutatási rés létezik, amely további esztétikai tanulmányok számára kínál lehetőséget. A jövőbeli kutatásokban a táncelőadás minden egyes kritériumát (azaz a teret, az időt, a dinamikát és a formát) és minden külső összetevőjét fel kell tárni. E kutatások eredményeinek kombinálása a táncelőadások esztétikai érzékelésének átfogóbb megértését nyújthatja. Bár a jelen tanulmány a mozgásingerek és a színpadfelépítés első alkalommal történő kombinálásával jelentős lépést tesz a külső érvényesség felé a táncban, további kutatások bővíthetik ezeket az eredményeket. Minél több összetevőjét vizsgálják a táncelőadásnak, és minél több eredményt integrálnak, annál kisebb lesz az eltérés az empirikus laboratóriumi kutatások és a külső érvényesség között. Lényeges, hogy ne tévesszük szem elől a táncművészet külső érvényességét, mivel ez képezi az esztétika empirikus kutatásában végzett kutatások alapját.

5. KONKLÚZIÓ

Jelen kutatás fő célja a táncelőadások esztétikai érzékelésének vizsgálata volt. A táncelőadások egyik összetevőjét, a színpadi felállást választottuk a kutatás fő tárgyául. A központi kérdés arra irányult, hogy a nézők hogyan értékelik esztétikailag a különböző színpadképeket, amelyekben tizenegy táncos V-alakú alakzatban hiphop mozdulatokat végzett. Az eredmények jelentős különbségeket mutattak a színpadképek esztétikai értékelésében. A nézők esztétikailag a V-alakú színpadfelállást a *Kick Ball Change Side* mozdulattal értékelték a legmagasabbra, és a *Bounce Front* mozdulattal a legalacsonyabbra. Az eredmények nem mutattak szignifikáns különbségeket a táncos és a nem táncos csoportok között, ami arra utal, hogy bizonyos táncmozdulatok és színpadi beállítások általában esztétikailag kellemesnek érzékelhetők, függetlenül a néző szakértelmétől. Ennek eredményeképpen a koreográfusok a széles közönségnek szánt táncelőadások tervezésekor megfontolhatják a *Kick Ball Change Side* mozdulatot tartalmazó színpadképeket. Ezeket az eredményeket Kempe és Vinken (2023) vizsgálatával hasonlítottuk össze, amely a szóló hiphop mozdulatok észlelésével foglalkozott. Míg az esztétikai értékelés eredményei egybevágtak Kempe és Vinken eredményeivel, a két élményalapú csoport esztétikai értékelése nem különbözött jelentősen, eltérően a fent említett vizsgálattól. Feltételeztük, hogy a nézők szakértelme nem az egyetlen befolyásoló tényező a tánc esztétikai értékelésében. Összefoglalva, ez a tanulmány rávilágít a *Kick Ball Change Side* mozdulatot tartalmazó V-alakú színpadképek általános esztétikai preferenciájára, valamint a kontextuális tényezők fontosságára a tánc esztétikai értékelésének alakításában. A jövőbeni tanulmányoknak tovább kell vizsgálniuk a különböző táncstílusokat, zenei elemeket, a színpadi felállások geometriai szögeit és az élő előadások kontextusát, hogy megerősítsék a táncelőadások esztétikai értékelésének eredményeit. Ez a tanulmány először kombinálta a táncelőadások két összetevőjét (azaz a táncmozdulatokat és a színpadi felállásokat) a tánc esztétikájának kutatásában. Ezzel kombinálva, a más komponenseket feltáró jövőbeni tanulmányok eredményei bővíthetik a tánc esztétikai értékelésének megértését, és fokozhatják a táncelőadások hatását a nézőkre. Ily módon az esztétikai értékelés kutatásának eredményei tökéletesíthetik a táncelőadásokat és segíthetik a koreográfusok jövőbeli munkáját.

Irodalomjegyzék

- Barbieri, D. (2017). *Costume in performance: materiality, culture, and the body*. Bloomsbury Publishing. <https://doi.org/10.5040/9781474285353>
- Basa, M. (2023). Lighting design schemes and colours in dance performances: The magical illusion. *ShodhKosh: Journal of Visual and Performing Arts*, 4(1), 356–362. <https://doi.org/10.29121/shodhkosh.v4.i1.2023.289>
- Baumgarten, A. G. (1750). *Aesthetica*. In H. R. Schweizer (Ed.), *Texts on the foundation of aesthetics* (pp. 78–80). Meiner.
- Berlyne, D. E. (1974). *Conflict, arousal, and curiosity*. Klett.
- Bläsing, B., & Zimmermann, E. (2021). Dance is more than meets the eye – How can dance performance be made accessible for a non-sighted audience? *Frontiers in Psychology*, 12, Article 643848. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.643848>

- Briellmann, A. A., & Pelli, D. G. (2018). Aesthetics. *Current Biology*, 28(16), R859–R863. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2018.06.030>
- Brown, D. D., Wijffels, G., & Meulenbroek, R. G. J. (2021). Individual differences in sequential movement coordination in hip-hop dance: Capturing joint articulation in practicing the wave. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 731901. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.731901>
- Calvo-Merino, B., Jola, C., Glaser, D. E., & Haggard, P. (2008). Towards a sensorimotor aesthetics of performing art. *Consciousness and Cognition*, 17(3), 911–922. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2007.11.003>
- Casale, C. E., Moffat, R., & Cross, E. S. (2024). Aesthetic evaluation of body movements shaped by embodied and arts experience: Insights from behaviour and fNIRS. *Scientific Reports*, 14(1), Article 25841. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-75427-9>
- Chatterjee, A., & Vartanian, O. (2014). *Neuroaesthetics. trends in cognitive sciences*, 18(7), 370–375. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tics.2014.03.003>
- Deinzer, V., Clancy, L., & Wittmann, M. (2017). The sense of time while watching a dance performance. *Sage Open*, 7(4). <https://doi.org/10.1177/2158244017745576>
- Dörnenburg, L., Heise, A., Schuh, J. & Vinken, P. (2019). Subjektive Wahrnehmung der Ästhetik komplexer Bewegungen am Beispiel von Drehungen und Posen [Subjective perception of the aesthetics of complex movements using the example of turns and poses]. In G. Thienes, D. Glage, K. Randl (Eds.), *Turnen trainieren und vermitteln* (pp. 80–85). Hamburg: Feldhaus.
- Fechner, G. T. (1876). *Vorschule der Ästhetik* [Preschool of aesthetics]. Breitkopf & Härtel.
- Graham, K. J., Palmer, S., & Zezulka, K. (2023). Introduction: Thinking light. In K. Graham, S. Palmer, & K. Zezulka (Eds.), *Contemporary performance lighting: Experience, creativity and meaning* (pp. 1–24). Bloomsbury Publishing. <https://doi.org/10.5040/9781350195196.0007>
- Grösel, B. (2022). *Bühnentechnik: Mechanische Einrichtungen* [Stage technology: Mechanical equipment]. De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783110776003>
- Humphrey, D. (1986). *Die Kunst, Tänze zu machen. Zur Choreographie des Modernen* [The art of making dances. On the choreography of the modern]. Henschel.
- Jacobsen, T., Buchta, K., Köhler, M., & Schröger, E. (2004). The primacy of beauty in judging. *Psychological Reports*, 94(3_suppl), 1253–1260. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3c.1253-1260>
- Jäger, J., & Kuckhermann, R. (2004). *Ästhetische Praxis in der Sozialen Arbeit. Wahrnehmung, Gestaltung und Kommunikation* [Aesthetics and social work. Aesthetic practice in social work]. Beltz.
- Jang, S. H., & Pollick, F. E. (2011). Experience influences brain mechanisms of watching dance. *Dance Research*, 29 (supplement), 41(1), 352–377. <https://doi.org/10.3366/drs.2011.0024>
- Joung, J., & Kim, J. (2023). Comparison of audiovisual components of dance in novices and experts' aesthetic interest perceptions. *Empirical Studies of the Arts*, 41(2), 591–622. <https://doi.org/10.1177/02762374231152775>

- Kempe, M. (2024). Does the direction of shapes and bodies influence the aesthetic perception of stage setups in dance? *Human Movement*, 25(1), 75–83. <https://doi.org/10.5114/hm.2024.136057>
- Kempe, M. (2025). *Does the Group size and the Position on stage influence the Aesthetic Perception in Dance?* [Manuscript submitted for publication]. Department of Movement and Training Science – Perception and Action, University Leipzig
- Kempe, M., & Heinen, T. (2022). Aesthetic Perception of Stage Setups in Dance. *European Journal of Sport Sciences*, 1(4), 29–35. <https://doi.org/10.24018/ejsport.2022.1.4.30>
- Kempe, M. & Hurek., A (2024). The aesthetic perception of stage setups in show dance. In T. Heinen, D. Jeraj, F. Veit (Eds.), *Ästhetische Wahrnehmung, Bildung und Vermittlung im Turnen und in den Bewegungskünsten* (pp. 30–38). Czwalina.
- Kempe, M., & Vinken, P. M. (2023). What do you like? A study of observing hip-hop movements. In T. Heinen (Ed.), *Contemporary topics in movement arts: Theories and applications* (pp. 47–61). Nova Science Publishers.
- Klein, G. (2019). *Choreografischer Baukasten. Das Buch* [Choreographic construction kit. The book]. (2nd ed.) transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839446775>
- Knudson, D. (2009). Significant and meaningful effects in sports biomechanics research. *Sports Biomechanics*, 8(1), 96–104. <https://doi.org/10.1080/14763140802629966>
- Kwakye-Openg, R., & Adinku, G. U. (2013). Costume as medium for cultural expression in stage performance. *Arts and Design Studies*, 8, 9–19.
- Lemasson, A., André, V., Boudard, M., Lippi, D., Cousillas, H., & Hausberger, M. (2019). Influence of theatre hall layout on actors' and spectators' emotions. *Animal cognition*, 22, 365–372. <https://doi.org/10.1007/s10071-019-01249-2>
- Marković, S. (2010). Aesthetic experience and the emotional content of paintings. *Psihologija*, 43(1), 47–64. <https://doi.org/10.2298/psi1001047m>
- Monks, A. (2009). *The actor in costume*. Bloomsbury Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-1-137-02161-8>
- Orgs, G., Caspersen, D., & Haggard, P. (2016). You move, I watch, it matters: Aesthetic communication in dance. In S. S. Obhi & E. S. Cross (Eds.), *Shared representations: Sensorimotor foundations of social life* (pp. 627–653). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107279353.031>
- Orlandi, A., Cross, E. S., & Orgs, G. (2020). Timing is everything: Dance aesthetics depend on the complexity of movement kinematics. *Cognition*, 205, Article 104446. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2020.104446>
- Pálinkás-Molnár, M., & Bernáth, L. (2022). Preference for aesthetic principles in dance. *Tánc és Nevelés. Dance and Education*, 3(2), 21–38. <https://doi.org/10.46819/TN.3.2.21-38>
- Plato, & Woodruff, P. (1982). *Plato's Hippias Major*. Blackwell Publishers.
- Plessner, H., & Schallies, E. (2005). Judging the cross on rings: a matter of achieving shape constancy. *Applied Cognitive Psychology*, 19(9), 1145–1156. <https://doi.org/10.1002/acp.1136>
- Rosenberg, C. (1998). *Handbuch für Jazz Dance* [Manual for Jazz Dance]. Meyer & Meyer.

- Sampaio, F. X. A. (2020). *Lighting dance: A study of technical, philosophical, and psychological shadows*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429268748>
- Sato, N., Nunome, H., & Ikegami, Y. (2014). Key features of hip hop dance motions affect evaluation by judges. *Journal of Applied Biomechanics*, 30(3), 439–445. <https://doi.org/10.1123/jab.2013-0190>
- Sato, N., Nunome, H., and Ikegami, Y. (2015). Kinematic analysis of basic rhythmic movements of hip-hop dance: motion characteristics common to expert dancers. *Journal of Applied Biomechanics*, 31(1), 1–7. <https://doi.org/10.1123/jab.2014-0027>
- Sato, N., Nunome, H., & Ikegami, Y. (2016). Key motion characteristics of side-step movements in hip-hop dance and their effect on the evaluation by judges. *Sports Biomechanics*, 15(2), 116–127. <https://doi.org/10.1080/14763141.2016.1158861>
- Silvia, P. J., & Brown, E. M. (2007). Anger, disgust, and the negative aesthetic emotions: Expanding an appraisal model of aesthetic experience. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1(2), 100–106. <https://doi.org/10.1037/1931-3896.1.2.100>
- Sofras, P. A. (2020). *Dance composition basics*. (2nd. ed.) Human Kinetics. <https://doi.org/10.5040/9781718227415>
- Torrents, C., Castañer, M., Jofre, T., Morey, G., & Reverter, F. (2013). Kinematic parameters that influence the aesthetic perception of beauty in contemporary dance. *Perception*, 42(4), 447–458. <https://doi.org/10.1068/p7117>
- Veit, F., Riedel, L., & Jeraj, D. (2021). Does jumping to the beat result in better ratings from gymnastics experts? *Journal of Human Sport and Exercise*, 17(4), 909–918. <https://doi.org/10.14198/jhse.2022.174.17>
- Veit, F., Veit, J., & Heinen, T. (2022). The influence of music on judges' evaluation of complex skills in gymnastics. *European Journal of Sport Sciences*, 1(5), 1–7. <https://doi.org/10.24018/ejsport.2022.1.5.31>
- Vinken, P. M. (2022). Kinematic motion characteristics and observer's expertise in perceived aesthetics of dance jumps. *Research in Dance Education*, 25(1), 32–48. <https://doi.org/10.1080/14647893.2022.2033714>
- Vinken, P. M. (2024). Kinematic motion characteristics and observer's expertise in perceived aesthetics of dance jumps. *Research in Dance Education*, 25(1), 32–48. <https://doi.org/10.1080/14647893.2022.2033714>
- Vinken, P. M., & Bernewitz, L. (2022). On the aesthetic perception of gymnastic body postures and their corresponding figural shapes. *European Journal of Sport Sciences*, 1(6), 19–26. <https://doi.org/10.24018/ejsport.2022.1.6.44>
- Vinken, P. M., & Heinen, T. (2022). How does the amount of movement and observer expertise shape the perception of motion aesthetics in dance? *Human Movement*, 23(2), 46–55. <https://doi.org/10.5114/hm.2021.106170>
- Vukadinović, M. (2023). Music and dance: The comparison between non-dancer's aesthetic experience and their bodily sensations. *Psiholoska Istrazivanja*, 26(2), 269–297. <https://doi.org/10.5937/psistra26-44278>
- Vukadinović, M., & Marković, S. (2012). Aesthetic experience of dance performances. *Psihologija*, 45(1), 23–41. <https://doi.org/10.2298/PSI1201023V>

- Vukadinović, M., & Marković, S. (2017). The relationship between the dancers' and the audience's aesthetic experience. *Psihologija*, 50(4), 465–481. <https://doi.org/10.2298/psi160222009v>
- Woolhouse, M. H., & Lai, R. (2014). Traces across the body: the influence of music-dance synchrony on the observation of dance. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00965>
- Wu, Y., Azahari, H., Halabi, N. M., & Zhang, C. (2023). Analysis of the design and use of stage lighting and artistic expressions. *Art And Performance Letters*, 4(9), 33–37. <https://doi.org/10.23977/artpl.2023.040906>

VISUAL AESTHETICS OF HIP-HOP DANCE MOVEMENTS IN A V-SHAPED STAGE SETUP*

Marisa Kempe, research associate, Leipzig University,
Faculty of Sport Sciences, Germany

Lara Sophie Louise Wunsch, research assistant, Leipzig University,
Faculty of Sport Sciences, Germany

Abstract

This study investigates the aesthetic perception of V-shaped stage setups with 11 dancers performing different Hip-hop movements. It aims to determine whether observers evaluate these setups differently in terms of aesthetic appeal and whether expertise influences judgments. Understanding these evaluations is essential for enhancing the impact of dance performances. The study recruited 182 participants, including experts and non-experts. All participants rated five video stimuli showing 11 dancing avatars in a V-shaped stage setup based on their aesthetic perception. Participants completed an online questionnaire, and data were analyzed using Friedman ANOVA. Significant differences were found in aesthetic ratings across the stage setups. The stage setup featuring the *Kick Ball Change Side* movement received the highest rating. No significant differences were found between experts and non-experts in their aesthetic evaluation of the stage setups. The results suggest that specific dance movements, particularly the *Kick Ball Change Side*, are universally perceived as aesthetically pleasing. These findings offer valuable insights for choreographers seeking to enhance the visual aesthetics of dance performances. Future research should explore additional stage setups and context factors.

Keywords: aesthetics, Hip-hop dance, visual perception, motion capture, stage setups

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

1. THEORETICAL FRAMEWORK

1.1 Aesthetics

Dance is created to be watched and aesthetically evaluated by an audience (Bläsing & Zimmermann, 2021). The main goal of the present study is to explore

* The first version of the English manuscript was received on 31 January 2025. - <https://doi.org/10.46819/TN.6.1.21-37>

the aesthetic perception of dance performances, with particular focusing on how different observers aesthetically evaluate different stage setups as part of a dance performance. Different approaches to aesthetic evaluation have been analyzed in research on visual aesthetic perception, with both philosophers and researchers attempting to define the term *aesthetics*.

Early philosophers such as Plato (427-347 BC) tried to interpret the term *aesthetics* by highlighting the notion of beauty. He described the aesthetic experience as pleasure derived through sight and hearing (Briellmann & Pelli, 2018; Woodruff, 1982). The philosopher Alexander Baumgarten later defined aesthetics as the science of sensual experience. He focused on sensation and imagination, proposing that a beautiful stimulus generates an aesthetic experience (Baumgarten, 1750). Similarly, Fechner (1876) and Berlyne (1974) defined aesthetic perception as the experience of feeling pleasure, attraction, and fascination in response to a stimulus. Jacobsen et al. (2004) equated the term “beauty” with aesthetics in their survey. In addition, Jäger and Kuckhermann (2004) identified perfection, beauty, harmony, and grace as essential elements of aesthetic perception. Chatterjee and Vartanian (2014) conceptualize aesthetic evaluation as a process of perceiving, processing, and responding to art, often evoking intense feelings such as pleasure.

In sum, philosophical approaches and empirical studies often rely on positively associated terms such as ‘beauty’ and ‘pleasure’ in their investigations of aesthetic perception without clearly defining meanings. This underscores the need for focused research on aesthetic perception in the art of dance. In research on aesthetics in dance performances, Vukadinović and Marković (2012) concluded that the perception of expression and power plays a central role. Dörnenburg et al. (2019) emphasized elegance, beauty, and the fluidity of movements as key components of aesthetic experience in dance. Other studies, such as Bläsing and Zimmermann (2021), investigated the role of enjoyment, while Kempe and Vinken (2023) highlighted the concept of “liking” as significant in aesthetic evaluations. Some authors have identified aesthetic preferences in regard to specific dance movements, shedding light on features a large range of motion and wide forms (Brown et al., 2021; Sato et al., 2016; Torrents et al., 2013; Vinken & Heinen, 2022; Vinken, 2022), high velocity movements (Deinzer et al., 2017; Orlandi et al., 2020), and whole body movements and displacements (Calvo-Merino et al., 2008; Joung & Kim, 2023). In contrast, research has also examined negatively associated stimuli in aesthetic perception. Marković (2010) and Silvia and Brown (2007) demonstrated that aspects such as horror, fear, and ugliness can also generate an aesthetic experience. Taken together, these findings suggest that positively and negatively associated stimuli can generate an aesthetic experience. Therefore, examining aesthetic perception in a specific domain, such as a dance performance, is essential for understanding the aesthetic preferences of dance observers.

1.2 Dance Performance as a Research Object

Dance performances are watched in theatres, shows, and dance competitions by a diverse group of observers. A dance performance on stage synthesizes creative design components and is a complex interplay of design criteria (Klein, 2019;

Rosenberg, 1998; Sofras, 2020) and external features. The design criteria of dance are space, time, dynamics, and shape. The criteria *space* means the dancer's space around his body and includes layers, directions, and the space on stage for setups as well as their shapes and positions. *Time* involves aspects such as movement velocity, breaks, and durations of body movements and poses. *Dynamics* pertain to the use of force, while *shape* describes the form of the dancer's body—such as a pointed or flexed foot—or the geometric shape of a stage setup with arranged dancers. Dancers can be arranged in various shapes, including circles or lines. In addition, *external features* such as costumes (Barbieri, 2017; Kwakye-Opong & Adinku, 2013; Monks, 2009), stage lighting (Basa, 2023; Graham et al., 2023; Sampaio, 2020; Wu et al., 2023), stage type and stage design (Grösel, 2022; Lemasson et al., 2019; Sofras, 2020), and the influence of music or beats (Veit et al., 2022; Vukadinović, 2023; Woolhouse & Lai, 2014) also play an important role. Choreographers synthesize these components deliberately and creatively to produce a cohesive dance performance (Humphrey, 1986). Expanding the understanding of how design criteria and external features influence the perception of dance performances can support choreographers' work and improve the quality of dance performances.

Dance performances are observed by a range of individuals such as the audience, jury members, or critical observers (Bläsing & Zimmermann, 2021; Orgs et al., 2016). These observers attend dance performances for various reasons and possess different levels of expertise. Some observers watch dance for entertainment and engage with the performance in a more passive manner (Vukadinović & Marković, 2012), whereas others serve as critical competition judges or are experienced dancers. In the literature, observers are often categorized as experts (i.e., dancers or individuals with dance education) and novices (non-dancers and those without dance education).

1.3 Expert and Novice Perception of Dance Performances

The findings on aesthetic evaluation by experts and novices in dance differ and will be considered in the following section. Numerous studies have examined dance movements, body poses, choreographies, and stage setups with an expert group (dancers) and a novice group (non-dancers). Several studies have reported that significant differences between experts' and novices' aesthetic evaluations of dance movements (Casale et al., 2024; Jang & Pollick, 2011; Joung & Kim, 2023; Vinken & Heinen, 2022; Vukadinović & Marković, 2012), body poses (Vinken & Bernewitz, 2022), and stage setups (Kempe, 2024; Kempe & Hurek, 2024). In contrast, some research has found no significant differences between the two groups' perceptions of dance choreographies (Pálinkás-Molnár & Bernáth, 2022). Similarly, other studies have shown that experts and novices do not differ in the aesthetic evaluations of dance movements (Kempe & Vinken, 2023; Vinken, 2024), body poses (Vinken & Heinen, 2022), and stage setups (Kempe & Heinen, 2022).

In summary, the observer's aesthetic evaluation is essential in dance performances and warrants further investigation to understand audiences' aesthetic perceptions of dance. Given the complexity of dance performances, it is important to isolate individual stimuli such as specific movements and poses. Particularly lacking is

research on the aesthetic perception of individual dance movements within group performances. A small handful of studies have been carried out on how solo Hip-hop dance movements are aesthetically perceived. The Hip-hop movements *Side-Step* (Sato et al., 2015, 2016) and *Arm-Wave* (Brown et al., 2021; Sato et al., 2014) have been studied. Brown et al. (2021) found that both novices and competition judges prefer a smooth, constant propagation velocity combined with large joint amplitudes in the Arm-Wave movement (Sato et al., 2014). Sato et al. (2015, 2016) investigated the technical aspects of Hip-hop dance and their visual perception. In one study, Sato et al. (2015) observed that expert dancers employ a phase delay between head and body movements, contributing to a loop-like head motion, which was associated with higher evaluation scores from judges. In another study, Sato et al. (2016) showed that advanced dancers exhibit a time delay in neck motion and a more extensive range of motion during the Side-Step, both of which also significantly contributed to higher scores from judges. Building on these findings, it is important to investigate how movements are evaluated when performed by groups of dancers arranged on stage.

In a study by Kempe and Vinken (2023), dancers and non-dancers aesthetically evaluated several Hip-hop movements presented by a solo dancer: the *Bounce Side*, *Kick Ball Change Side*, *Kick Ball Change Front*, and *Indian Step* (Figure 1). All of the observers ($N = 54$) rated the movements using a 5-point rating scale from *liking* to *disliking*. Analysis of variance revealed a significant main effect of Hip-hop movement type on liking ($F(3, 153) = 4.939, p < .01, \eta^2 = .05$). Among the movements, *Bounce Side* received the lowest rating, while the *Kick Ball Change Side* received the highest. The *Indian Step* and *Kick Ball Change Front* movements maintained intermediate positions. There were no significant group effects between dancers and non-dancers in terms of their evaluations. While Kempe and Vinken's (2023) study provides insight into the aesthetic perceptions of solo Hip-hop movements, there remains a need to investigate the aesthetic perception of movements performed by a group of dancers. To analyze the movements in a group performance, it is important to define how the group should be positioned for analyzing. The number of dancers, their positions on stage, and the overall shape of the stage setup must be considered. Based on prior studies by Kempe and Heinen (2022), Kempe (2024), and Kempe (submitted), the highest aesthetic evaluations were given performances featuring groups of eleven dancers' positions at the front of the stage in a V-shaped stage setup (see Figure 2). The results provide the foundation for the present study, which expands on previous work by incorporating Hip-hop movements into group performances featuring eleven dancers in a V-shaped stage setup. Studying aesthetic perception in group dance performances is essential for supporting choreographers' work and improving the quality of dance performances. This study investigates what observers aesthetically prefer in dance performances. Accordingly, the following three main research questions arise:

- 1) *Are stage setups with different dance movements perceived aesthetically differently?*
The existing literature suggests that stage setups featuring different movements may be perceived differently, as individual movements are perceived differently when performed as solo movements (Brown et al., 2021; Sato et al., 2014, 2015, 2016). *It is therefore hypothesized that the aesthetic evaluation of stage setups with different movements will vary.*

- 2) *Do the results differ from the movement evaluation of a solo dancer, as reported in Kempe and Vinken (2023)?* The literature has focused solely on the aesthetic perception of solo movements, with the aesthetic perception of movements performed in groups remaining unexplored. The assumption is that the aesthetic evaluation of stage setups is influenced by the performance of group movements in stage setups. *It is hypothesized that the aesthetic evaluation of group performances will differ from those of solo dancers.*
- 3) *Do experts and novices differ concerning their aesthetic evaluations? It is hypothesized that experts and novices will differ significantly in their aesthetic judgements.* This expectation aligns with results from previous studies on the perception of dance movements (Casale et al., 2024; Jang & Pollick, 2011; Joung & Kim, 2023; Vinken & Heinen, 2022; Vukadinović & Marković, 2012).

2. METHODS AND ANALYSIS

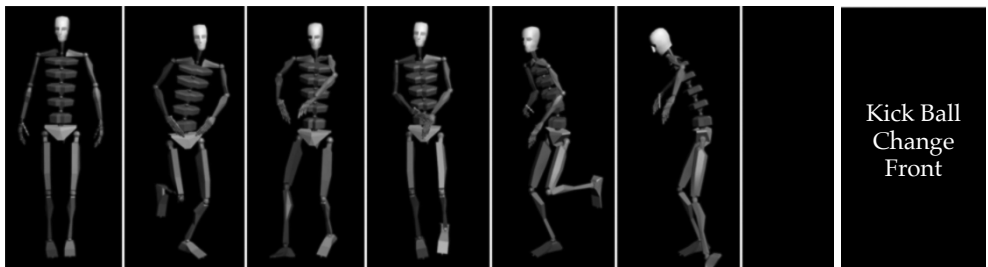
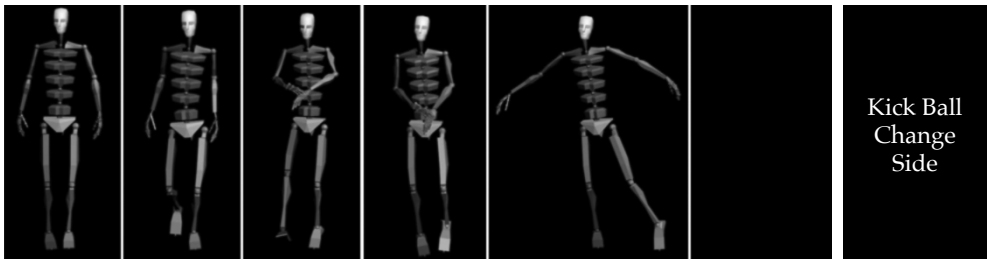
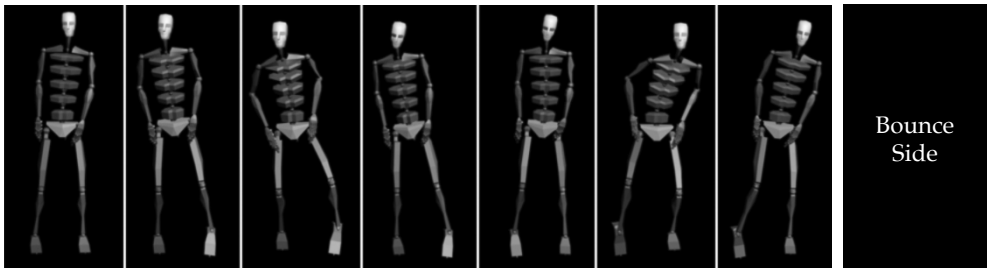
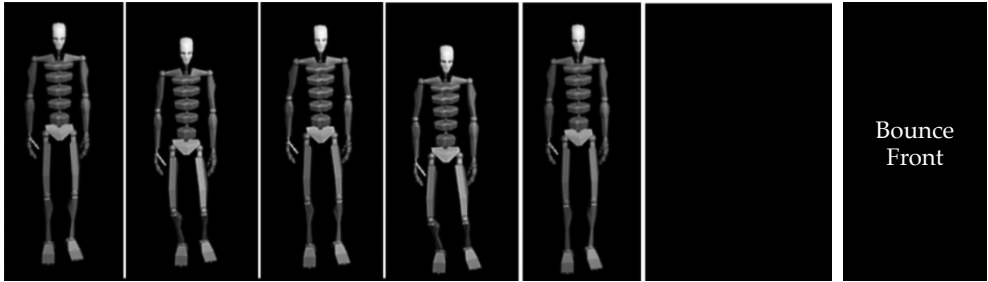
2.1 Participants

The present study recruited $N = 182$ participants through email invitations distributed via coaches and dance teachers at dance schools and college sports programs. The participants were assigned to one of two groups based on their reported involvement in dance or sports activities. The expert group included dancers, rhythmical gymnasts, and individuals active in aesthetic and compositional sports such as figure skating and capoeira ($n_1 = 91$, female = 80, male = 8, undefined = 3, age $[M \pm SD] = 29.8 \pm 9.7$ years). The non-expert groups consisted of individuals engaged in non-compositional sports such as endurance, team, health, outdoor, or individual sports ($n_2 = 91$, female = 57, male = 34, age $[M \pm SD] = 26.5 \pm 7.8$ years). All participants completed an online questionnaire in which they watched five videos of dancing avatars performing different Hip-hop movements in a V-shaped stage setup. Participants were instructed to rank the videos from most to least aesthetically pleasing by assigning each videos a rank from one to five. Each rank could only be awarded once. Participation in the study was voluntarily, with each participant providing informed consent and completed a privacy form before participating. The study was conducted in accordance with the ethical guidelines of the local university and was approved by the ethics committee of the Ethics Advisory Board of Leipzig University, Germany.

2.2 Dance movements

Based on the findings of Kempe and Vinken (2023), the following basic Hip-hop movements were selected for the present study: *Bounce (front)*, *Bounce (side)*, *Kick Ball Change Front*, *Kick Ball Change Side*, and *Indian Step* (Figure 1). Movement data were generated using a motion capture system (Perception Neuron®, Noitom Technology Co., Ltd, Miami, USA) from a 27-year-old female dancer with 15 years of experience in Hip-hop dance. The recorded movement data were mapped onto a human-like, gender-neutral avatar with default coloring. The avatar was designed a simplified skeletal figure without hair or gender-specific features.

No movement edits were applied after recording (e.g., correction of turnouts). The full video animations were created with *3dsMax Software* (Autodesk, Dublin, 2025). The final outcome was five videos featuring eleven dancing avatars arranged in a V-shaped stage setup.



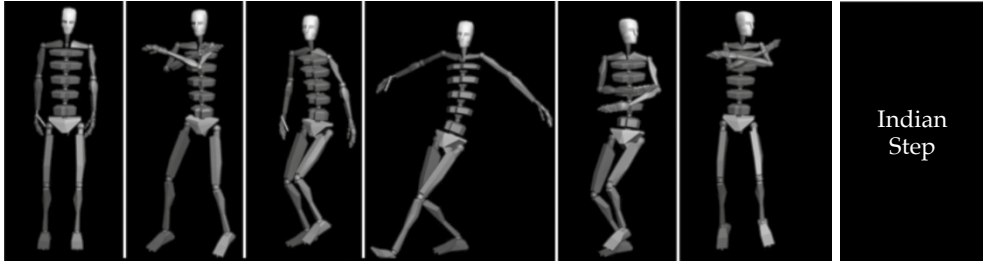


Figure 1. Selected Hip-hop movements performed by a solo dancer

2.3 Stage Setups

Based on the results of Kempe and Heinen (2022), Kempe and Hurek (2024), and Kempe (2024), a V-shaped stage setup was chosen. The V-setup is positioned at the front of the stage, centered, with the peak of the “V” pointing forward. The number of eleven arranged dancers was based on Kempe’s study (submitted). In accordance with Kempe’s findings (2024), all dancers maintained a front-facing position on stage (Figure 2).

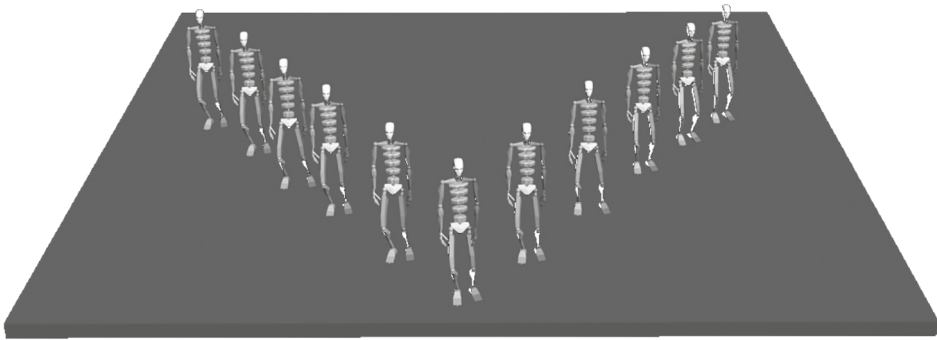


Figure 2. Eleven dancers arranged in a V-shaped stage setup with the peak at the front

2.4 Procedure and Evaluation

The participants received an online questionnaire that included (1) a privacy statement and declaration of consent form, (2) demographic questions regarding gender, age, and the type of sport or dance style practiced, (3) years of experience, and (4) the aesthetic evaluation of the video stimuli, accompanied by a standardized introduction to the procedure. Participants were tasked with ranking the videos based on their perceived aesthetic quality from first place (most aesthetic) to fifth place (least aesthetic). Every ranking position could only be assigned once.

The videos were presented in randomized order. Participants were advised to view the videos on a screen of at least 13 inches and were allowed to repeat the video stimuli as many times as they wanted. The online questionnaire took five minutes to complete. Data collection took place over a period of four weeks. Upon completion, all participants were thanked for participating in the study.

2.5 Data Analyses

A significance level of $\alpha = .05$ was defined as a priori. The participants' data were analyzed in Microsoft Excel to calculate mean scores and standard deviations for age and years of sports or dance experience. A Friedman ANOVA was calculated to test the study's main hypotheses regarding aesthetic perception of stage setups. Kendall's W was calculated as a measure of effect size. The variable *Group* (n_1 = dancers; n_2 = non-dancers) was treated as the between-subject factor, while five different stage setups were treated as within-subject factors. A post hoc test (Holm's procedure) was calculated to determine which specific stage setups differed significantly. For the second question regarding the comparison between solo and group movements, the results of Kempe and Vinken (2023) were compared with those of the present study. For the third question examining whether the aesthetic evaluations of dancers and non-dancers differ significantly, the Friedman ANOVA was used to analyze interaction effects and assess whether the main effects varied by group (Knudson, 2009). Mean scores were recoded and visualized in a bar chart to provide descriptive statistics.

3. RESULTS

This investigation explores the aesthetic perception of stage setups and seeks to address three main research questions regarding the evaluation of aesthetics in dance.

The first research question was:

Are stage setups with different dance movements perceived aesthetically differently?

The first question examined whether the aesthetic evaluation of stage setups varied significantly depending on the movement performed. The results of the Friedman ANOVA revealed a significant main effect of stage setups on aesthetic ratings ($\chi^2_2 = 227.538$; $p < .001$; $W = .313$). Among the five conditions, the stage setup featuring the *Kick Ball Change Side* movement received the highest aesthetic rating ($M \pm SD = 3.76 \pm 1.11$). This was followed by *Indian Step* (3.58 ± 1.2), *Kick Ball Change Front* (3.41 ± 1.28), and *Bounce Side* (2.63 ± 1.16). The *Bounce Front* setup received the lowest aesthetic evaluation (1.62 ± 1.11). These rankings are illustrated in Figure 3, which also presents the results of the post-hoc test (Holm's procedure), which are indicated by lines and asterisks above the bars in Figure 3. When shedding light on the mean scores across the dancers and non-dancer groups revealed consistent ranking patterns. In both groups, the *Kick Ball Change Side* was evaluated as the most aesthetically pleasing, while *Bounce Front* received the lowest evaluation.

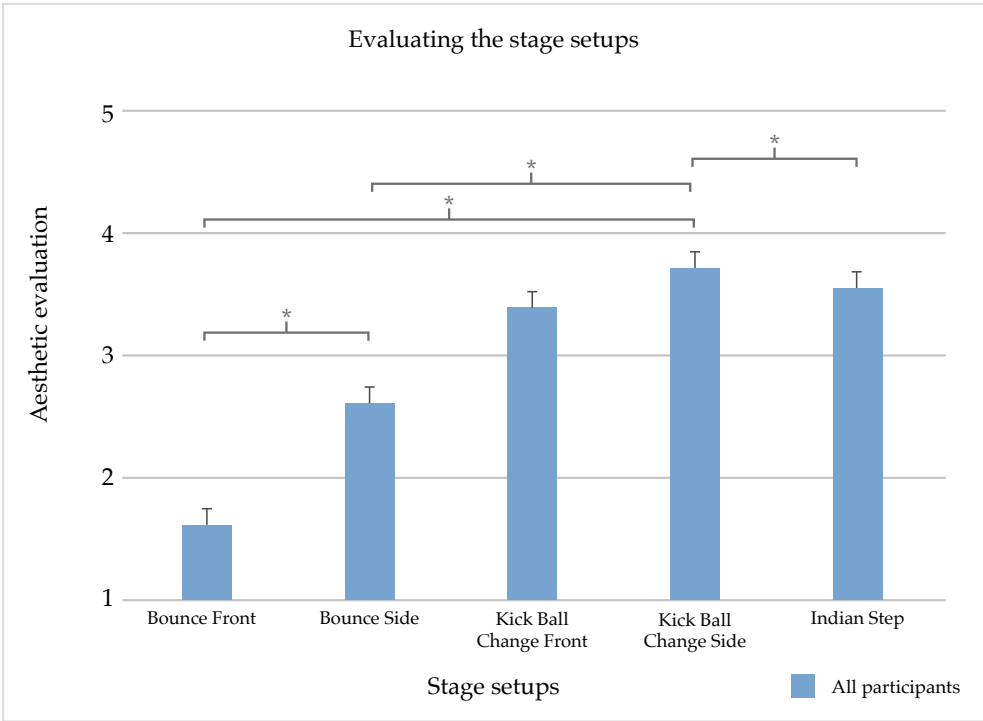


Figure 3. Aesthetic evaluation of movements in the V-stage setup among all observers

The second research question aimed to compare the evaluation of solo movements (Kempe & Vinken, 2023) and the same movements performed by dancers in the stage setup:

Do the results differ from the movement evaluation of a solo dancer, as reported in Kempe and Vinken (2023)?

Both studies show a significant main effect in the aesthetic evaluation of video stimuli. In evaluating solo movements, the *Kick Ball Change Side* was rated as the most aesthetically preferred, while *Bounce Side* received the lowest ratings. The data from the present study shows that these ranking results do not differ when evaluating Hip-hop movements in stage setups with a group of eleven dancers. The mean scores for both studies are presented in *Table 1*.

Movement	Evaluation on solo movements (Kempe & Vinken, 2023)	Evaluation on 11 dancers in a V setup (present study)
	$M \pm SD$	$M \pm SD$
Bounce Front	-	1.62 $\pm$ 1.11
Bounce Side	3.39 $\pm$ 0.15	2.63 $\pm$ 1.16
Kick Ball Change Front	3.85 $\pm$ 0.14	3.41 $\pm$ 1.28
Kick Ball Change Side	3.94 $\pm$ 0.13	3.76 $\pm$ 1.11
Indian Step	3.57 $\pm$ 0.13	3.58 $\pm$ 1.2

Table 1. Recoded mean scores and standard deviations of solo movements and movements in a stage setup

The third research question was as follows: *Do experts and novices differ concerning their aesthetic evaluations?*

The analyses showed no significant differences in aesthetic evaluations between the dancer and non-dancer groups ($p = 1$). Additionally, the results do not show a significant interaction effect based on the group membership ($p = .057$), indicating that dance expertise does not influence aesthetic evaluation in this study.

This study demonstrates a clear association between the aesthetic evaluation of dance movements performed by one dancer and the same movements performed in a stage setup with eleven dancers. Although effects on the groups differed between the two studies. The present findings highlight that all observers aesthetically preferred the stage setup with the *Kick Ball Change Side* movement. However, the grouping results between experts and novices differ depending on whether the movement was performed by one or eleven dancers.

4. DISCUSSION

This study was conducted to investigate how dance movements arranged in a stage setup are perceived aesthetically. The main aim of the study was to examine how different observers evaluated the V-shaped stage setup. The study focused on three main research questions:

- 1) *Are stage setups with different dance movements perceived aesthetically differently?*
It was hypothesized that the perception of stage setups would vary depending on the movements performed, as previous research has shown that individual movements are perceived differently (Brown et al., 2021; Sato et al., 2014, 2015, 2016).
- 2) *Do the results differ from the movement evaluation of a solo dancer, as reported in Kempe and Vinken (2023)?* The existing literature has not explored the aesthetic perception of dances performed by groups, with studies solely carried out

on solo movements. It was assumed that the aesthetic perception of stage setups is also influenced by the performance of those dance movements in a group.

- 3) *Do experts and novices differ concerning their aesthetic evaluations?* It was hypothesized that experts and novices would differ significantly in their aesthetic evaluations; the results are in line with previous studies on the perception of dance movement (Casale et al., 2024; Jang & Pollick, 2011; Joung & Kim, 2023; Vinken & Heinen, 2022; Vukadinović & Marković, 2012).

4.1 Main results and interpretation

The results indicated significant differences in the aesthetic evaluation of the stage setups. Among the five movements, the stage setup featuring the *Kick Ball Change Side* movement received the highest aesthetic rating, while the *Bounce Front* received the lowest. Based on the findings, choreographers may consider using the V-shaped stage setup with eleven dancers performing the *Kick Ball Change Side* to maximize aesthetic appeal. Higher aesthetic evaluations can improve rankings given by jury members in dance competitions and enhance audience feedback in dance shows and theatres. Improving the perceived aesthetic quality of dance performance can strengthen the relevance of dance in society and increase its importance in scientific contexts.

In this study, neither the main effects of group nor interaction effects between group and stage setups were found for aesthetic evaluation. Dance expertise did not influence aesthetic evaluation in this study. These findings align with previous research (Kempe & Heinen, 2022; Kempe, 2024; Pálincás-Molnár & Bernáth, 2022; Vinken & Heinen, 2022; Vinken, 2024), suggesting that aesthetic preferences are shared by both experts and novices. Notably, the combination of the *Kick Ball Change Side* with eleven dancers in a V-shaped stage setup appears to be broadly appealing, regardless of the viewer's level of expertise. This combination could be used by choreographers to engage a wide range of observers. However, when compared to the results of Kempe and Vinken (2023), the influence of expertise should be considered critically. The group results differ significantly in Kempe and Vinken's (2023) study, whereas the present study did not find significant group-based variation in aesthetic evaluation. These contrastive findings are in line with those of Casale et al. (2024), who reported that individual differences in experience with art and movement-based activities do not always generate significant group-level differences. Interestingly, the data on the evaluation of solo movements (Kempe & Vinken, 2023) revealed an expertise-based variation. When analyzing Hip-hop movements with a solo dancer, the groups differed regarding their evaluation. In the present study, there were neither main group effects nor interaction effects between group and stage setups on aesthetic evaluation. This suggests that, at least in regard to the sample examined in the present study, dance expertise does not influence aesthetic evaluation in this study. This raises the possibility that factors such as embodiment may have a stronger influence on aesthetic perceptions than expertise alone. In addition, contextual factors may also play a role in shaping observers' evaluations. Future studies could aim to identify and explore how such contextual factors, such as cultural influences, may affect the aesthetic judgement of dance performances.

4.2 Limitations

While this study provides valuable insights into the aesthetic evaluation of dance performances, several limitations should be acknowledged. Regarding objectivity, the study was designed to minimize researcher bias through the use of a standardized questionnaire as a data collection method and clear participant instructions. However, the reliance on self-reported data also introduced certain biases; as such, incomplete or irrational responses were excluded from the final analysis. Moreover, participants' evaluations may have been influenced by their environment or other external factors, such as an unstable Wi-Fi connection. Although participants were recommended to watch the videos on a laptop screen, adherence to this suggestion could not be enforced. As a result, some participants may have viewed the videos on smaller devices, such as smartphones, which could have influenced their aesthetic perception. The videos were measured using a ranking system ranging from one to five, with one being the most aesthetically pleasing and five being the least. This method is advantageous in that each place can only be awarded once, thus promoting clear rankings between the videos and a differentiated evaluation. Additionally, combining qualitative interviews with the quantitative measures used in the present study could provide more detailed information about the aesthetic perception of dance performances.

Concerning validity, the present study clearly and successfully captured key findings related to the aesthetic evaluation of dance performances. Nevertheless, potential concerns about ecological validity must be acknowledged. While the motion-captured video presentations provided a controlled environment for ranking each stimulus, they may not fully replicate the dynamic nature of live dance performances. The absence of real-time experience and direct human interaction could influence the participants' aesthetic perception and evaluation. Splitting the participants into two groups, specifically experts (dancers and athletes from aesthetic-based sports) and novices (non-dancers and athletes from non-aesthetic sports), was done to study differences in aesthetic evaluation based on prior experience in aesthetics. This grouping supported the construct validity of the study by ensuring the measured aesthetic perception across participants from different backgrounds in aesthetic and non-aesthetic sports. However, athletes from non-aesthetic sports may still have experience with spatial grouping. Those involved in a team may also use formations on the field, though their focus is tactical rather than aesthetically appealing. The use of a five-point rating scale for ranking provided a consistent means of evaluating participants' aesthetic judgments, thus supporting the reliability of this study. Additionally, the Friedman ANOVA allowed for the statistical analysis of repeated measures, strengthening the reliability of the results and enabling the detection of significant differences across the two groups. Given the sample size of 182 participants, ANOVA was a fitting statistical tool. However, the sample size may not have been large enough to draw generalized conclusions about a broader population, prompting future studies that can be expanded to other countries. Despite these limitations, the present study provides important findings in the research of aesthetic evaluation and contributes to an understanding of the aesthetic evaluation of dance performances. Future research could address these

issues using larger samples gathered from other countries and cultures, comparing new dance-related stimuli, and investigating live performances.

4.3 Practical Implications and Future Studies

Future studies should investigate additional factors that influence the aesthetic perception of dance performances. Future research could expand on the observers' perspectives investigated in this study by examining the jury's perspectives (Plessner & Schallies, 2005). This research could explore how the positioning of the observer influences the aesthetic perception of stage setups from various vantage points in the audience. Additionally, exploring various dance styles performed as formation dances could offer valuable comparisons into the aesthetic perception of movement and stage setups. Competition groups from national and international championships represent a rich source of research stimulus. Furthermore, investigating the impact of different musical elements, such as beats or other sounds (Veit et al., 2021, 2022; Woolhouse & Lai, 2014), could be included in research on dance performances. Understanding how auditory stimuli interact with dance movements in a stage setup will provide further insight into aesthetic evaluation. Future studies could also investigate the influence of the various angles and geometric shapes used in stage setups. As range of motion is important in aesthetic evaluation (Brown et al., 2021; Torrents et al., 2013), future studies could vary the angle of the V-shape from that used in the current study. Results from studies such as Vukadinović and Marković (2017) should be expanded, especially in regard to the differences between video-based stimuli and live dance performances. It is crucial to determine whether the results of aesthetic evaluation would change in the conditions of live dance performances on stage.

Research on dance performance has many gaps which offer potential for further aesthetic studies. In future research, each design criterion (i.e., space, time, dynamics, and shape) and each external component of a dance performance should be explored. Combining the results of these studies can offer a more comprehensive understanding of aesthetic perception in dance performances. While the present study takes a meaningful step toward ecological validity in dance by combining movement stimuli and stage setup for the first time, further research could expand on these results. The more components of dance performance that are studied and the results integrated, the closer the gap between empirical laboratory research and ecological validation in dance will be. It is essential not to lose sight of the ecological validation of the art of dance, as it forms the foundation for studies in the empirical research of aesthetics.

5. CONCLUSION

The main goal of the present study was to investigate the aesthetic perception of dance performances. As a component of dance performances, stage setups were chosen as the main object of the research. The central question addressed how observers evaluate different stage setups aesthetically. The stage setups were arranged with eleven dancers in a V-shaped formation and performing Hip-hop movements.

Results revealed significant differences in the aesthetic evaluation of the stage setups. The observers aesthetically rated the V-shaped stage setup with the *Kick Ball Change Side* movement the highest and the stage setup with the *Bounce Front* movement the lowest. The results showed no significant differences between the dancer and non-dancer groups, suggesting that specific dance movements and stage setups may be generally perceived as aesthetically pleasing, regardless of the observer's expertise. As a result, choreographers might consider stage setups featuring the *Kick Ball Change Side* movement when designing dance performances aimed at a broad audience. These results were compared to an investigation by Kempe and Vinken (2023) involving the perception of solo Hip-hop movements. While the aesthetic evaluation results aligned with those of Kempe and Vinken, the two experience-based groups did not significantly differ in their aesthetic evaluation as they did in the above-mentioned study. It was assumed that the expertise of the observers is not the only influencing factor in evaluating aesthetics in dance. In sum, this study highlights the general aesthetic preference for V-shaped stage setups featuring the *Kick Ball Change Side* movement and the importance of contextual factors in shaping the aesthetic evaluation of dance. Future studies should further explore different dance styles, musical elements, geometric angles of stage setups, and the context of live performances to strengthen the results of aesthetic evaluation in dance performances. This study has combined two components of dance performances (i.e., dance movements and stage setups) for the first time in aesthetic dance research. Combined, the results from future studies exploring other components will extend the understanding of aesthetic evaluation in dance and enhance the impact of dance performances on observers. In this way, the findings of aesthetic evaluation research can improve dance performances and support the future work of choreographers.

References

- Barbieri, D. (2017). *Costume in performance: materiality, culture, and the body*. Bloomsbury Publishing. <https://doi.org/10.5040/9781474285353>
- Basa, M. (2023). Lighting design schemes and colours in dance performances: The magical illusion. *ShodhKosh: Journal of Visual and Performing Arts*, 4(1), 356–362. <https://doi.org/10.29121/shodhkosh.v4.i1.2023.289>
- Baumgarten, A. G. (1750). *Aesthetica*. In H. R. Schweizer (Ed.), *Texts on the foundation of aesthetics* (pp. 78-80). Meiner.
- Berlyne, D. E. (1974). *Conflict, arousal, and curiosity*. Klett.
- Bläsing, B., & Zimmermann, E. (2021). Dance is more than meets the eye – How can dance performance be made accessible for a non-sighted audience? *Frontiers in Psychology*, 12, Article 643848. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.643848>
- Brielmann, A. A., & Pelli, D. G. (2018). Aesthetics. *Current Biology*, 28(16), R859–R863. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2018.06.030>
- Brown, D. D., Wijffels, G., & Meulenbroek, R. G. J. (2021). Individual differences in sequential movement coordination in hip-hop dance: Capturing joint articulation in practicing the wave. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 731901. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.731901>

- Calvo-Merino, B., Jola, C., Glaser, D. E., & Haggard, P. (2008). Towards a sensorimotor aesthetics of performing art. *Consciousness and Cognition*, 17(3), 911–922. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2007.11.003>
- Casale, C. E., Moffat, R., & Cross, E. S. (2024). Aesthetic evaluation of body movements shaped by embodied and arts experience: Insights from behaviour and fNIRS. *Scientific Reports*, 14(1), Article 25841. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-75427-9>
- Chatterjee, A., & Vartanian, O. (2014). *Neuroaesthetics. trends in cognitive sciences*, 18(7), 370–375. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tics.2014.03.003>
- Deinzer, V., Clancy, L., & Wittmann, M. (2017). The sense of time while watching a dance performance. *Sage Open*, 7(4). <https://doi.org/10.1177/2158244017745576>
- Dörnenburg, L., Heise, A., Schuh, J. & Vinken, P. (2019). Subjektive Wahrnehmung der Ästhetik komplexer Bewegungen am Beispiel von Drehungen und Posen [Subjective perception of the aesthetics of complex movements using the example of turns and poses]. In G. Thienes, D. Glage, K. Randl (Eds.), *Turnen trainieren und vermitteln* (pp. 80–85). Hamburg: Feldhaus.
- Fechner, G. T. (1876). *Vorschule der Ästhetik* [Preschool of aesthetics]. Breitkopf & Härtel.
- Graham, K. J., Palmer, S., & Zezulka, K. (2023). Introduction: Thinking light. In K. Graham, S. Palmer, & K. Zezulka (Eds.), *Contemporary performance lighting: Experience, creativity and meaning* (pp. 1–24). Bloomsbury Publishing. <https://doi.org/10.5040/9781350195196.0007>
- Grösel, B. (2022). *Bühnentechnik: Mechanische Einrichtungen* [Stage technology: Mechanical equipment]. De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783110776003>
- Humphrey, D. (1986). *Die Kunst, Tänze zu machen. Zur Choreographie des Modernen* [The art of making dances. On the choreography of the modern]. Henschel.
- Jacobsen, T., Buchta, K., Köhler, M., & Schröger, E. (2004). The primacy of beauty in judging. *Psychological Reports*, 94(3_suppl), 1253–1260. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3c.1253-1260>
- Jäger, J., & Kuckhermann, R. (2004). *Ästhetische Praxis in der Sozialen Arbeit. Wahrnehmung, Gestaltung und Kommunikation* [Aesthetics and social work. Aesthetic practice in social work]. Beltz.
- Jang, S. H., & Pollick, F. E. (2011). Experience influences brain mechanisms of watching dance. *Dance Research*, 29 (supplement), 41(1), 352–377. <https://doi.org/10.3366/drs.2011.0024>
- Joung, J., & Kim, J. (2023). Comparison of audiovisual components of dance in novices and experts' aesthetic interest perceptions. *Empirical Studies of the Arts*, 41(2), 591–622. <https://doi.org/10.1177/02762374231152775>
- Kempe, M. (2024). Does the direction of shapes and bodies influence the aesthetic perception of stage setups in dance? *Human Movement*, 25(1), 75–83. <https://doi.org/10.5114/hm.2024.136057>
- Kempe, M. (2025). *Does the Group size and the Position on stage influence the Aesthetic Perception in Dance?* [Manuscript submitted for publication]. Department of Movement and Training Science – Perception and Action, University Leipzig

- Kempe, M., & Heinen, T. (2022). Aesthetic Perception of Stage Setups in Dance. *European Journal of Sport Sciences*, 1(4), 29–35. <https://doi.org/10.24018/ejsport.2022.1.4.30>
- Kempe, M. & Hurek., A (2024). The aesthetic perception of stage setups in show dance. In T. Heinen, D. Jeraj, F. Veit (Eds.), *Ästhetische Wahrnehmung, Bildung und Vermittlung im Turnen und in den Bewegungskünsten* (pp. 30–38). Czwalina.
- Kempe, M., & Vinken, P. M. (2023). What do you like? A study of observing hip-hop movements. In T. Heinen (Ed.), *Contemporary topics in movement arts: Theories and applications* (pp. 47–61). Nova Science Publishers.
- Klein, G. (2019). *Choreografischer Baukasten. Das Buch* [Choreographic construction kit. The book]. (2nd ed.) transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839446775>
- Knudson, D. (2009). Significant and meaningful effects in sports biomechanics research. *Sports Biomechanics*, 8(1), 96–104. <https://doi.org/10.1080/14763140802629966>
- Kwakye-Opong, R., & Adinku, G. U. (2013). Costume as medium for cultural expression in stage performance. *Arts and Design Studies*, 8, 9–19.
- Lemasson, A., André, V., Boudard, M., Lippi, D., Cousillas, H., & Hausberger, M. (2019). Influence of theatre hall layout on actors' and spectators' emotions. *Animal cognition*, 22, 365–372. <https://doi.org/10.1007/s10071-019-01249-2>
- Marković, S. (2010). Aesthetic experience and the emotional content of paintings. *Psihologija*, 43(1), 47–64. <https://doi.org/10.2298/psi1001047m>
- Monks, A. (2009). *The actor in costume*. Bloomsbury Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-1-137-02161-8>
- Orgs, G., Caspersen, D., & Haggard, P. (2016). You move, I watch, it matters: Aesthetic communication in dance. In S. S. Obhi & E. S. Cross (Eds.), *Shared representations: Sensorimotor foundations of social life* (pp. 627–653). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107279353.031>
- Orlandi, A., Cross, E. S., & Orgs, G. (2020). Timing is everything: Dance aesthetics depend on the complexity of movement kinematics. *Cognition*, 205, Article 104446. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2020.104446>
- Pálinkás-Molnár, M., & Bernáth, L. (2022). Preference for aesthetic principles in dance. *Tánc és Nevelés. Dance and Education*, 3(2), 21–38. <https://doi.org/10.46819/TN.3.2.21-38>
- Plato, & Woodruff, P. (1982). *Plato's Hippias Major*. Blackwell Publishers.
- Plessner, H., & Schallies, E. (2005). Judging the cross on rings: a matter of achieving shape constancy. *Applied Cognitive Psychology*, 19(9), 1145–1156. <https://doi.org/10.1002/acp.1136>
- Rosenberg, C. (1998). *Handbuch für Jazz Dance* [Manual for Jazz Dance]. Meyer & Meyer.
- Sampaio, F. X. A. (2020). *Lighting dance: A study of technical, philosophical, and psychological shadows*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429268748>
- Sato, N., Nunome, H., & Ikegami, Y. (2014). Key features of hip hop dance motions affect evaluation by judges. *Journal of Applied Biomechanics*, 30(3), 439–445. <https://doi.org/10.1123/jab.2013-0190>
- Sato, N., Nunome, H., and Ikegami, Y. (2015). Kinematic analysis of basic rhythmic movements of hip-hop dance: motion characteristics common to expert dancers. *Journal of Applied Biomechanics*, 31(1), 1–7. <https://doi.org/10.1123/jab.2014-0027>

- Sato, N., Nunome, H., & Ikegami, Y. (2016). Key motion characteristics of side-step movements in hip-hop dance and their effect on the evaluation by judges. *Sports Biomechanics*, 15(2), 116–127. <https://doi.org/10.1080/14763141.2016.1158861>
- Silvia, P. J., & Brown, E. M. (2007). Anger, disgust, and the negative aesthetic emotions: Expanding an appraisal model of aesthetic experience. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1(2), 100–106. <https://doi.org/10.1037/1931-3896.1.2.100>
- Sofras, P. A. (2020). *Dance composition basics*. (2nd. ed.) Human Kinetics. <https://doi.org/10.5040/9781718227415>
- Torrens, C., Castañer, M., Jofre, T., Morey, G., & Reverter, F. (2013). Kinematic parameters that influence the aesthetic perception of beauty in contemporary dance. *Perception*, 42(4), 447–458. <https://doi.org/10.1068/p7117>
- Veit, F., Riedel, L., & Jeraj, D. (2021). Does jumping to the beat result in better ratings from gymnastics experts? *Journal of Human Sport and Exercise*, 17(4), 909–918. <https://doi.org/10.14198/jhse.2022.174.17>
- Veit, F., Veit, J., & Heinen, T. (2022). The influence of music on judges' evaluation of complex skills in gymnastics. *European Journal of Sport Sciences*, 1(5), 1–7. <https://doi.org/10.24018/ejsport.2022.1.5.31>
- Vinken, P. M. (2022). Kinematic motion characteristics and observer's expertise in perceived aesthetics of dance jumps. *Research in Dance Education*, 25(1), 32–48. <https://doi.org/10.1080/14647893.2022.2033714>
- Vinken, P. M. (2024). Kinematic motion characteristics and observer's expertise in perceived aesthetics of dance jumps. *Research in Dance Education*, 25(1), 32–48. <https://doi.org/10.1080/14647893.2022.2033714>
- Vinken, P. M., & Bernewitz, L. (2022). On the aesthetic perception of gymnastic body postures and their corresponding figural shapes. *European Journal of Sport Sciences*, 1(6), 19–26. <https://doi.org/10.24018/ejsport.2022.1.6.44>
- Vinken, P. M., & Heinen, T. (2022). How does the amount of movement and observer expertise shape the perception of motion aesthetics in dance? *Human Movement*, 23(2), 46–55. <https://doi.org/10.5114/hm.2021.106170>
- Vukadinović, M. (2023). Music and dance: The comparison between non-dancer's aesthetic experience and their bodily sensations. *Psiholoska Istrazivanja*, 26(2), 269–297. <https://doi.org/10.5937/psistra26-44278>
- Vukadinović, M., & Marković, S. (2012). Aesthetic experience of dance performances. *Psihologija*, 45(1), 23–41. <https://doi.org/10.2298/PSI1201023V>
- Vukadinović, M., & Marković, S. (2017). The relationship between the dancers' and the audience's aesthetic experience. *Psihologija*, 50(4), 465–481. <https://doi.org/10.2298/psi16022009v>
- Woolhouse, M. H., & Lai, R. (2014). Traces across the body: the influence of music-dance synchrony on the observation of dance. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00965>
- Wu, Y., Azahari, H., Halabi, N. M., & Zhang, C. (2023). Analysis of the design and use of stage lighting and artistic expressions. *Art And Performance Letters*, 4(9), 33–37. <https://doi.org/10.23977/artpl.2023.040906>

DIGITÁLIS SZÖVEGALKOTÁSI KÉPESSÉGEKET BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK A TÁNCMŰVÉSZETI FELSŐOKTATÁSBAN*

Tongori Ágota PhD, egyetemi docens, Magyar Táncművészeti Egyetem
Pedagógia és Pszichológia Tanszék

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

Asztalos Réka PhD, egyetemi docens, Magyar Táncművészeti Egyetem
Pedagógia és Pszichológia Tanszék

Absztrakt

Ez a tanulmány a digitális szövegalkotási képességeket befolyásoló tényezőket vizsgálja a táncművészeti felsőoktatásban. A COVID-19 járvány rávilágított a digitalizáció fontosságára a táncművészeti oktatásban is, ahol korábban kevésbé volt jellemző a technológia térhódítása. A digitális eszközök és a mesterséges intelligencia egyre gyakoribb használata azonban nem jelenti azt, hogy ezzel párhuzamosan az írás- és szövegalkotási képességek is automatikusan fejlődjenek. A kutatás célja az gyenge minőségű írásos munkák mögötti okok feltárása a táncos hallgatók körében. A feltételezett okok között szerepel a szakgimnáziumi oktatási háttér, a táncos elitképzés követelményei, a digitális kultúrára jellemző gyorsaság és rövidség, valamint a kritika nélküli technológiahasználat, amelyek hozzájárulnak a gyenge szövegalkotási teljesítményhez. Egy online kérdőívet közvetítettünk ki 170 végzős hallgatónak. A beérkezett válaszok rávilágítottak arra, hogy a hallgatók számára kihívást jelentett az időgazdálkodás és a szakdolgozati követelmények értelmezése mellett az alapvető szövegszerkesztési és hivatkozáskezelési készségek elsajátítása is. Az eredmények alapján az az elméleti kurzusokba integrált íráskészség-fejlesztés és a célzott támogatás nyújtása javíthatja a hallgatók tudományos szövegalkotási képességeit. A kutatás elvezethet egy átfogó oktatásfejlesztési terv kidolgozásához, amely képes kezelni a felmerült problémákat.

Kulcsszavak: íráskészség-fejlesztés, szövegalkotási képesség-fejlesztés, technológia, mesterségesintelligencia-használat, felsőoktatás, táncos képzés

.....
* Az angol nyelvű kézirat első változata 2024. december 18-án érkezett szerkesztőségünkbe. - <https://doi.org/10.46819/TN.6.1.59-78>

1. BEVEZETÉS

A táncos felsőoktatásban a gyakorlati táncművészeti órákat elméleti kurzusok egészítik ki valamennyi képzési formában. A pandémia okozta elzártág időszaka megmutatta, hogy a digitalizációnak milyen jelentős szerepe van még az addig általa kevésbé érintett területeken is, mint amilyen a táncművészek, pedagógusok és koreográfusok képzése (Papp-Danka & Lanszki, 2020). A technológia rohamos fejlődésével pedig ma már más művészeti ágakhoz hasonlóan a tánc is mindjobban összekapcsolódik a technológiával. Ezzel együtt a mesterséges intelligencia (MI) térhódítása is egyre jellemzőbb a táncművészetben (Marx, 2024).

Ugyanakkor megfigyelhető, hogy a digitális eszközök egyre elterjedtebb vagy gyakoribb használata nem feltétlenül jelenti az adott területen való alkalmazásához szükséges képességek automatikus fejlődését (Lang et al., 2024). Ez vonatkoztatható a mesterséges intelligenciára (MI) is. Az online keresőmotorok, vagy akár az MI-re épülő alkalmazások (például *ChatGPT*, *Copilot*, *Gemini*) használata nem jár feltétlenül együtt a hatékony információfeldolgozással, írásbeli kommunikációval, illetve szövegalkotással. A rendelkezésre álló technológia készség szintű alkalmazása nem következik be egyik pillanatról a másikra, és ha már kialakult egyfajta technológiai jártasság, az sem feltétlenül transzferálható például az íráskészség fejlesztésének területére. Ahogyan a szövegszerkesztő program használata nem garantálja a megfelelő stilisztikai jellemzőkkel létrehozott szöveget, a nagy nyelvi modellek használata (például *ChatGPT*) szövegek létrehozására sem eredményezi önmagában az íráskészség, a szövegalkotási vagy akár az információfeldolgozási képességek fejlődését.

A felsőoktatási íráskészség-, illetve szövegalkotási képesség-fejlesztés területén végzett kutatások sporadikussága adta az indítást az itt részleteiben bemutatandó kutatásunkhoz, amelynek alapját a Lanszki és munkatársai (2023) előadásában bemutatott vizsgálat szolgáltatta, amelyből kiderült, hogy a hallgatók rendszeres digitális-eszköz-használata nem függ össze digitális írástudásukkal. Az előadás egy pilotkutatás alapján kereste a választ arra, hogy mi állhat a beadandó feladatokkal kapcsolatos és a szakdolgozatírási nehézségek hátterében táncos felsőoktatási hallgatók körében.

1.1. Elméleti háttér

A szövegalkotási képességek és az íráskészség fogalmának vizsgálatánál szembeötlő, hogy a terminológiahasználat sokszínűségével állunk szemben. Az íráskészséget (writing skills, Perumal & Ajit, 2020), képességeket (writing abilities, Amhar et al., 2022), kompetenciákat (writing competences, Apridayani et al., 2024), a szövegalkotási készségeket (text production/creation skills, Indeed Editorial Team, 2025) és a fogalmazási készségeket (composition skills, Judith, 2022) az angol nyelvű irodalomban szinonimaként használják. Jelentésük azonos a magyar nyelvű irodalomban szintén gyakran szinonimaként használatos fogalmazásképeség (Molnár, 2000; Nagy, 2013), szövegalkotási képesség (Nagy, 2009), illetve szövegalkotási kompetencia (Juhász, 2023) kifejezésekkel. Kádárné Fülöp Judit (1990, p. 19) az IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement: Nemzetközi Iskolai Eredménykövető Társaság) 1980-as fogalmazásmérésére az „írásbeli kifejezés képessége” méréseként hivatkozik, ahol az IEA az írástechnikai készségeken kívül gondolkodási, nyelvi,

együttműködési, valamint olvasási képességek együttesének működését vizsgálta. Ugyanakkor a magyar szakirodalomban is megtaláljuk az íráskészség kiterjesztett értelmezését (Katona, n.d., Matthias Corvinus Collegium, n.d.; Molnár, 2009; Nagy, 2001), amely az írás technikai elemein kívül a kognitív, affektív és szociális jellemzőket is magába foglaló gondolkodási, tudásszerzési és nyelvi-kommunikációs képességeket tömörítő szövegalkotási folyamatra vonatkozik. E folyamat során adatgyűjtés, rendszerezés, a szövegek tervezése, közlési helyzethez alkalmazkodó megformálása, műfaji kívánalmakhoz alakítása zajlik egy önszabályozó folyamat által (Molnár, 2001, 2003; Nagy, 2001).

Vizsgálatunkban az íráskészség fogalmát mi is az írástechnikai komponenseken túlmutató, az adatgyűjtés, rendszerezés, szövegtervezés, közlési helyzethez igazítás, műfaji kívánalmakhoz alakítás folyamatait felölelő kognitív, nyelvi és kommunikációs képességeket magába foglaló írásbeli szövegalkotási, illetve fogalmazási képesség-komplexumként határozzuk meg. Ugyanakkor a 21. században nélkülözhetetlen digitális szövegszerkesztési, valamint a tudományos kommunikációban nélkülözhetetlen hivatkozási ismeretek alkalmazásának képességét is a problémakörhöz tartozóként értelmezzük.

Ahogy Lanszki és munkatársai (2023) előadásában is megállapítást nyert, a digitalizáció világszerte tapasztalható térhódítása magával hozta nemcsak a hallgatók szövegalkotási képességének, hanem hajlandóságának átalakulását is. A szakdolgozati konzultációk során és a szakdolgozatok értékelésekor felmerült hiányosságok szóbeli szakmai egyeztetésekor a megkérdezett oktatók ($N=13$) egyöntetűen úgy nyilatkoztak, hogy a hallgatók által benyújtott feladatokban mondat szerkesztési, terminológia-használati, nyelvhelyességi és helyesírási, hivatkozáskézelési hiányosságok jelennek meg. Ennek hátterében számos ok fellelhető. Általánosságban megfigyelhető a humán műveltség presztízsvesztése. Szociológiai vizsgálatok megállapítják, hogy a könyvolvasás a '70-es években még a negyedik-hatodik leggyakoribb szabadidős tevékenységnek számított, 2023-ban azonban már csak a 26-dik helyen állt (Radó, 2023). Gyorsuló, digitalizált, okostelefonos világunkban a figyelem és koncentrálóképesség is gyengül (Carr, 2011). Érthető tehát, ha mindez az olvasott szövegek rövidüléséhez, kevesebb mű olvasásához és többek között a diákok monotóniatűrésének csökkenéséhez is vezetett (Radó, 2023). A közösségi média uralta ifjúsági kommunikációs színtérben uralkodó inkább képi, mint szöveges közlésforma sem kedvez a szövegtérképezési és szövegalkotási képességek fejlődésének (Carr, 2011). Mindez nagy mértékben hozzájárulhat a tudományos jellegű hallgatói írásművek létrehozási képességének romlásához.

A nemzetközi szakirodalomban is több tanulmány foglalkozik egyetemi hallgatók tudományos íráskészségének kérdéseivel (Benali & Laouni, 2022), azonban ritkák és jellemzően lokálisak a friss, problémafeltáró kutatások (Ismael et al., 2022).

Elsőéves egyetemi hallgatók (digitális) íráskészségének vizsgálatát végezték az Egyesült Államok-beli Educational Testing Service (ETS) munkatársai *The Importance of Assessing Student Writing and Improving Writing Instruction* címmel. Megállapításuk szerint a 12. évfolyamosok mindössze 27 százaléka rendelkezik megfelelő felkészültséggel az egyetemi tanulmányok során megalkotandó írásművekhez (Deanne, 2022). Egy másik, szintén az Amerikai Egyesült Államokban végzett felmérés során az egyetemről kikerült friss diplomások munkahelyi írásbeli kommunikációra való

alkalmasságát vizsgálták munkaadói szemszögből. Az eredmények azt mutatták, hogy a munkaadók a munkaerőpiacra éppen bekerült diplomás fiataloknak is mindössze a 27 százalékát tartották jól felkészültnek (Stewart et al., 2016). Ez azt sejteti, hogy sem a közép-, sem a felsőfokú oktatás nem fektet elegendő hangsúlyt az íráskészség fejlesztésére ahhoz, hogy a munkaerőpiacon jól boldoguljanak a fiatal, diplomás munkavállalók. Merkle (2019) és Peters & Cadieux (2019) e téren a problémát a magas oktatói elvárások és a tényleges készség-fejlesztés közötti eltérésben látja.

A marokkói I. Mohammed Egyetem kutatásában (Benali & Laouni, 2021) a megkérdezett hallgatók nem vagy kevéssé tartották magukat jártasnak a digitális hivatkozások terén. Egy három iraki egyetem bevonásával végzett kutatás pedig a helyesírásellenőrző program negatív hatását tartotta felelősnek az íráskészség, illetve az ezen belüli helyesírási készség romlásáért (Ismael et al., 2022).

Művészeti kontextusban végeztek felmérést kutatók malajziai (Pangayan, 2021), illetve ausztrál (Dunbar-Hall et al., 2015) egyetemisták körében. A malajziai kreatív művészeti, illetve az ausztráliai zene- és előadóművészeti hallgatók e-learning, illetve e-portfólió tapasztalatai alapján azt a következtetést vonták le, hogy a hallgatók alapvető számítógépes készségeinek fejlesztése szükséges, hiszen a készség szintű digitális eszköz-használat előfeltétele a gördülékeny digitális írásbeliségnek.

Két táncművészeti felsőoktatásban végzett kismintás kutatás is azt vizsgálta, hogyan lehet a hallgatók tudományos íráskészségét fejleszteni kurzusok megújításával (Andrews & Thoms, 2008; Heiland, 2010). Mindkét kutatás a táncos hallgatók időhiányát és azt a tényt emelte ki az írásművek alacsony színvonalának okaként, hogy a táncosok hagyományosan a testükkel és mozgással fejezik ki magukat, és kevésbé szavakkal. Andrews és Thoms (2008) az Egyesült Királyságban vizsgálta elsőéves hallgatók tudományos íráskészség fejlesztését virtuális környezetben képek, emailek és online fórum segítségével. Arra a következtetésre jutottak, hogy a kevésbé formális keretek alkalmasak lehetnek a tudományos írás bevezetésére. Heiland (2010) kérdőíves kutatásban vizsgálta egy amerikai egyetem 45 végzős hallgatójának részvételével, hogyan lehet a hallgatók íráskészség fejlesztését támogatni a szakdolgozatírás kurzus megújításával. Az eredmények igazolták, hogy a mentorok folyamatos támogatása a kurzus során pozitív hatással volt a hallgatók íráskészségére. A tudományos íráskészségfejlesztés bevezetésére alkalmas lehet a kreatív és reflektív írás gyakorlása is, amelynek pozitív hatása lehet a hallgatók önbizalmára, teljesítőképességére és motivációjára (Thielges, 2023).

Mindezen kutatások alapján a felsőoktatási keretek között is szükséges lehet egy komplex fejlesztési koncepció kidolgozása. Másként megközelítve a problémakört, az íráskészség, illetve a szövegalkotási képesség – amely fogalmakat a fentebb részletezett fogalmi keret alapján itt mint tágabb értelemben vett kognitív folyamatokat kifejező, rokonértelmű fogalmakként használunk – fejlesztése a korábbiakhoz képest nagyobb mértékben tolódik ki a felsőoktatási időszakra is. Az íráskészség-fejlesztés érintheti az alapvető számítógépes (szövegszerkesztési) ismeretek begyakorlásától az írásbeli kommunikáció jellemző formáin, valamint a tudományos írásművek stilisztikai jellegzetességein át az idézési szabályokig bezárólag a szükséges tudnivalók gyakorlati alkalmazását.

A hazai kutatások szintén sporadikus jellegére már Szilassy (2014) felhívta a figyelmet vonatkozó tanulmányában. Az elszórtan végzett kutatások közül érdemes

kiemelni a következő három, felsőoktatási környezetben végzett mérést. Egyetemi hallgatók (digitális) íráskészség vizsgálata terén az Eszterházy Károly Egyetemen (2021 óta Eszterházy Károly Katolikus Egyetem) 20 tanárszakos hallgató tudományos íráskészségének vizsgálata során a tudományos diskurzus fellazulására, a hétköznapi kifejezések jelenlétére, valamint a személyesség túlzott érvényesülésére (például „feltérképeztem”, „kiegészíteném”, „véleményem szerint”) hívták fel a figyelmet (Rási, 2019). A Zsigmond Király Főiskolán (ma Milton Friedman Egyetem) az egyetemista diákok szövegalkotási képességeit mérték föl. Arra a megállapításra jutottak, hogy szövegalkotásban a hallgatóknak alig több, mint fele (51%-uk) érte el a 60 százalékos szintet (Szilassy, 2014). A Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem és a Magyar Nemzeti Bank kutatói az olvasás és az írás összefüggését vizsgálva arra jutottak, hogy az egyébként íráskészség-fejlesztést is szolgáló recenzióírás növeli az olvasási kedvet (MNB-BME Könyvklub, 2023), ezzel jelezve az írás- és olvasási készség kölcsönös egymásra hatását. A szövegértés-szövegalkotás kétirányú kapcsolatát számos korábbi vizsgálat is feltárta, pedagógiai szempontból többek között Kiss-Kovács Renáta szisztematikus szakirodalmi áttekintése (Kiss-Kovács, 2023). A nevezett hazai kutatások az általános szövegalkotási képességek átlagosan alacsony szintjére, a tudományos szóhasználat és stílus elsajátításának nehézségére, valamint az olvasás-írás kapcsolatának kölcsönösségére hívták fel a figyelmet. Konklúzióként levonható, hogy hazai felsőoktatási keretek között is szükséges lehet íráskészség-fejlesztési terv kidolgozása, amely magába foglalja az alapvető szövegalkotási elemek, a terminológia és a stilisztika gyakorlatban való elsajátítását, valamint az értelmező olvasás és írás kapcsolatára építést.

1.2. Kutatási cél és hipotézisek

Jelen felméréssel célunk azoknak a tényezőknek a feltérképezése, amelyek nehézséget jelenthetnek a táncos hallgatók számára szakdolgozatíráskor. A *táncos* képzésbe belevetjük mindazon egyetemi képzéseket, amelyek a tánchoz kapcsolódnak, így például a táncpedagógus képzést is. Hipotéziseink szerint a szövegalkotási nehézségek oka lehet a szakgimnáziumi előélet, a fellépések terhe, az elmélyült munkának nem kedvező korszellem, valamint a technológia kritikátlan használata. Az eredmények ismeretében oktatásfejlesztési terv kidolgozását céloztuk meg. Arra is kíváncsiak voltunk, a hallgatók szerint mi jelentené a legnagyobb segítséget számukra olyan komolyabb írásművek létrehozásához, mint például a szakdolgozat. Feltételeztük a szakirodalom (Benali & Laouni, 2021; Deanne, 2022; Dunbar-Hall et al., 2015; Pangayan, 2021; Rási, 2019; Stewart et al., 2016; Szilassy, 2014) alapján, hogy a hallgatók akár alapvető szövegszerkesztési ismeretek elsajátítására is igényt tartanának, valamint, hogy a hivatkozások kezelésére, illetve a szövegalkotásra vonatkozóan is segítséget igényelnek.

2. MÓDSZEREK

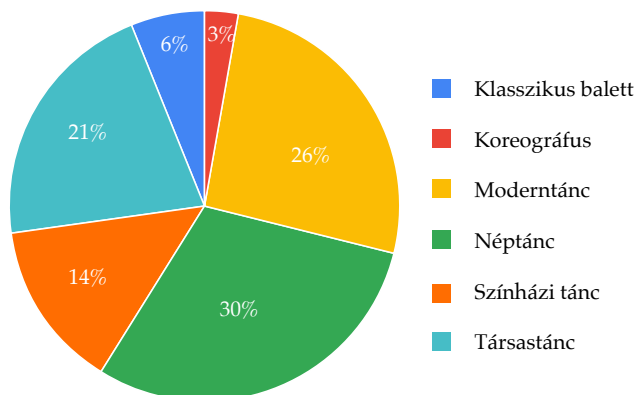
2.1. Minta

Célzott mintavétellel 170 végzős hallgatóknak közvetítettük ki az online kérdőívet, hogy megtudjuk, a diplomaszerezés, illetve a szakdolgozatírás évében milyen

szövegalkotással kapcsolatos nehézségekkel néztek szembe. Az önkéntes, anonim kitöltésből származó adatok ($N=64$) táncművész BA ($n=5$), táncos és próbavezető BA ($n=31$), koreográfus BA ($n=4$) és tánctanár MA ($n=24$) szakos hallgatóinktól érkeztek be (1. táblázat). A legtöbb kitöltő néptánc szakirányra járt (közel 30 százalékban), a moderntáncosok (közel 25 százalékban) és a társastáncosok (20 százalék körül) folytatták a sort, a kitöltők kevesebb, mint 15 százaléka volt színházi táncos, a többi kitöltő a klasszikus balett, illetve a koreográfus képzés területéről érkezett (1. ábra). Életkor tekintetében 18 és 26 év közötti volt a kitöltő hallgatók közel 60 százaléka, 27 és 32 év közötti volt a második legnagyobb csoport, legkevesebben a 33 év fölöttiek voltak (2. táblázat). A nemenkénti eloszlás tekintetében a minta 70–30 százalékos arányú volt a nők javára, ami a táncszakma iránti érdeklődést tekintve, illetve a teljes egyetemi hallgatói populáció arányait tekintve sem meglepő (3. táblázat). A kitöltők 10,9%-a jár vagy járt más egyetemre is.

Szak	N	%
Táncművész (BA)	5	7,8
Táncos és próbavezető BA	31	48,4
Koreográfus BA	4	6,3
Tánctanár MA	24	37,5
Összesen	64	100

1. táblázat: A minta szakonkénti eloszlása



1. ábra: A minta szakirányonkénti eloszlása

Életkor	N =	%
18-21	18	28,1
22-26	19	29,7
27-32	15	23,4
33 fölött	12	18,8
Összesen	64	100

2. táblázat: A minta életkori eloszlása

Nem			
Nő	%	Férfi	%
45	70,3	19	29,7

3. táblázat: A minta nemenkénti eloszlása

2.2. Mérészköz

Intézményünk sajátosságai miatt sem egy meglévő felmérés alkalmazása, sem egy már létező felmérés módosítása nem lett volna megfelelő módszer. Következésképpen úgy döntöttünk, hogy saját kérdőívet dolgozunk ki *Creswell Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (2012) című könyvének javaslatai alapján. A saját fejlesztésű kérdőívet az adott intézményi körülményekre és az előzetesen felmerült problémákra alapozva állítottuk össze azzal a céllal, hogy a várható eredmények alapján intézményi fejlesztési célkitűzéseket szolgáljon.

Az online kiközzetített, 27 nyílt, illetve zárt végű kérdést tartalmazó, önbevallásos kérdőív a háttér adatok ($n=5$: életkor, nem, szak, szakirány, munkahely) mellett a tanulási előzményekre ($n=4$) kérdezett rá. Hét további itemmel a szakdolgozatírás folyamatát ($n=7$), valamint az eközben felmerülő kihívásokat ($n=4$) és szükségleteket tártuk fel ($n=2$). A szövegalkotási tevékenységekkel kapcsolatos attitűdöket is vizsgáltuk (1 kérdés 6 alpontjával), és rákérdeztünk arra, hogyan vélekednek a hallgatók a helyesírás, terminológiahasználat, tudományos stílus, választékos szókincs és a szakirodalmi hivatkozások fontosságáról. Ezenkívül, az olvasási szokásokra és az olvasáshoz használt médiumokra (például mobiltelefon, laptop, nyomtatott sajtó), valamint egyetemi tanulmányok alatti, a hivatkozási eljárásokat is magába foglaló, szövegalkotási célú tevékenységek gyakoriságára vonatkozó kérdésekre ($n=4$) feleltek a hallgatók. Az összesen 35 item eloszlása kérdéstípusok szerint a következő volt: egyválasztós, választógombos item ($n=17$), többválasztós, jelölőnégyzetes item ($n=2$), Likert-skálás item ($n=11$), nyílt végű, rövid szöveges választ igénylő item ($n=5$).

2.3. Eljárások

A felmérésre 2023 tavaszán került sor. A mérőeszköz bevezető szövegében a hallgatók tájékoztatást kaptak a kutatás céljáról, az adatgyűjtés és feldolgozás módjáról, a kitöltés várható idejéről. A kitöltés kb. 10 percet vett igénybe. A kutatásban a hallgatók anonim módon és önkéntes alapon vettek részt. A kérdőív nem gyűjtött személyes adatokat a hallgatókról, a kapott információkat kizárólag összesítve és csak a megnevezett kutatási cél érdekében használtuk föl. A felméréssel vagy az eredményekkel kapcsolatos kérdéseikre a hallgatók választ kaphattak a kutatócsoport vezetőjétől a megadott email címen. A kérdőívet az egyetemen akkor használatos online kérdőívező rendszeren keresztül töltötték ki a hallgatók a központilag, a tanulmányi igazgatóság által velük megosztott kitöltési link birtokában, szabadidejükben, ellenőrzés nélkül.

A kvantitatív adatfeldolgozást az adott kérdőívező rendszer beépített táblázat- és grafikonkezelő alkalmazása segítette. Ez az alkalmazás egyváltozós leíró statisztikai elemzéseket végzett az adott mintán (2–5. *ábra*).

A szakdolgozatírás kapcsán az általuk érzékelt kihívásokat nyílt végű kérdésekre adott rövid szöveges válaszokban is megfogalmazták a hallgatók. Ezeken a válaszokon kvantitatív, manifeszt tartomelemzést is végeztünk. Nem vizsgáltuk a látens, csak a szavakban megjelenő tartalmakat. A hallgatói szöveges egységeket (kifejezéseket) kategóriákhoz soroltuk, majd megvizsgáltuk az előfordulások számát. A tendenciaszerű együttes előfordulások ismétlődően megjelenő problémákra engedtek következtetni (5. *táblázat*).

3. EREDMÉNYEK ÉS DISZKUSSZIÓ

Az eredmények igazolták hipotézisünket a szakdolgozatírási nehézségek feltételezett okainak tekintetében.

3.1. Tanulási előzmények

Feltételeztük, hogy a jelenség részben a tanulási előzményekre vezethető vissza. A táncművészeti képzésben részt vevő válaszadók megközelítőleg 60%-a szakgimnáziumi tanulási előzmények után [szakgimnáziumból (39,1 %) szakközépiskolából (4,7%), az MTE Nádas Ferenc Gimnáziumából (12,5%), táncos tagozatú gimnáziumból (1,6%), alternatív pedagógiát alkalmazó gimnáziumból (1,6%)] került az egyetemi képzésbe. Az általános gimnáziumi képzéshez képest a hallgatók vélhetően kevesebb szövegalkotási tapasztalatot szereztek, kevesebb esszét írtak a táncos szakgimnáziumi képzésben.

Ennek alátámasztására a szakirodalomból két fő okot említhetünk: a szakképzés reformját követő sajátos szakképzési helyzetet és a közoktatási tartalmi szabályozó dokumentumok sajátos jellegét. A 2010–2014. közötti Országos Kompetenciamérés szövegértésre vonatkozó adatainak szakképzési szempontú elemzéséből kiderül, hogy a szakgimnáziumok 10. évfolyamosai által nyújtott teljesítmények elmaradnak a gimnazistákéhoz képest, az érettségit nem adó képzésben résztvevő szakközépiskolásoké pedig jóval elmarad mindkét másik iskolatípushoz képest

(Hermann et al., 2018). A szerzők általános megállapítása, hogy a 2013-as szakképzési reform rontott a kompetenciamérésben nyújtott teljesítményen (Hermann, et al., 2018). Azt pedig már a szakirodalmi háttér vizsgálatok is feltártuk korábban, hogy a szövegértés és a szövegalkotási képességek szorosan összefüggenek egymással (Kiss-Kovács, 2023).

A szövegalkotási képességek szempontjából további hátrányok adódhatnak a Nemzeti Alaptanterv (NAT) és a kerettantervek mint tartalmi szabályozók hatásából, különösképp a szakgimnáziumok tekintetében. A szakmai tiltakozásokat maga után vonó 2020-as Nemzeti Alaptanterv (NAT) kapcsán már annak tervezetkor a tudományos élet és a közoktatás szakmai képviselői is – köztük a magyartanárok szakmai csoportjai – komoly kritikát fogalmaztak meg (Csik, 2021; Diószegi-Horváth, 2020). A kritikák között szerepel a NAT korszerűtlensége, a „21. század kihívásaira süket, életidegen, korszerűtlen” volta (Nahalka, 2020; idézi Diószegi-Horváth, 2020, p. 4). Továbbá az ellentmondásos jellegét is bírálat érte: a NAT a látszólagos óraszámcsökkentés ellenére a megnövekedett tananyaggal túlterheli a tanulókat. Az óraszámcsökkentés pedig csak a választható tantárgyakra fordítható keretet érintheti, a kötelező órák kerete nem csökkent (Diószegi-Horváth, 2020).

A NAT-ra épülő magyar nyelv és irodalom tantárgy kerettantervében (Oktatási Hivatal, n.d.) az írásbeli szövegalkotást közvetlenül érintő témakörre (kommunikáció, stilisztika, retorika) a 9-12. évfolyamon rendkívül alacsony a hozzárendelt óraszám. A dokumentumok mindössze a 80%-ot meghaladó, ajánlott keretben, az érvelés témakörét kiegészítő tartalmak között javasolja a digitális eszközök, grafikus szerkesztők használatát a retorikai szövegek alkotásában.

Mind a szakmai kritikák, mind az idézett tartalmi szabályozók tanulmányozása alapján belátható, hogy még az általános tantervű gimnáziumokban sem feltétlenül marad idő a magyar nyelv és irodalom tantárgy keretein belüli, a szövegalkotási képességeket nagyban befolyásoló, csupán ajánlottként megjelölt tartalmakra. Fokozottan igaz lehet ez a szakgimnáziumokra, ahol az adott szakmai, illetve művészeti tárgyak iránti vonzalom, abban megmutatkozó tehetség és maga a szakképzés sajátos helyzete (Hermann et al., 2018) is elvonhatja a tanulók figyelmét az általános műveltségterületektől. Ezért, valamint a szakmai fórumok által is kritikával illetett tananyag-túlterhelés miatt (Csik, 2021; Diószegi-Horváth, 2020; Nahalka, 2020) a tanórák kormányrendeletben (110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet) meghatározott, kötelezően az előírt tartalmakra fordítandó 80%-a nem feltétlenül elegendő a kötelező tudáselemek megtanulására-tanítására. Ennek következtében a 20%-nyi szabadon felhasználható órakeretet is felemésztetik a kötelezően elsajátítandó tartalmak, ami az említett kompetenciamérések tükrében még jellemzőbb lehet a szakgimnáziumokra, és akár a művészeti nevelést előtérbe helyező gimnáziumokra is. A külön befektetést igénylő versenyekre, előadásokra, turnéakra való felkészülés egy művész-képző intézmény középiskolai szakaszában is kevesebb teret hagyhat az általános műveltségi tartalmak elsajátításának.

Ugyanakkor a tartalmi szabályozók (NAT, kerettantervek) jellegéből az is következik, hogy összességében minden középfokú képzést nyújtó iskolatípusban kevés hangsúly esik több olyan területre, amelyek a felsőoktatásba bekerülő hallgatók szövegalkotási képességeit megalapozhatnák, mint például a fentebb említett nyelvhasználati, retorikai funkciók, hiteles adatforrások és plágium kérdése.

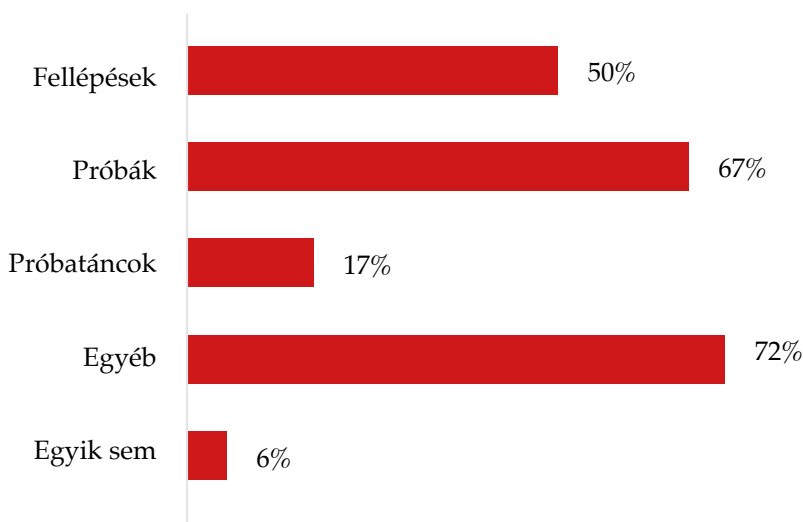
3.2. Időmenedzsment

Feltételezéseink között szerepelt továbbá, hogy a felsőoktatási hallgatóink szakdolgozatírási nehézségei mögött a professzionális táncosképzés kihívásai állnak.

A mintából csupán 5 fő volt a *táncművész* BA-szak hallgatója. Fontos megemlíteni, hogy a hároméves *táncművész* BA-szak speciális képzési rendben működik: a gimnázium utolsó két évében egyetemi hallgatói jogviszonyt kapnak a tanulók, és az érettségi utáni évben írják meg a szakdolgozatukat. Esetükben tehát a képzés kétharmadában egymással párhuzamosan vannak jelen gimnáziumi órák, egyetemi elméleti kurzusok, táncszakmai órák és próbák, a vizsgaelőadásra való felkészülés és a szakdolgozatírás, ami számukra nagy megterhelést jelent.

A kérdőívet kitöltő hallgatók mintegy 85%-a esti képzésben (*táncos és próbavezető* BA, *koreográfus* BA, *tánctanár* MA) vesz részt, amely mellett társulatban, sportegyesületben vagy iskolában dolgoznak. A válaszadók mintegy negyede több munkahelyen is dolgozik egyszerre részmunkaidőben. Mindössze ketten írták, hogy nem táncsal összefüggő munkát végeznek az egyetem mellett.

A válaszokból kiderült, hogy a hallgatók többsége nehézségként élte meg a fellépések időterhét, amely tovább nehezítette, hogy az amúgy sem begyakorolt szövegalkotásra, digitális szövegszerkesztésre összpontosíthassanak. A válaszadók fele jelölte meg a fellépések, közel 70 százalékuk a próbák, több, mint 15 százalékuk a próbatáncok terhét mint a szakdolgozatírás időbeosztása kapcsán nehézséget okozó tényezőt (2. ábra).

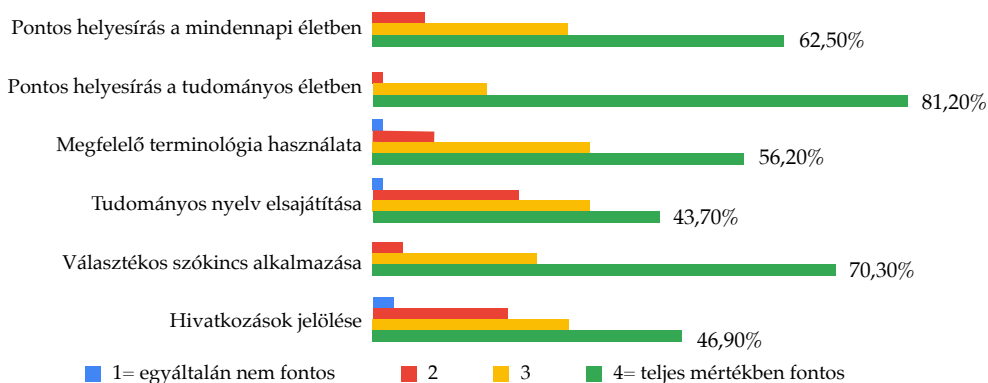


2. ábra: A szakdolgozat időbeosztásában nehézséget okozó tényezők

A hallgatók komoly időmenedzsment-problémájára utal az is, hogy 59,4%-uk a tavaszi félévben kezdi el a szakdolgozat megírását, ami azt jelenti, hogy a teljes munkára mindösszesen 2,5 hónapjuk marad az óra-, próba- és magánéleti terhek mellett.

3.3. Az írásbeliség megítélése napjainkban

Az elmélyült munkának nem kedvező korszellemre utalt, hogy a hallgatók 62,5 százaléka tartotta teljes mértékben fontosnak a pontos helyesírást a mindennapokban, 81,2 százalékuk a tudományos közleményekben. A megfelelő terminológia használatát alig több, mint 56 százalékuk, a tudományos nyelv elsajátítását kevesebb, mint 45 százalékuk, a választékos szókincs alkalmazását 70,3 százalékuk találta teljes mértékben fontosnak. A hivatkozások pontos jelölését is csupán a hallgatók kevesebb, mint a fele tartotta teljes mértékben fontosnak, és olyan végzős hallgató is akadt, aki ezt egyáltalán nem tartotta fontosnak (3. ábra), ami összhangban van a hivatkozott szakirodalommal (Benali & Laouni, 2021).



3. ábra: A teljes mértékben fontosnak tartott tevékenységek (a legelső, 4. sáv) a hallgatók arányában

3.4. Olvasási szokások

A szakirodalomból (Radó, 2023) is ismert másik korszellemjellemző, az olvasási szokások megváltozása mint a romló írásbeli teljesítmény feltételezett oka is detektálható volt a felmérésben. Arra a kérdésre, hogy milyen formában szokott olvasni napi híreket, közösségi média hírfolyamot, szépirodalmat, illetve tudományos cikkeket, a válaszadók 92 százaléka jelölte meg, hogy mobil eszközön olvas közösségimédia-hírfolyamokat, mintegy 82 százalékuk adta azt a választ, hogy mobiltelefonon olvassa a napi híreket, megközelítőleg 30%-uk jelölte meg, hogy szépirodalmat mobiltelefonon (30%), laptopon (38%), illetve nyomtatott formában (30%) olvas. Azonban az is kirajzolódott, hogy válaszadók egy része (5–10% között) saját bevallása szerint semmilyen eszközön vagy formában nem olvas napi híreket, közösségi média hírfolyamokat, szépirodalmat vagy tudományos cikkeket. A megjelölt olvasási eszközökből és tartalmakból kiderül, hogy kisebbségben vannak a szépirodalmi és tudományos témájú tartalmak a közösségi médiával, illetve a napi politikai hírekkel szemben. A válaszokból az is kiderült azonban, hogy 70 százalékuk a laptopot választja, ha tudományos cikket olvas (4. táblázat), ami a mobiltelefonnál elmélyültebb, kényelmesebb, értelmezőbb olvasást tesz lehetővé a nagyobb képernyő miatt és az

alacsonyabb számú disztraktor (felbukkanó közösségi média és applikáció üzenetek, esetleges hang vagy videóhívás) miatt. Ez a tendencia abból adódhat, hogy tudományos jellegű szövegek olvasására az egyetemi beadandó (szövegszerkesztővel létrehozandó) feladatokhoz van szükségük a hallgatóknak, a laptopon pedig adottak a mentés, későbbi előhívás, szerkesztés feltételei is.

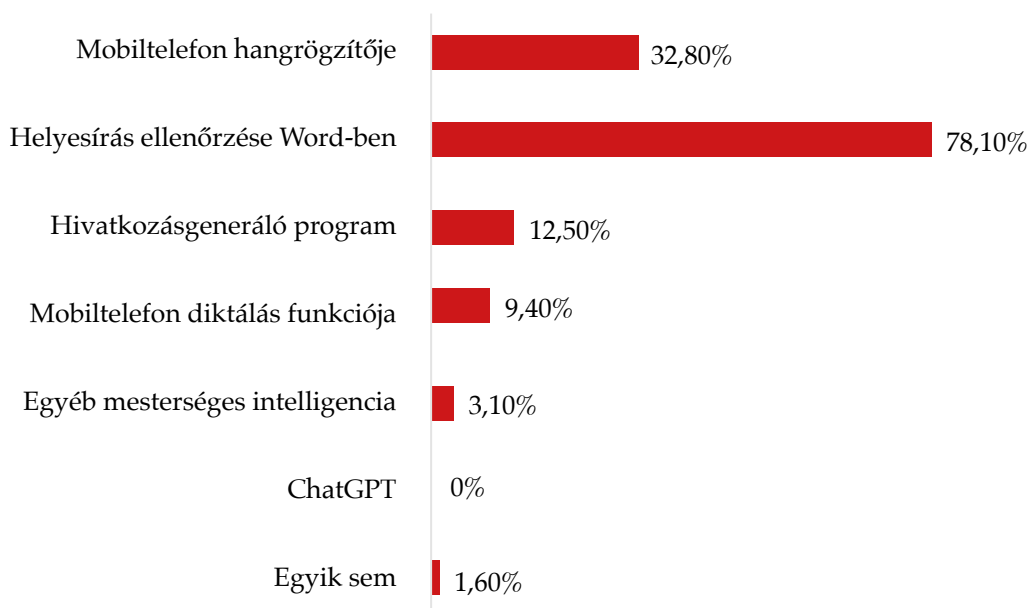
Eszköz	Napi hírek		Közösségi média hírfolyam		Szépirodalom		Tudományos cikkek	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
Mobilon	53	82,8	59	92,2	20	31,3	26	40,6
Laptopon	9	14,0	7	10,9	24	37,5	45	70,3
Papíralapon	0	0,0	0	0,0	20	31,3	7	10,9
Sehogy	7	10,9	3	4,7	4	6,3	1	1,6

4. táblázat: A hallgatói olvasási szokások az olvasott szöveg tartalma és hordozója szerint

3.5. Digitális eszköz-használati szokások

A technológia kritikátlan használata mint a szakdolgozatírási nehézségek további feltételezett oka mutatkozott meg abban, hogy a hallgatók a tudományos igényűnek szánt szakdolgozatíráshoz arra nem alkalmas eszközöket alkalmaznak. Meglepő, de a hallgatók 33%-a jelölte meg a mobiltelefon hangrögzítőjét mint a szakdolgozatírási eszközt, 10% bevallotta, hogy diktálásra használta a telefont (4. ábra). Ez a jelenség arra utal, hogy a hallgatók nincsenek tisztában a tudományos igényű szövegekkel szemben támasztott követelményekkel, illetve nem tesznek különbséget a különféle stílusrétegek között, valószínűleg részben azért, mert a mindennapi közlések és információszerzésük is a személyes, valamint a közösségi médián keresztül zajló kommunikációra szűkült le. Elképzelhető, hogy ki sem alakultak azok a képességek, amelyekre támaszkodhatnának tudományos igényű írásművek alkotásakor. Ez nyilvánvalóan nem kedvez a tudományos terminológia, illetve stílus használatának, és inkább a szakirodalomból (Rási, 2019) is ismert személyesség túlzott érvényesülését, a hétköznapi kifejezések megjelenését vonja maga után.

Azonban a hallgatók csaknem 80%-a ismeri és használja a szövegszerkesztő helyesírásellenőrző funkcióját, amely bár tudatos digitális eszköz-használatot jelez, azonban Ismael és mtsai (2022) kutatásából kiderült, hogy a gépi helyesírásellenőrzés kontraproduktív.



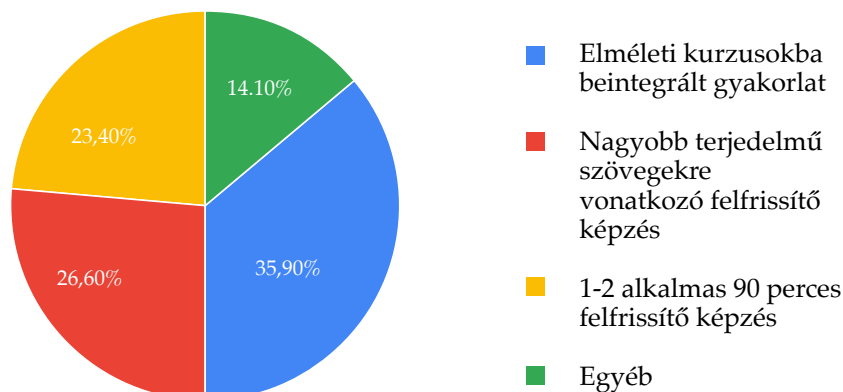
4. ábra: A szakdolgozatíráshoz a hallgatók által igénybe vett digitális eszközök

A szakdolgozatíráshoz használt digitális alkalmazások között már megjelent az MI a válaszadók 3 százalékánál ($n=2$). Ez egyfajta technológiai érdeklődést, alkalmazási rutint feltételez, ami pozitív hatással lehet a megalkotandó szöveges produktumra. Másfelől azonban tovább gyengítheti a megkopott vagy ki sem alakult szövegalkotási képességek fejlődését, és felvetheti a technológia etikus használatának kérdését.

3.6. Hivatkozás és szövegszerkesztés

A hallgatók 81,3%-a állította, hogy középiskolában nem tanulták a hivatkozás szabályait és hogy ezzel a témával csak az egyetemi tanulmányok során találkoztak először. A hallgatók kevesebb, mint fele állította, hogy a témavezetőtől (43%) és a szakdolgozatírást segítő kurzusok valamelyikén kapott segítséget (40%). A források helyes hivatkozása formai követelmény, azonban a hallgatók nyílt végű kérdésre adott válaszukban kifejtették, hogy a teljes képzés során írt beadandókra szeretnének mind tartalmi, mind formai visszajelzést kapni oktatóiktól.

Arra vonatkozó feltevésünk, hogy a hallgatók akár alapvető szövegszerkesztési ismeretek elsajátítására is igényt tartanak, beigazolódott. A hallgatók több, mint negyede igényt tartana arra, hogy a szakdolgozatírást megelőzően egy gyakorlati tudást felelevenítő képzésben vegyen részt ezen a téren. A hivatkozások kezelésére vonatkozó támogatási igény feltételezésünk is helyesnek bizonyult. A hallgatók közel egynegyede igényt tartana egy egy-két alkalmas, hivatkozáskezelés elsajátítását célzó képzésre. Legnagyobb arányban (közel 36 százalékban) a valamennyi elméleti kurzusba integrált szövegalkotási, szövegszerkesztési és hivatkozáskezelési gyakorlatot gondolták megfelelő segítségnek (5. ábra).



5. ábra: A hallgatók támogatási igényei a nagyobb terjedelmű szövegalkotáshoz

3.7. A szakdolgozatírás folyamata

Kíváncsiak voltunk arra, hogy a hallgatók mennyiben voltak képesek autonóm munkára a szakdolgozatírás során. A minta mindössze 32%-a állította magáról, hogy képes volt önállóan szakirodalmat keresni a szakdolgozatához. A válaszadók több mint 75%-át végig segítette témavezetője a teljes folyamatban, és a hallgatók közel 70%-a a kurzusokon is segítséget kapott. Az önállóság hiányát mutatja az is, hogy csupán 12,5 % érezte úgy, hogy külső segítség nélkül is meg tudta volna írni a szakdolgozatát. A külső támogatások között szerepelt: szerkesztéshez, formázáshoz segítség ($n=6$), lektorálás / külső vélemény / szülő / szakértő ($n=26$), internet / szinonima szótár / szókincs gyűjtemény ($n=15$).

A hallgatók általánosságban is megfogalmazhatták, melyek voltak a legnagyobb kihívások számukra a szakdolgozat megírásakor. A legnagyobb nehézségnek az időmenedzsmentet és a prioritások felállítását tartották ($n=16$), különösen, ha munka, illetve egyéb tanulmányok mellett kellett diplomamunkát írniuk ($n=14$). Ezek szintén olyan készségek, amelyek elsajátítására eddig nem volt lehetőségük a képzésük főként mozgásos-gyakorlati jellegéből kifolyólag. Érdeemes lehet a karrierirodával karöltve tanulási készségek, priorizálás és időmenedzsment témakörben tréning jellegű foglalkozást szervezni, esetleg korábban a képzés során, nem a képzés végén. A következő hallgatók ($n=10$) által említett nehézség a szakdolgozattal kapcsolatos elvárások számukra nem egyértelmű volta és a technikai és eljárási nehézségek voltak, nevezetesen az olyan praktikus teendők, hogy mit és hogyan csináljanak: hogyan szelektálják a felkutatott anyagot, hogyan rendszerezzék, és miként szerkesszék azt szöveggé. Ezek a problémák már az információs és kommunikációs technológiai műveltség területére vezetnek: a kutatási kérdés felvetésétől az információs igény megállapításán, az információ megkeresésén, tárolásán, meglévő tudásba beépítésén, felhasználásán, új tudás alkotásához felhasználásán át a másokkal való kommunikálásáig (Tongori, 2012). Mindezek a komponensek nélkülözhetetlenek a 21. századi tanuláshoz (Tongori & Lanszki, 2024). Számos publikáció

alapján ez a komplex műveltségterület (Iordache et al., 2017; UNESCO UIS, 2024) valamennyi oktatott tárgy, illetve terület összes szintjébe beépítve fejleszthető hatékonyan (Australian Curriculum, Erwin & Mohammed, 2022; Halász, n.d.). Néhány hallgató a szakmai segítséget ($n=8$), illetve az egyetem könyvtárában rendelkezésre álló forrásokat ($n=8$) sem találta kielégítőnek. Ez ismét az elméleti kutatási gyakorlat hiányából is adódhat. Az elméleti tárgyakba integráltan jól fejleszthetők azok a képességek, amelyek a források megtalálásához, autonóm hallgatói kutatási tevékenységhez vezetnek. A szűkebb értelemben vett oktatásszervezési kereteken kívül, egyetemi hallgatók számára előnyös lehet, ha a kampuszon rendelkezésre álló könyvtár vagy tanulóközpont forrásai lehetővé teszik a folyamatos állománybővítést, valamint további internet hozzáférési pontok létesítését.

Kihívás	Fő	Kihívás	Fő
Prioritások felállítása; Idő-menedzsment; Időhiány	16	Tanácstalanság, elkeseredés	3
Munka; egyéb tanulmányok	14	Magas kredit terhelés az utolsó félévben, beadandók	3
Szakedolgozati elvárások: mit hogyan; formai követelmények; szövegszerkesztés; kutatott anyag szortírozása	10	Ellentmondásos követelmények	2
Szakmai segítség hiánya	8	Motiválatlanság, ellenállás	2
Kevés forrásanyag; kevés anyag az egyetemi könyvtárban/általában/magyarul; vagy nem hozzáférhető az online adatbázis	8	Nyelvi megformálás	2
Próbák, fellépések, versenyek	5	Plágium elkerülése, parafrázálás	2
Magánélet, család	4	Hardver probléma	1
Koncentráció hiánya; fáradtság	4	Szakedolgozati kurzus az utolsó félévben van	1
Hivatkozások	4	Utazás	1

5. táblázat: A szakdolgozatírás kapcsán a hallgatók által érzékelt kihívások

A legtöbb hallgató által említett nehézségeken túl a további, csupán néhányak által megnevezett problémakörök között a korábban tárgyaltak is megismétlődnek a hallgatók nyílt végű kérdésekre adott válaszaiban (mint például a próbák, fellépések, versenyek terhelése, hivatkozáskezelés, nyelvi megformálás, plagizálás kérdése, nem pontosan tisztázott követelmények) (5. táblázat). Néhányan az utazási kényszert, a magánéleti terhelést, a kurzus és kreditterhelést, valamint az esetleges hardverproblémákat nevezték meg. A nehézségek hatására kialakuló belső ellenállást, motiválatlanságot is a szakdolgozatíráskor jelentkező kihívások közé sorolták annak ellenére, hogy ezek nem csupán ebben az időszakban jelentkező jelenségek.

Egy további észrevétel által jogosan jelzett problémát, amely szerint nem előnyös, hogy a szakdolgozati kurzus az utolsó félévben van, orvosolni lehetett. A tantervi háló e tekintetben módosult, a képzés korábbra került. Ezáltal a szükséges ismeretek időben jutnak el az érintettekhez.

4. KONKLÚZIÓ

Megállapítást nyert, hogy a hallgatók szakdolgozatírási nehézségeinek oka, hogy a középiskolából hozott íráskészségük és hivatkozási műveltségük hiányosságokat mutat, amely részben az előzetes (középfokú) tanulmányok iskolatípushoz kapcsolódó jellegére, részben pedig ezen tanulmányok tartalmát szabályozó dokumentumok tökéletlenségére vezethető vissza. Eredményeink alátámasztják meggyőződésünket, miszerint az egyetemi elméleti képzés keretében nagyobb hangsúlyt kell fektetni az olyan, korábban magától értetődőnek vett készségek begyakoroltatására is, mint az írásbeli szövegalkotás (például esszé vagy szakdolgozat) és az ahhoz nélkülözhetetlen szövegszerkesztés, információkeresés és hivatkozáskezelés. A mérés eredményének következtében született akcióterv részeként az egyetem a BA képzés 4. félévére, tehát egy félévvel korábbra tette a szakdolgozati címbejelentést, valamint a képzés utolsó két félévében található szakdolgozati konzultációhoz konkrét feladatok teljesítését is hozzárendelte. A fejlesztés része az is, hogy valamennyi elméleti kurzuson megjelenik az íráskészség fejlesztése, kurzusonként lehetőleg legalább egy írásbeli beadandó feladat meghatározásával. A képzések mintatantervében több olyan kurzus is megjelent, amely kifejezetten a tudományos igényű szövegalkotást segíti és egyénre szabott támogatást is nyújt mind szövegszerkesztési, szövegalkotási, illetve hivatkozáskezelési tekintetben. Ezek a kurzusok a szakmai, illetve szaktudományos szövegek értelmező olvasásához hozzásegítő technikák alkalmazásával is támogatást nyújtanak.

A kutatás egyik limitációja az volt, hogy a kérdőívet a végzős, szakdolgozatot író hallgatóknak küldtük ki, és – mivel az egyetem BA és MA képzésére járó összhallgatói létszám is csak 456 főt tett ki (Magyar Táncművészeti Egyetem, 2024, p. 14) – értelemszerűen az elemszámunk sem lehetett magas ($N=64$), különösen az olyan szakok esetében, mint például a *táncművész* ($n=5$) és a *koreográfus* ($n=4$). Mindez befolyásolta azt is, hogy a kapott eredményeinket matematikai-statisztikai vizsgálatnak nem tudtuk alávetni. Vizsgálatunkban tehát csak leíró statisztikai elemzésre adódott lehetőség, valamint kimondható az is, hogy kapott adataink nem általánosíthatóak, csak az adott populációra érvényesek. A kutatásban vizsgáltuk azt is, hogy milyen középiskolai előtanulmányai voltak a hallgatóknak. Ebben az esetben csak az iskolatípushoz, valamint a középiskolai köznevelés központi szabályozási dokumentumaiból tudtunk kiindulni, arra azonban nem lehetett pontos rálátásunk, hogy az egyes hallgatók milyen tartalmakat és hogyan tanultak a középiskolában. Tisztában vagyunk azzal, hogy az oktatás minősége jelentősen befolyásolhatja az általunk vizsgált konstruktumokat, ezért elemzésünkör a szakirodalmi háttérre támaszkodtunk. Végül a kutatás korlátja lehet az is, hogy a vizsgálat elvégzése óta eltelt időben robbanásszerűen megnőtt az MI használata társadalmunkban, azonban az MI-használatra vonatkozó adataink másfél évvel ezelőtti állapotot mutatnak.

Továbbá, tekintettel arra, hogy az MI szövegalkotásban való használatára már a jelen kutatás adatai is utaltak, szükségesnek látjuk felmérni a hallgatók MI-használatának jellemzőit és szükségleteit. Ennek érdekében nemcsak a táncművészet, hanem valamennyi egyetemi oktatásban megjelenő művészeti ág hallgatóinak felmérését indítottuk el 2025 februárjában. Reményeink szerint az újabb eredmények nyomán kialakítandó intézkedések is a képzésfejlesztést fogják szolgálni.

Irodalomjegyzék

- Amhar, Sabrina, R., Sulasmi, E., Saragih, M. (2022). Student critical thinking skills and student writing ability: The role of teachers' intellectual skills and student learning. *Cypriot Journal of Educational Science*, 17(7), 2493–2510. <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i7.7683>
- Andrews, B., & Thoms, V. (2008). Using a virtual learning environment to develop academic writing with first-year dance students: Facing the challenge of writing through digital images. *Research in Dance Education*, 9(3), 277–292. <http://dx.doi.org/10.1080/14647890802304810>
- Apridayani, A., Han, W., & Sakkanayok, K. (2024). Enhancing English writing competence in higher education: a comparative study of teacher-only assessment versus teacher and student self-assessment approaches. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 9(37). <https://doi.org/10.1186/s40862-024-00263-3>
- Australian Curriculum. (n.d.). *Information and Communication technology (ICT) capability*. <https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/general-capabilities/information-and-communication-technology-ict-capability/>
- Benali, M., & Laouni, N.-E. (2021). Exploring Digital Academic Writing Skills: Case of Moroccan University Students. In *Digital Literacy In Higher Education*. CEDUC laboratory - Faculty of Letters and Humanities, Mohammed 1st University, (Maroc). <https://hal.science/hal-03614185>
- Carr, N. (2011). *The Shallows: What the internet is doing to our brains*. W. W. Norton.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (Fourth Edition). Pearson Education.
- Csik V. (2021, September 14). *Elegük van a Natból, közösen írnának új tantervet magyar-tanárok*. eduline.hu. https://eduline.hu/kozoktatas/20210913_uj_nat_magyar-tanarok
- Deane, P. (2022). *The Importance of Assessing Student Writing and Improving Writing Instruction: ETS Research Notes*. ETS. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED622583.pdf>
- Diószegi-Horváth N. (2020, March 12). Gyerekellenes, pedagógusellenes, nemzetellenes: mi a baj a NAT-tal? *Mérce*. <https://merce.hu/2020/03/12/gyerekellenes-pedagogusellenes-nemzetellenes-mi-a-baj-a-nat-tal/>
- Dunbar-Hall, P., Rowley, J., Brooks, W., Cotton, H., & Lill, A. (2015). Portfolios in Music and other Performing Arts Education: History through a Critique of Literature. *Journal of Historical Research in Music Education*, 36(2), 139–154. <https://doi.org/10.1177/153660061503600205>
- Erwin, K., & Mohammed, S. (2022). Digital literacy skills instruction and increased skills proficiency. *International Journal of Technology in Education and Science*, 6(2), 323–332. DOI:10.46328/ijtes.364.

- Halász, G. (n.d.). *Kurrikulum-fejlesztés, kurrikulum-szabályozás és kurrikulum-implementáció: alapvető összefüggések és globális trendek*. Oktatás 2030 Tanulástudományi Kutatócsoport, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem. <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/nemzetkzi-trendek-s-gyakorlatok.pdf>
- Heiland, T. (2010). Dancers' scholarly writing skills amid a climate of virtual gratification. *Proceedings of the National Dance Education Organization Annual Conference*, Tempe, AZ, 150–156.
- Hermann, Z., Horn, D., & Tordai, D. (2018). 2.4. A 2013.évi szakképzési reform hatása a tanulók kompetenciáira. In *Munkaerőpiaci tükör* (pp. 63–68). Közgazdaság-és Regionális Tudományi Kutatóközpont. https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2019/12/mt_2018_hun_63-68.pdf
- Indeed Editorial Team. (2025, February 13). *Language Skills: Definition, Examples And How To Improve*. Indeed. <https://in.indeed.com/career-advice/resumes-cover-letters/language-skills>
- Iordache, C., Mariën, I., & Baelden, D. (2017). Developing Digital Skills and Competences: A QuickScan Analysis of 13 Digital Literacy Models. *Italian Journal of Sociology of Education*, 9(1), 6–30. doi: 10.14658/pupj-ijse-2017-1-2
- Ismael, K. O., Saeed, K. A., Ibrahim, A. S., & Fatah, D. S. (2022). Effects of Auto-Correction on students' writing skill at three different universities in Sulaimaneyah City. *Arab World English Journal*, 8, 231–245. <https://doi.org/10.24093/awej/call8.16>
- Judith, V. J. Z. (2022). English Writing Composition Skills Among Education Students. *Globus Journal of Progressive Education*, 12(1), 13–21. <https://globusedu-journal.in/wp-content/uploads/2022/01/GE-JJ22-VANESSA-JOY-Z.-JUDITH.pdf>
- Juhász, M. (2023). A szövegalkotási kompetencia megjelenése a Nemzeti alaptantervekben. *Anyanyelv-pedagógia*, 16(2), 67–81. <https://doi.org/10.21030/anyp.2023.2.5>
- Kádárné Fülöp, J. (1990). *Hogyan írnak a tizenévesek?: Az IEA-fogalmazásvizsgálat Magyarországon*. Akadémiai Kiadó.
- Katona, E. (n.d.). *Az íráskészség fejlesztése*. Alitera. <https://alitera.hu/europa2000/elmelet6.htm>
- Kiss-Kovács, R. (2023). A szövegértés és a szövegalkotás kapcsolata: A reflexió mint közös gondolkodási művelet. *Deliberationes Tudományos Folyóirat | Deliberationes Scientific Journal*, 16(2), 69–89. <https://doi.org/10.54230/Delib.2023.2.69>
- Lang, V., Špernjak, A., & Šorgo, A. (2024). The relationship between the daily use of digital technologies and the reading and information literacy skills of 15-Year-Old students. *European Journal of Educational Research*, volume–13–2024(volume–13–issue–1–january–2024), 43–54. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.13.1.43>
- Lanszki, A., Papp-Danka, A., & Tongori, Á. (2023). Íráskészség fejlesztés a táncos és próbavezető szakon. In A. Bajzáth, K. Csányi, & J. Győri (Eds.), *Elkötelezettség és rugalmasság: a neveléstudomány útjai az átalakuló világban: Absztraktkötet* (p. 125). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar. https://onk2023.ppk.elte.hu/download/onk_absztraktok_VEGSO-11_08.pdf
- Magyar Táncművészeti Egyetem. (2024). Az MTE 2023. évi beszámolója: Kiegészítő melléklet. *MTE*. <https://mte.eu/wp-content/uploads/2024/05/Kiegészito-melleklet-2023.pdf>
- Marx, L. (2024). Choreographies in the world of AI. *Tánc És Nevelés*, 5(1), 73–98. <https://doi.org/10.46819/tn.5.1.73-98>

- Merkle, B. G. (2019). Writing Science: Transforming Students' Science Writing by Tapping into Writing Instruction Scholarship and Best Practices. *Bulletin of the Ecological Society of America*, 100(1), 1–6. <https://www.jstor.org/stable/26554304>
- MNB-BME Könyvklub (2023, July 5). Újra olvasnak a fiatalok – hogyan növeli az egyetemisták olvasási kedvét a könyvrecenziók készítése? *MNB-BME Együttműködés*. <https://mnprogram.bme.hu/2023/07/05/ujra-olvasnak-a-fiatalok-hogyan-noveli-az-egyetemistak-olvasasi-kedvet-a-konyvrecenziok-keszitese/>
- Molnár, E. K. (2000). A fogalmazási képesség fejlődésének mérése. *Iskolakultúra*, 8, 49–59. <https://epa.oszk.hu/00000/00011/00040/pdf/tan3.pdf>
- Molnár, E. K. (2009). Az írásbeli szövegalkotás funkciója és hatékonysága magyar egyetemista diákok dolgozatainak szövegeiben. *Anyanyelv-Pedagógia*, 2(1). <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=138>
- Nagy, J. (2001). A személyiség alaprendszere: A célorientált pedagógia elégtelensége, a kritériumorientált pedagógia lehetősége. *Iskolakultúra*, 11(9), 22–38. https://www.edu.u-szeged.hu/difer/download/nagy_szemelyiseg.pdf
- Nagy, Zs. (2009). 17 éves tanulók szövegalkotási képessége és szövegekre vonatkozó ítéletei. *Iskolakultúra*, 11, 19–31. https://real.mtak.hu/58030/1/12_EPA00011_iskolakultura_2009-11.pdf
- Nagy, Z. (2013). A fogalmazásértékelés megbízhatósága két független bíráló értékeléseinek elemzése alapján. *Magyar Pedagógia*, 113(3), 153–179. https://pedagogus.edia.hu/sites/default/files/public/2_8/Nagy_2013.pdf
- Nahalka, I. (2020, March 11). *Mi a baj a NAT-tal? A tiltakozások tartalmi összefoglalása 1*. Civil Közoktatási Platform. <https://ckpinfo.hu/2020/03/11/mi-a-baj-a-nat-tal-a-tiltakozasok-tartalmi-osszefoglalasa-1/>
- Oktatási Hivatal (n.d.). *Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyamára*. [A 2020-as NAT-hoz illeszkedő tartalmi szabályozók]. https://www.oktatas.hu/koznevel-es/kerettantervek/2020_nat
- Pangayan, V. (2021). Pandemic COVID-19 and E-Learning in Higher Education: Creative Art Student's Experiences. In *Proceedings of International Conference on Research in Education and Science, 2021: Vol. 7(1)*. <https://www.scopus.com/authid/detail>
- Papp-Danka, A., & Lanszki, A. (2020). A digitális munkarend tapasztalatai a Magyar Táncművészeti Egyetemen. *Tánc És Nevelés*, 1(1), 37–58. <https://doi.org/10.46819/tn.1.1.37-58>
- Perumal, & Ajit, I. (2020). Enhancing Writing Skills: A Review. *Psychology and Education*, 57(9), 2229–2236. https://www.researchgate.net/profile/K-Perumal-4/publication/353453232_Enhancing_Writing_Skills_A_Review/links/60fe9a350c2bfa282affa9fb/Enhancing-Writing-Skills-A-Review.pdf
- Peters, M., & Cadieux, A. (2019). Are Canadian professors teaching the skills and knowledge students need to prevent plagiarism? *International Journal for Educational Integrity*, 15(1). <https://doi.org/10.1007/s40979-019-0047-z>
- Radó N. (2023, May 2). „A 11. osztályos diákjaim abba is belefeszültek, hogy végig kellett olvasniuk Az ember tragédiáját”. *Qubit*. <https://qubit.hu/2023/05/02/a-11-osztalyos-diakjaim-abba-is-belefeszultek-hogy-vegig-keltt-olvasniuk-az-ember-tragediajat?fbclid=IwAR3Fz6cFmTmpeHfn1oSn-noWludD9gA-kx10DD03NTscQxUa9nnpGjINywhg>
- Rási, S. (2019). Metadiszkurzív elemzéssel a tudományos íráskészség tudatosságáért. *Anyanyelv-pedagógia*, 4. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/>

- Stewart, C., Wall, A., & Marciniak, S. (2016). Mixed signals: Do college graduates have the soft skills that employers want? *Competition Forum*, 14(2), 276–281.
- Szilassy, E. (2014). Egy felsőoktatási szövegalkotási felmérés tanulságai. *Anyanyelv-pedagógia*, 3. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=528>
- Thielges, M. M. (2023). *Refining dance curriculum through creative and reflective writing practice to enhance confidence, productivity, and motivation* (Master's thesis). University of the Arts, Philadelphia, PA, United States.
- Tongori, Á. (2012). Az IKT-műveltség fogalmi keretének változása. *Iskolakultúra*, 22(11), 34–47. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21326>
- Tongori, Á., & Lanszki, A. (2024). Exploring 21st-century skills in higher educational dance-related research: A comprehensive review. In J. Onsès-Segarra, F. Hernández-Hernández, & T. Vaizman (Eds.), *The Value of Diversity in Arts Educational Research. Proceedings of ECER 2023.: NW 29. Research on Arts Education* (pp. 62-71). University of Girona. https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/25146/ProceedingsNW29_ECER2023_v4.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- UNESCO UIS. (2024, September 10). *Digital literacy*. <https://uis.unesco.org/en/glossary-term/digital-literacy>
- 110/2012. (VI. 4.) Korm.rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról – Hatályos jogszabályok gyűjteménye. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?-docid=a1200110.kor#>

FACTORS INFLUENCING DIGITAL TEXT CREATION SKILLS IN DANCE-RELATED HIGHER EDUCATION*

Ágota Tongori PhD, associate professor, Department of Pedagogy and Psychology,
Hungarian Dance University

Anita Lanszki PhD, associate professor, Department of Pedagogy and Psychology,
Hungarian Dance University

Réka Asztalos PhD, associate professor, Department of Pedagogy and Psychology,
Hungarian Dance University

Abstract

This study investigates the factors influencing digital text creation skills among dance students in higher education. The COVID-19 pandemic highlighted the importance of digitalization in dance education, a field traditionally less impacted by technology. Despite the increased use of digital tools and AI, improvements in writing and text creation skills are not automatic. This research aims to identify the underlying causes of low-quality written work among dance students, hypothesizing that factors such as vocational art education background, the demands of elite dance training, the fast-paced nature of digital culture, and the uncritical use of technology contribute to poor writing performance. An online questionnaire was administered to 170 graduate students, revealing challenges in time management, understanding thesis requirements, and the need for basic word processing and reference management skills. The findings suggest that integrating writing skill development into theoretical courses and providing targeted support can enhance students' academic writing abilities. The study underscores the need for a comprehensive educational development plan to address these issues.

Keywords: writing skill development, text creation skill development, technology, use of artificial intelligence, higher education, elite dance education

1. INTRODUCTION

In dance-related higher education, practical dance instruction is complemented by theoretical courses across all forms of training. The isolation experienced during the pandemic period underscored the significant role of digitalization, even in areas of dance artist, teacher, and choreographer training which were previously less affected by it (Papp-Danka & Lanszki, 2020). With the rapid development of technology,

.....
* The first version of the English manuscript was received on 18 December 2024. - <https://doi.org/10.46819/TN.6.1.59-78>

dance, like other art forms, is now increasingly interconnected with technology. At the same time, the rise of artificial intelligence (AI) is also becoming increasingly prevalent in dance (Marx, 2024).

At the same time, it is observed that the increased or more frequent use of digital tools does not necessarily result in an automatic development of the skills needed to apply them effectively in a given field (Lang et al., 2024). This observation also appears to extend to AI. The use of online search engines or AI-based applications (e.g., *ChatGPT*, *Copilot*, or *Gemini*) does not necessarily go hand in hand with effective information processing, written communication, or text production. The ability to use available technologies does not develop immediately, and even when a certain level of technological proficiency has been achieved, it may not necessarily transfer to specific contexts, for example, higher level writing skills. Just as the use of a word processing program does not guarantee a text with appropriate stylistic features, the use of large language models (e.g., *ChatGPT*) to create texts does not in itself lead to the development of writing, text creation, or information processing skills.

The sporadic nature of research in the field of writing literacy and text production skills development in higher education has provided the impetus for the research introduced in detail in the present paper, based on the work presented by Lanszki et al. (2023). The presentation was based on a pilot study aimed at exploring the difficulties students face when completing their writing assignments and theses.

1.1 Theoretical background

In examining the concepts of text production and writing skills, it becomes evident that this domain is characterized by diverse and overlapping terminology. In the English-language literature, a range of terms are employed, often interchangeably, to denote similar constructs. These include *writing skills* (Perumal & Ajit, 2020), *writing abilities* (Amhar et al., 2022), *writing competences* (Apridayani et al., 2024), *text production/creation skills* (Indeed Editorial Team, 2025) and *composition skills* (Judith, 2022). A comparable diversity is observed in the Hungarian literature, with terms such as *fogalmazáskéesség* (composition ability; Molnár, 2000; Nagy, 2013), *szövegalkotási képesség* (text production / creation skills; Nagy, 2009), and *szövegalkotási kompetencia* (text production competence; Juhász, 2023). Judit Kádárné Fülöp (1990, p. 19), referring to the 1980 IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) study on written composition, interprets writing ability as the “ability to express oneself in writing,” emphasizing its multifaceted nature, involving not only writing per se but also thinking, language, cooperation, and reading skills. Similarly, an expanded understanding of writing literacy is prevalent in the Hungarian academic discourse (Katona, n.d.; Matthias Corvinus Collegium, n.d.; Molnár, 2009; Nagy, 2001). This broader conceptualization encompasses not only the technical dimensions of writing but also cognitive, affective, and social components, such as critical thinking, knowledge acquisition, and communicative competence. Writing, in this sense, is viewed as a complex process that includes data collection, text planning and organization, situational awareness, and adherence to genre conventions, all embedded within a self-regulatory framework (Molnár, 2001, 2003; Nagy, 2001).

In the context of this study, writing literacy is conceptualized as a multifaceted construct that encompasses both writing and text composition skills. This definition extends beyond the purely technical aspects of writing to include a broader range of processes such as information gathering, content organization, text planning, and the adaptation of language to specific communicative contexts and genre conventions. Furthermore, this conceptualization of writing literacy also includes the proficient use of digital word processing tools and the application of referencing conventions, both of which are integral to academic and scientific communication in the 21st century.

As noted in the presentation by Lanszki et al. (2023), the worldwide expansion of digitalization has led to a transformation not only of students' text production skills but also their willingness to write. During thesis consultations and oral professional discussions addressing the shortcomings identified during the evaluation of the theses, the interviewed teachers ($N=13$) unanimously stated that assignments submitted by students show shortcomings in sentence structure, terminology use, grammatical correctness, spelling, and referencing. There are several factors contributing to this. In general, there has been a decline in the prestige of human literacy. Sociological studies show that whereas reading books was ranked among the fourth to sixth most common leisure activities in the 1970s, by 2023 it had dropped to 26th place (Radó, 2023). In today's fast-paced, digitalized, smartphone-driven world, attention span and the ability to concentrate are also diminishing (Carr, 2011). Understandably, this has led to teachers assigning shorter readings, and fewer texts; among other things, there is a notable decrease in students' tolerance for monotony (Radó, 2023). Similarly, the predominance of visual over textual forms of interaction, especially in the case of youth communication dominated by social media, is not beneficial for the development of text comprehension and text creation skills (Carr, 2011). This can contribute significantly to the deterioration of students' ability to produce academic written work.

While several studies in international literature address academic writing skills among university students (Benali & Laouni, 2022), recent studies exploring the underlying problems are rare and typically localized (Ismael et al., 2022).

The research entitled *Importance of Assessing Student Writing and Improving Writing Instruction* was conducted by the Educational Testing Service (ETS) in the United States to assess the writing skills of first-year university students. The results indicated that only 27% of 12th-grade students were adequately prepared for the types of writing tasks required in higher education (Deanne, 2022). Another survey, also conducted in the United States, examined recent university graduates' written communication abilities in the workplace from an employer's perspective. The results showed that only 27% of young graduates newly entering the labor market were considered well-prepared by employers (Stewart et al., 2016). This suggests that neither secondary nor tertiary education places sufficient emphasis on developing the writing skills necessary for success in the labor market. Merkle (2019) and Peters and Cadieux (2019) attribute this issue to a discrepancy between the high expectations of instructors and the actual skill development experienced by students.

In a study from Mohammed I University in Morocco (Benali & Laouni, 2021), the majority of the students reported that they were ineffective or less effective in

regard to their digital information literacy and referencing skills. Meanwhile, a study involving three Iraqi universities identified the negative impact of spell-checking programs to be responsible for the deterioration of literacy, particularly spelling skills (Ismael et al., 2022).

In an arts context, researchers have conducted surveys among Malaysian (Pangayan, 2021) and Australian (Dunbar-Hall et al., 2015) university students. Based on the e-learning and e-portfolio experiences of creative arts students in Malaysia as well as the music and performing arts students in Australia, both studies concluded that there is a need to develop students' basic computer skills.

Two small-scale research projects in dance-related higher education have investigated how curriculum reform can improve students' academic writing skills (Andrews & Thoms, 2008; Heiland, 2010). Both studies highlighted dance students' lack of time and the nature of dance, characterized by bodily expression and movements rather than words, as reasons for the low quality of students' written works. Andrews and Thoms (2008) investigated the development of academic writing skills among first-year students in the UK in a virtual environment incorporating images, emails, and an online forum. They concluded that less formal settings may serve as suitable platforms for introducing scientific writing. Heiland (2010) conducted a questionnaire survey with 45 graduate students from a US university to investigate how redesigning a thesis writing course could better support students' writing skills development. The results demonstrated that the continuous support of mentors throughout the course had a positive impact on students' writing skills. In addition, creative and reflective writing practice, which can have a positive impact on students' confidence, performance, and motivation, can also be used as effective tools for introducing academic writing instruction (Thielges, 2023).

Taken together, these studies suggest the need for a complex improvement concept in the context of higher education. The development of writing literacy and text production skills (used here as synonymous terms for broader cognitive processes) is often shifted to the higher education stage rather than before. The development of writing skills involves the practical application of the necessary knowledge, ranging from basic computer skills (e.g., word processing) to common forms of written communication, from the stylistic features of academic writing to the rules of citation.

The sporadic nature of research on writing literacy in the Hungarian context has already been pointed out by Szilassy (2014). Among the scattered studies, the following three research projects which examined higher education settings are worth highlighting. In the domain of (digital) literacy among university students, the academic writing skills of 20 students at Eszterházy Károly University were examined. The researchers highlighted the loosening of academic discourse, the presence of everyday expressions, and the overuse of personalization (e.g., "I have mapped", "I would add", or "in my opinion"; Rási, 2019). At Zsigmond Király College (now Milton Friedman University), another study assessed the text production skills of the students, showing that just over half (51%) achieved a score of 60% in text production (Szilassy, 2014). The third study, conducted by the Budapest University of Technology and Economics in collaboration with the Hungarian National Bank (MNB-BME Book Club, 2023), explored the relationship between reading and

writing, finding that writing reviews, which supports the development of literacy skills, also increased students' willingness to read, indicating a mutual interaction between writing literacy and reading skills. This two-way relationship between text comprehension and text production has been further explored in several previous studies, including a systematic literature review by Renáta Kiss-Kovács (2023). Collectively, the studies above draw attention to the low average level of general text production skills, difficulties in acquiring scientific terminology and style, and the interdependence of the reading-writing relationship. In conclusion, it may be necessary to craft a writing literacy development plan in the context of the domestic higher education context, one that fosters the practical acquisition of basic text production elements, terminology, and stylistics, as well as a strong connection between reading and writing.

1.2 Research objective and hypotheses

The aim of this survey is to identify the factors that may cause difficulties for dance students during the thesis writing process. By *dance education* we refer to all university courses that are related to dance, such as dance teacher training. We hypothesized that the writing deficiencies that we observed may stem from students' background in vocational art education, the demanding nature of the dance training at the university, a zeitgeist not conducive to in-depth work, and the uncritical use of technology. In the light of the results, we aimed to devise an educational development plan. We also intended to explore students' perspectives on what forms of support they would find most helpful in producing more serious texts, such as a thesis. Based on previous literature (Benali & Laouni, 2021; Deanne, 2022; Dunbar-Hall et al., 2015; Pangayan, 2021; Rási, 2019; Stewart et al., 2016; Szilassy, 2014), we hypothesized that students would express the need to learn even basic word processing skills and would also need help with reference management and text composition.

2. METHODS

2.1 Sample

An online questionnaire was administered to a purposive sample of 170 graduate students to investigate the difficulties they faced in writing their thesis or dissertation during their graduation year. Data were collected through voluntary, anonymous participation from students ($N=64$) enrolled in various programs: Dance Artist BA ($n=5$), Dancer and Coach BA ($n=31$), Choreographer BA ($n=4$) programs, and Dance Teacher MA ($n=24$; Table 1). Most of the respondents were enrolled in the folk dance specialization (nearly 30%), followed by modern dance (approximately 25%) and ballroom dance (around 20%). Less than 15% of respondents specialized in theatrical dance, and the remaining respondents pursued classical ballet and choreographer specializations (Figure 1). In terms of age distribution, nearly 60% of the students were between 18 and 26 years old, followed by those aged 27 to 32, while the smallest group consisted of students over the age of 33 years (Table 2). The gender

distribution of the sample was 70% female and 30% male, a pattern consistent with general interest in dance as a profession and the proportions of the overall university student population (Table 3). 10.9% of the respondents also attend or have attended another university.

Program	N	%
Dance Artist (BA)	5	7,8
Dancer and Coach BA	31	48,4
Choreographer BA	4	6,3
Dance Teacher MA	24	37,5
Total	64	100

Table 1. Distribution of the sample by program

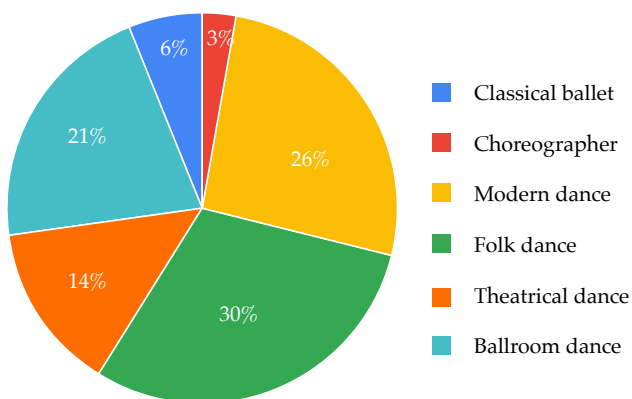


Figure 1. Distribution of the sample by specialization

Age	N	%
18-21	18	28,1
22-26	19	29,7
27-32	15	23,4
Over 33	12	18,8
Total	64	100

Table 2. Age distribution of the sample

Gender			
Female	%	Male	%
45	70,3	19	29,7

Table 3. Distribution of the sample by gender

2.2 The instrument

Due to the specific characteristics of our institution, neither the use nor adaptation of an existing survey was deemed suitable. Consequently, we decided to design our own survey based on Creswell's suggestions in *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (2012). The self-developed questionnaire was tailored to the institutional context and informed by the observed issues encountered in the past, with the aim of providing institutional development objectives based on the expected results.

The self-report online questionnaire consisted of 27 open-ended and closed-ended questions, including questions on background data ($n=5$: age, gender, major, field of study, workplace) and educational history ($n=4$). The questionnaire also focused on aspects of the writing process ($n=7$), challenges encountered ($n=4$) and students' needs ($n=2$) during the thesis creation process. Attitudes towards text creation activities were also assessed (1 question with 6 sub-questions), examining students' perceptions on the importance of spelling, terminology usage, academic style, vocabulary choice, and references. In addition, questions on reading habits and preferred media for reading (e.g., mobile phone, laptop, or print media) were asked, as well as questions on the frequency of text production activities, including referencing, during university studies ($n=4$). In total, 35 items were distributed across the following question types: single-answer multiple-choice questions ($n=17$), multi-answer multiple choice questions ($n=2$), Likert-scale items ($n=11$), and open-ended, short-text items ($n=5$).

2.3 Procedures

The survey was conducted in spring of 2023. The introductory text of the instrument informed students about the purpose of the survey, the procedures for data collection and processing, and the expected completion time, which was approximately 10 minutes. Students participated on an anonymous and voluntary basis. The questionnaire did not collect personal data from the students, and the information obtained was used only in aggregate and solely for the stated research purposes. Students were informed that any questions they had about the survey or the results could be addressed to the research team leader via the email address provided. The questionnaire was completed by the students in their free time, without any form of remuneration, through the online questionnaire system used by the university at the time and distributed using a link centrally provided by the university's Directorate of Education.

Quantitative data analysis was facilitated by the built-in spreadsheet and graph management application offered by the questionnaire system. This application performed univariate descriptive statistical analyses on the sample (*Figures 2-5*).

Students' perceptions regarding the challenges related to thesis writing were expressed by the students in short-text responses to open-ended questions. A quantitative manifest content analysis was carried out on these responses, focusing exclusively on explicit rather than latent content. Responses were segmented into text units (phrases), which were then categorized, with the frequency of occurrences noted. Trend-like co-occurrences suggested recurring issues (*Table 5*).

3. RESULTS AND DISCUSSION

The results confirmed our hypothesis regarding the presumed factors contributing to difficulties in thesis writing.

3.1 Educational history

We hypothesized that poor writing performance may be partly due to educational history. Approximately 60% of the dance students entered university education after having studied at a high school specializing in art [from a specialized art high school ('művészeti szakközépiskola', 39.1%), from an art high school ('művészeti szakközépiskola', 4.7%), from the Nádas Ferenc High School ('gimnázium') of the Hungarian Dance University (12.5%), from a high school with dance specialization classes (1.6%), and from a high school featuring alternative pedagogy (1.6%)]. Compared to students from mainstream secondary education without a dance or art orientation, students in dance or art high school education probably wrote fewer essays.

Two main reasons can be cited from the literature to support this: (1.) the specific circumstances of vocational education and training following its reform, and (2.) the specific characteristics of the regulatory documents governing public education. An analysis of the 2010–2014 National Competency Survey data on reading comprehension from a vocational education perspective shows that the performance of 10th-grade students in vocational secondary schools is below that of grammar school students. Moreover, students enrolled in vocational secondary school courses that do not lead to a school-leaving certificate demonstrate significantly lower performance than students in both other types of schools (Hermann et al., 2018). The authors conclude that the 2013 reform of vocational education and training has worsened outcomes on the competency test. As previously shown in the literature review, text comprehension and text production skills are closely related (Kiss-Kovács, 2023).

In terms of text production skills, further disadvantages may arise from the influence of the National Core Curriculum (NAT) and its content regulators, especially in regard to vocational high schools. The drafting of the 2020 National Core Curriculum (NAT) attracted substantial criticism from professional representatives of the academic world and public education, including professional associations of teachers of Hungarian language and literature (Csik, 2021; Diószegi-Horváth, 2020). Critics argued that the NAT is "deaf to the challenges of the 21st century, out of

touch with life, out of date" (Nahalka, 2020; cited in Diószegi-Horváth, 2020, p. 4). Furthermore, its contradictory nature has also been criticized: despite the apparent reduction in instructional hours, it simultaneously overburdens students with an increased amount of learning material. In practice, the reduction in the number of lessons may only affect the framework for optional subjects, with the number of compulsory lessons remaining the same (Diószegi-Horváth, 2020).

In the content regulation of the NAT-based Hungarian language and literature subject (Education Office, n.d.), the number of hours allocated to the subject area directly related to written composition (e.g., communication, stylistics, and rhetoric) in grades 9–12 is extremely low. The documents only recommend the topic *use of digital tools and graphic editors in the creation of rhetorical texts* as an optional inclusion, complementary to the subject of argumentation.

It is clear from both the professional reviews and the analysis of the relevant content regulations that even in general high schools, the subject *Hungarian language and literature* does not allocate enough time for optional content which could have a significant impact on text production skills. This may be even more pronounced in vocational high schools, where student focus and talent often lie in specific vocational or artistic subjects, and where the unique nature of vocational education itself (Hermann et al., 2018) may distract students from general literacy areas. For this reason, and also due to the curricular overload criticized by experts (Csik, 2021; Diószegi-Horváth, 2020; Nahalka, 2020), the 80% of teaching hours mandated in the government decree (Government Decree 110/2012 (4.VI.)) for compulsory content may not be sufficient for learning and teaching the compulsory knowledge elements. As a result, the remaining 20% of instruction time is often taken up by compulsory content, particularly in vocational and arts-focused high schools. Moreover, students' preparation for competitions, performances, and tours, which require extra time and effort, may also leave less room for the acquisition of general literacy skills in a secondary arts education institution.

At the same time, the nature of the content regulations also means that, across all types of high schools, there is little emphasis on a number of key areas that underpin the development of text production skills for students entering higher education, such as language use, rhetorical functions, the identification of credible data sources, and plagiarism, as mentioned above.

3.2 Time management

Another hypothesized reason for the difficulties in university students' thesis writing was the demanding nature of professional dance education.

Only 5 participants in the sample were dance artist BA students. It is important to mention that the three-year dance artist BA has a unique study schedule: students are admitted to the university during their last two years of high school and are expected to write their thesis in the year after they graduate from secondary school. This means that for two thirds of their training, students must simultaneously manage a combination of high school coursework, theoretical university subjects, dance classes, rehearsals, exam preparations, and thesis writing, constituting a substantial workload.

Around 85% of the students who completed the questionnaire were enrolled in evening courses (specifically those in the Dancer and Coach BA, Choreography BA, and Dance Teacher MA), while simultaneously working in a company, sports club, or school. About a quarter of respondents reported working multiple part-time jobs at the same time. Only two respondents reported having a non-dance related job in addition to university.

The responses revealed that the majority of students perceived the time demands associated with performing as a difficulty, further complicating their ability to focus on the relatively unfamiliar task of text creation and digital word processing. Specifically, half of the respondents identified performances, nearly 70% cited rehearsals, and more than 15% reported auditions as factors negatively impacting their available time for writing their thesis (*Figure 2*).

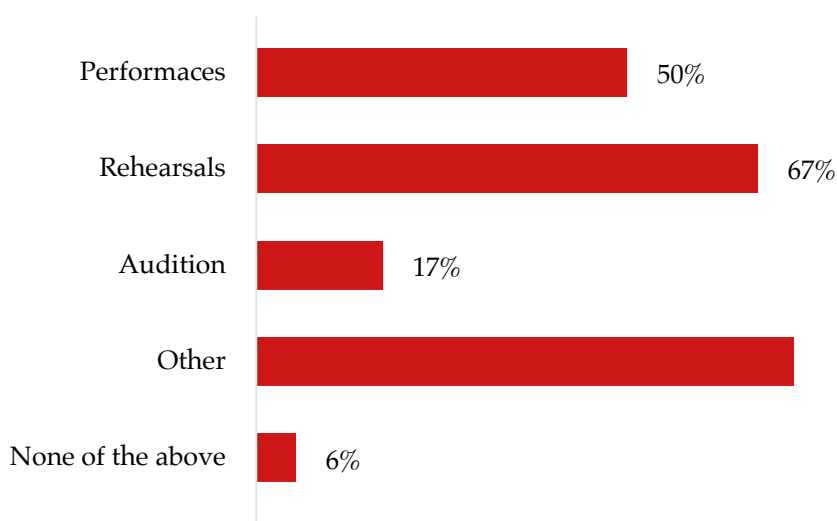


Figure 2. Factors contributing to time-management difficulties in thesis writing

The fact that 59.4% of students start writing their thesis in the spring semester, leaving only 2.5 months to complete the entire project while also investing time in their classes, rehearsals, and personal life, is a further indication of the serious time management problems faced by students.

3.3 The perception of writing literacy today

Students were asked to rate the importance of the factors listed in *Figure 3* regarding the completion of their written assignments using a four-point Likert scale. Notably, 62.5% of the students considered accurate spelling to be very important in everyday life, while 81.2% considered it very important in scientific publications, reflecting a prevailing mindset that may not be conducive to in-depth work. Just over 56% of the respondents considered the use of appropriate terminology as very important, a rating which fewer than 45% of them gave to the acquisition of scientific language and 70.3% gave to the use of a varied vocabulary. The accurate citation of references

was considered to be very important by less than half of the students, and there was one graduate student who did not consider it important at all (*Figure 3*). In light of these results, it is not surprising that plagiarism, as mentioned in the literature (Benali & Laouni, 2021), is becoming more prevalent.

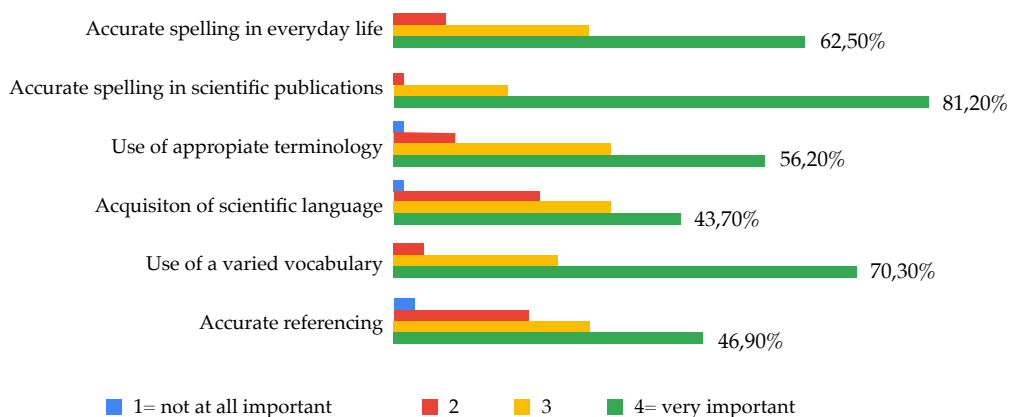


Figure 3. Activities considered to be very important (the 4th bar at the bottom) as a proportion of students

3.4 Reading habits

The survey also identified another characteristic of the current digital era: changes in reading habits as a presumed factor behind poor literacy performance, which was also noted in the literature (Radó, 2023). When asked about the format in which they consume daily news, social media feeds, fiction, and scientific articles, 92% of students indicated reading social media feeds on a mobile device, while approximately 82% read daily news on a mobile phone. Fiction was read on mobile phones (30%), laptops (38%), or in print (30%). Notably, a small proportion of respondents (between 5-10%) admitted that they do not read daily news, social media feeds, fiction, or scientific articles on any device or in any form. The data clearly shows that fiction and science content are consumed less frequently compared to social media and daily political news. However, the responses also show that 70% of the students prefer to read scientific articles on a laptop (*Table 4*), which allows for more in-depth, comfortable, and meaningful reading than a mobile phone due to the larger screen and lower number of distractors (e.g., pop-up social media and app notifications, messages, or calls). This tendency may be attributed to the demands of university coursework, which often requires students to read academic texts and use of word processors. Moreover, the conditions for saving, retrieving, and editing are also more convenient on a laptop.

Device used	Daily News		Social Media Newsfeed		Fiction		Scientific Articles	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Mobile phone	53	82.8	59	92.2	20	31.3	26	40.6
Laptop	9	14.0	7	10.9	24	37.5	45	70.3
Printed Media	0	0.0	0	0.0	20	31.3	7	10.9
None	7	10.9	3	4.7	4	6.3	1	1.6

Table 4. Students' reading habits by content and medium of the text read

3.5 Digital tool using habits

The uncritical use of technology, identified as another assumed cause of weak academic writing, manifested students' reliance on inappropriate tools for academic thesis writing, such as the voice recorder function on their mobile phones (used by 33% of the students) or their phones' voice-to-text function (used by nearly 10% of participants; *Figure 4*). This phenomenon suggests that students are not aware of the requirements for academic texts and do not distinguish between different stylistic layers, which is likely partly due to the fact that their everyday information consumption and interaction is limited to personal and social media communication. It is also possible that they have not yet developed the necessary skills to produce academic texts. As documented in the literature (Rási, 2019), this clearly does not support the use of scientific terminology and style but rather allows for the overuse of personalization and the incorporation of everyday expressions, as known from the literature (Rási, 2019).

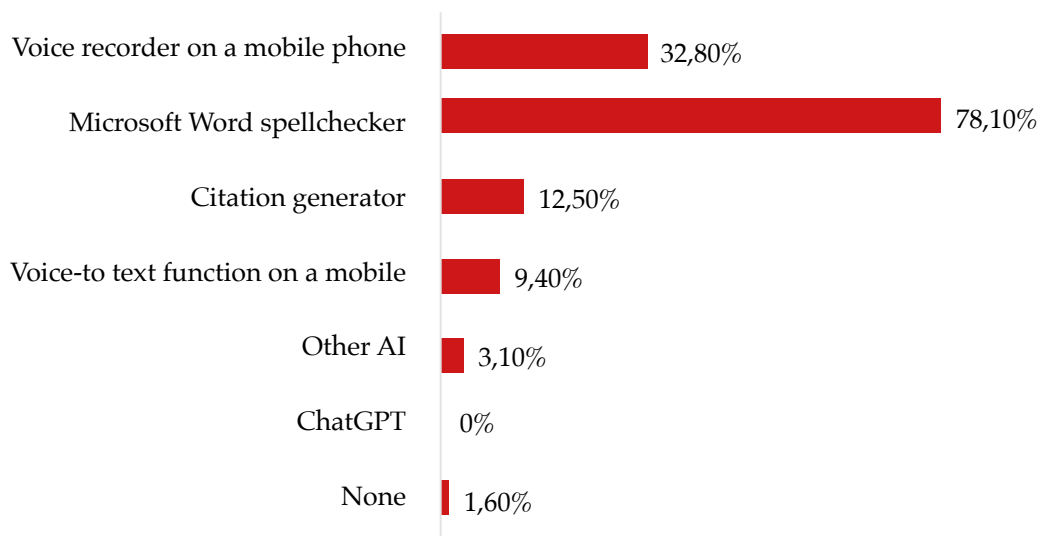


Figure 4. Digital tools used by students to write their thesis

Among the digital applications used for thesis writing, AI has already been used by 3% of respondents ($n=2$). This presupposes a certain degree of technological interest and routine in using various applications, which may have a positive impact on the writing process. However, the use of AI also has the potential to further hinder the development of already eroded or undeveloped text production skills and raises questions about the ethical use of technology.

3.6 Reference management and text editing

81.3% of the students reported that they had not learned reference management in high school and that they encountered the subject for the first time during their university studies. Fewer than half of the students indicated that they had received help from their thesis supervisor (43%) from courses designed to support thesis writing (40%). While correct citation of sources is a formal requirement, student responses to an open-ended question revealed that they would like to receive feedback from their tutors on both the content and form of the submissions they write throughout their studies.

Our assumption that students require basic word processing skills was confirmed by the findings. More than a quarter of the students expressed a desire for a practical refresher course in this area prior to writing their thesis. Similarly, our presumption of a need for support in regard to reference management was also confirmed. Almost a quarter of the students surveyed expressed interest in attending a one- or two-session training course on reference management. The most frequently endorsed form of support, selected by almost 36% of the students, was the integration of text drafting, editing, and reference management practice into all theoretical courses (Figure 5).

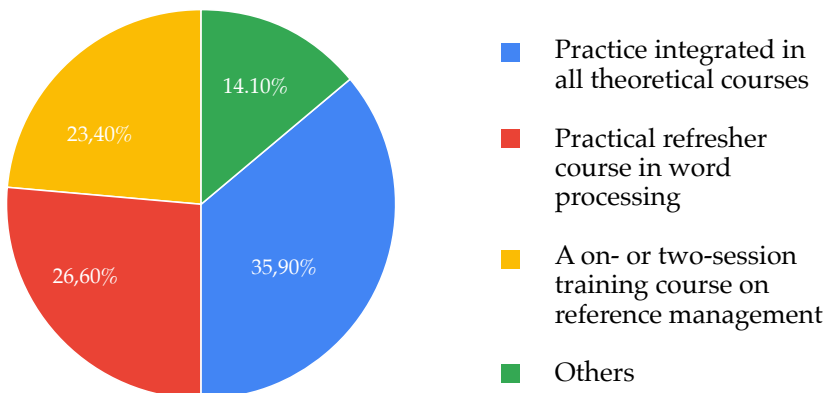


Figure 5. Students' support needs for longer texts

3.7 The thesis writing process

We were also curious to know how well the students were able to work autonomously when writing their thesis. Only 32% of the sample claimed to have been able to independently conduct literature searches for their thesis. More than 75% of the respondents stated that they received assistance from their thesis supervisor throughout the whole process, while nearly 70% of students also received help through their preparatory courses. The lack of independence is also reflected in the fact that only 12.5% of students believed that they could have written their thesis without external help. Forms of external support included help with editing / formatting ($n=6$), including proofreading, feedback from parents or experts ($n=26$), and tools such as the internet, synonym dictionaries, or vocabulary collections ($n=15$).

Students were asked to describe the main challenges they faced when writing their thesis. Time management and the ability to set priorities emerged as the most frequently cited difficulties ($n=16$), especially for those who had to write their thesis while working or studying ($n=14$). These are also skills that students may not have had the opportunity to acquire given the mainly kinetic-practical nature of their training. As such, it might be worth organizing a training session on learning skills, prioritization, and time management in cooperation with the career office, perhaps earlier during their studies rather than at the end of their training. Another difficulty commonly mentioned by the students ($n=10$) was the lack of clarity regarding the requirements of the thesis as well as technical and procedural difficulties, namely the practicalities of what to do and how to do it. This included the ability to select research material, organize it, and structure it into a text. These problems fall within the domain of ICT literacy, which includes knowledge of how to pose research questions, identify information needs, find, store and incorporate information with their existing knowledge in order to create new knowledge and communicate it with others (Tongori, 2012). These competencies are essential for 21st-century learning (Tongori & Lanszki, 2024), and as several publications have shown, this complex literacy domain (Iordache et al., 2017) can be effectively developed by integrating it into all levels of all subjects and fields taught within an institution (Australian Curriculum, n.d.; Erwin & Mohammed, 2022; Halász, n.d.). Some respondents reported dissatisfaction with the professional help ($n=8$) or the resources available ($n=8$) in the university library. Again, this could be due to a lack of practice with theoretical research. Skills related to finding resources and autonomous student research activities can be developed effectively when integrated into theoretical subjects. Outside of the strict education organizational framework, university students could also benefit from the resources of the library or learning center on campus, which can provide expanded collections of research materials and additional internet access points.

Challenge	No.	Challenge	No.
Setting priorities; Time management; Lack of time	16	Confusion, despair	3
Work; other studies	14	High credit load in the last semester, assignments	3
Thesis expectations: how to do it; formal requirements; text editing; sorting researched material	10	Contradictory requirements	2
Lack of professional help	8	Lack of motivation, resistance	2
Few resources: few materials in the university library /in general /in Hungarian; or not accessible in the online database	8	Language formulation	2
Rehearsals, performances, competitions	5	Avoiding plagiarism, paraphrasing	2
Private life, family	4	Hardware problem	1
Lack of concentration; fatigue	4	Thesis course is in the last semester	1
References	4	Travel	1

Table 5. Challenges perceived by students in the thesis writing process

In addition to the more commonly reported difficulties, other less frequent problems appear in the students' answers to the open-ended questions. This included the workload associated with rehearsals, performances, and competitions, as well as reference management, academic language, plagiarism, and unclear requirements (Table 5). In addition, some students identified travel constraints, personal pressures, course and credit load, and possible hardware problems as potential issues. Internal resistance and lack of motivation, often a result of other difficulties, were also listed as challenges when writing a thesis, even though these are not phenomena that are unique to this period. One particularly poignant concern, pointed out by one respondent, was the scheduling of the thesis writing course in the last semester. Recognizing this issue, the curriculum has since been modified in this respect, with the course now offered earlier in the program. This will ensure that the necessary knowledge reaches those concerned in a timely manner.

4. CONCLUSION

The findings indicate that students' difficulties in thesis writing are due to deficiencies in their writing skills and reference management. These deficiencies carry over from secondary school due to the nature of secondary education, the specific school types that the students attend, and imperfections in the curriculum documents regulating the content of secondary education. Our results support our

view that in the framework of theoretical university training, greater emphasis should be placed on practicing skills that were previously taken for granted, such as written text creation (e.g., essays or theses) and essential competencies text editing, information searching, and citation management. As part of the action plan responding to these research outcomes, the university has moved the thesis title submission and consultation one semester earlier, assigning specific tasks to the last two terms (e.g., creating a table of contents using a word processor). Furthermore, all theoretical courses now place greater emphasis on developing writing skills, ideally requiring at least one written assignment per course. Additionally, courses aimed at facilitating the creation of scientific texts, communication, and writing provide personalized support in terms of text editing, text creation, and citation management. In this context, support is also provided through techniques that assist in the interpretive reading of professional and scientific texts.

One of the limitations of the present research is that the questionnaire was administered exclusively to final year students writing their thesis, and – since the total number of students in the BA and MA programs of the university was only 456 (Hungarian Dance University, 2024, p. 14) – our number of respondents was limited as a result ($N=64$), especially for the dance artist ($n=5$) and choreography ($n=4$) majors. Since we were unable to subject our results to mathematical-statistical analysis, only descriptive statistical analysis was employed in our study, meaning that the findings obtained are not generalizable and are only valid for the given population. The research also examined the types of secondary schools that the students attended. In this respect, we were limited to analyzing the type of school the student studied at and the central regulatory documents on secondary school education available; we did not have access to detailed content students were taught or how their learning progressed. We are aware that the quality of education can have a significant impact on the constructs we investigated; thus, we based our analysis on the background literature. Finally, another limitation of the research concerns AI. The use of AI tools in society has exploded since the study was conducted. As our data on AI was collected a year and a half ago, it may not fully capture current trends.

Furthermore, considering that the current research already indicated the use of AI in text creation, we find it necessary to assess the characteristics of students' AI usage and their potential needs in this area. To this end, we initiated a survey in February 2025, not only among dance students but also among students across all artistic disciplines present in university education. We hope that the measures developed based on these new results will also serve to enhance tertiary education.

References

- Amhar, Sabrina, R., Sulasmi, E., Saragih, M. (2022). Student critical thinking skills and student writing ability: The role of teachers' intellectual skills and student learning. *Cypriot Journal of Educational Science*, 17(7), 2493–2510. <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i7.7683>
- Andrews, B., & Thoms, V. (2008). Using a virtual learning environment to develop academic writing with first-year dance students: Facing the challenge of writing through digital images. *Research in Dance Education*, 9(3), 277–292. <http://dx.doi.org/10.1080/14647890802304810>
- Apridayani, A., Han, W., & Sakkanayok, K. (2024). Enhancing English writing competence in higher education: a comparative study of teacher-only assessment versus teacher and student self-assessment approaches. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 9(37). <https://doi.org/10.1186/s40862-024-00263-3>
- Australian Curriculum. (n.d.). *Information and Communication technology (ICT) capability*. <https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/general-capabilities/information-and-communication-technology-ict-capability/>
- Benali, M., & Laouni, N.-E. (2021). Exploring Digital Academic Writing Skills: Case of Moroccan University Students. In *Digital Literacy In Higher Education*. CEDUC laboratory - Faculty of Letters and Humanities, Mohammed 1st University, (Maroc). <https://hal.science/hal-03614185>
- Carr, N. (2011). *The Shallows: What the internet is doing to our brains*. W. W. Norton.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (Fourth Edition). Pearson Education.
- Csik V. (2021, September 14). *Elegük van a Natból, közösen írának új tantervet magyar-tanárok*. eduline.hu. https://eduline.hu/kozoktatasi/20210913_uj_nat_magyar-tanarok
- Deane, P. (2022). *The Importance of Assessing Student Writing and Improving Writing Instruction: ETS Research Notes*. ETS. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED622583.pdf>
- Diószegi-Horváth N. (2020, March 12). Gyerekellenes, pedagógusellenes, nemzetellenes: mi a baj a NAT-tal? *Mérce*. <https://merce.hu/2020/03/12/gyerekellenes-pedagogusellenes-nemzetellenes-mi-a-baj-a-nat-tal/>
- Dunbar-Hall, P., Rowley, J., Brooks, W., Cotton, H., & Lill, A. (2015). Portfolios in Music and other Performing Arts Education: History through a Critique of Literature. *Journal of Historical Research in Music Education*, 36(2), 139–154. <https://doi.org/10.1177/153660061503600205>
- Erwin, K., & Mohammed, S. (2022). Digital literacy skills instruction and increased skills proficiency. *International Journal of Technology in Education and Science*, 6(2), 323–332. DOI:10.46328/ijtes.364.
- Halász, G. (n.d.). *Kurrikulum-fejlesztés, kurrikulum-szabályozás és kurrikulum-implementáció: alapvető összefüggések és globális trendek*. Oktatás 2030 Tanulástudományi Kutatócsoport, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem. <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/nemzetkzi-trendek-s-gyakorlatok.pdf>
- Heiland, T. (2010). Dancers' scholarly writing skills amid a climate of virtual gratification. *Proceedings of the National Dance Education Organization Annual Conference*, Tempe, AZ, 150–156.

- Hermann, Z., Horn, D., & Tordai, D. (2018). 2.4. A 2013.évi szakképzési reform hatása a tanulók kompetenciáira. In *Munkaerőpiaci tükrök* (pp. 63–68). Közgazdaság-és Regionális Tudományi Kutatóközpont. https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2019/12/mt_2018_hun_63-68.pdf
- Indeed Editorial Team. (2025, February 13). *Language Skills: Definition, Examples And How To Improve*. Indeed. <https://in.indeed.com/career-advice/resumes-cover-letters/language-skills>
- Iordache, C., Mariën, I., & Baelden, D. (2017). Developing Digital Skills and Competences: A QuickScan Analysis of 13 Digital Literacy Models. *Italian Journal of Sociology of Education*, 9(1), 6–30. doi: 10.14658/pupj-ijse-2017-1-2
- Ismael, K. O., Saeed, K. A., Ibrahim, A. S., & Fatah, D. S. (2022). Effects of Auto-Correction on students' writing skill at three different universities in Sulaimanayah City. *Arab World English Journal*, 8, 231–245. <https://doi.org/10.24093/awej/call8.16>
- Judith, V. J. Z. (2022). English Writing Composition Skills Among Education Students. *Globus Journal of Progressive Education*, 12(1), 13–21. <https://globusedu-journal.in/wp-content/uploads/2022/01/GE-JJ22-VANESSA-JOY-Z.-JUDITH.pdf>
- Juhász, M. (2023). A szövegalkotási kompetencia megjelenése a Nemzeti alaptantervekben. *Anyanyelv-pedagógia*, 16(2), 67–81. <https://doi.org/10.21030/anyp.2023.2.5>
- Kádárné Fülöp, J. (1990). *Hogyan írnak a tizenévesek?: Az IEA-fogalmazásvizsgálat Magyarországon*. Akadémiai Kiadó.
- Katona, E. (n.d.). *Az íráskészség fejlesztése*. Alitera. <https://alitera.hu/europa2000/elmelet6.htm>
- Kiss-Kovács, R. (2023). A szövegértés és a szövegalkotás kapcsolata: A reflexió mint közös gondolkodási művelet. *Deliberationes Tudományos Folyóirat | Deliberationes Scientific Journal*, 16(2), 69–89. <https://doi.org/10.54230/Delib.2023.2.69>
- Lang, V., Špernjak, A., & Sörgo, A. (2024). The relationship between the daily use of digital technologies and the reading and information literacy skills of 15-Year-Old students. *European Journal of Educational Research*, volume–13–2024(volume–13–issue–1–january–2024), 43–54. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.13.1.43>
- Lanszki, A., Papp-Danka, A., & Tongori, Á. (2023). Íráskészség fejlesztés a táncos és próbavezető szakon. In A. Bajzáth, K. Csányi, & J. Győri (Eds.), *Elkötelezettség és rugalmasság: a neveléstudomány útjai az átalakuló világban: Absztraktkötet* (p. 125). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar. https://onk2023.ppk.elte.hu/download/onk_absztraktok_VEGSO-11_08.pdf
- Magyar Táncművészeti Egyetem. (2024). Az MTE 2023. évi beszámolója: Kiegészítő melléklet. *MTE*. <https://mte.eu/wp-content/uploads/2024/05/Kiegészito-melleklet-2023.pdf>
- Marx, L. (2024). Choreographies in the world of AI. *Tánc És Nevelés*, 5(1), 73–98. <https://doi.org/10.46819/tn.5.1.73-98><https://doi.org/10.46819/tn.5.1.73-98>
- Merkle, B. G. (2019). Writing Science: Transforming Students' Science Writing by Tapping into Writing Instruction Scholarship and Best Practices. *Bulletin of the Ecological Society of America*, 100(1), 1–6. <https://www.jstor.org/stable/26554304>
- MNB-BME Könyvklub (2023, July 5). Újra olvasnak a fiatalok – hogyan növeli az egyetemisták olvasási kedvét a könyvrecenziók készítése? *MNB-BME Együttműködés*. <https://mnbpprogram.bme.hu/2023/07/05/ujra-olvasnak-a-fiatalok-hogyan-noveli-az-egyetemistak-olvasasi-kedvet-a-konyvrecenziok-keszítése/>

- Molnár, E. K. (2000). A fogalmazási képesség fejlődésének mérése. *Iskolakultúra*, 8, 49–59. <https://epa.oszk.hu/00000/00011/00040/pdf/tan3.pdf>
- Molnár, E. K. (2009). Az írásbeli szövegalkotás funkciója és hatékonysága magyar egyetemista diákok dolgozatainak szövegeiben. *Anyanyelv-Pedagógia*, 2(1). <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=138>
- Nagy, J. (2001). A személyiség alaprendszere: A célorientált pedagógia elégtelensége, a kritériumorientált pedagógia lehetősége. *Iskolakultúra*, 11(9), 22–38. https://www.edu.u-szeged.hu/difer/download/nagy_szemelyiseg.pdf
- Nagy, Zs. (2009). 17 éves tanulók szövegalkotási képessége és szövegekre vonatkozó ítéletei. *Iskolakultúra*, 11, 19–31. https://real.mtak.hu/58030/1/12_EPA00011_iskolakultura_2009-11.pdf
- Nagy, Z. (2013). A fogalmazásértékelés megbízhatósága két független bíráló értékítéleteinek elemzése alapján. *Magyar Pedagógia*, 113(3), 153–179. https://pedagogus.edia.hu/sites/default/files/public/2_8/Nagy_2013.pdf
- Nahalka, I. (2020, March 11). *Mi a baj a NAT-tal? A tiltakozások tartalmi összefoglalása 1*. Civil Közoktatási Platform. <https://ckpinfo.hu/2020/03/11/mi-a-baj-a-nat-tal-a-tiltakozasok-tartalmi-osszefoglalasa-1/>
- Oktatási Hivatal (n.d.). *Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyamára*. [A 2020-as NAT-hoz illeszkedő tartalmi szabályozók]. https://www.oktatas.hu/koznevel-es/kerettantervek/2020_nat
- Pangayan, V. (2021). Pandemic COVID-19 and E-Learning in Higher Education: Creative Art Student's Experiences. In *Proceedings of International Conference on Research in Education and Science, 2021: Vol. 7(1)*. <https://www.scopus.com/authid/detail>
- Papp-Danka, A., & Lanszki, A. (2020). A digitális munkarend tapasztalatai a Magyar Táncművészeti Egyetemen. *Tánc És Nevelés*, 1(1), 37–58. <https://doi.org/10.46819/tn.1.1.37-58>
- Perumal, & Ajit, I. (2020). Enhancing Writing Skills: A Review. *Psychology and Education*, 57(9), 2229–2236. https://www.researchgate.net/profile/K-Perumal-4/publication/353453232_Enhancing_Writing_Skills_A_Review/links/60fe9a350c2bfa282affa9fb/Enhancing-Writing-Skills-A-Review.pdf
- Peters, M., & Cadieux, A. (2019). Are Canadian professors teaching the skills and knowledge students need to prevent plagiarism? *International Journal for Educational Integrity*, 15(1). <https://doi.org/10.1007/s40979-019-0047-z>
- Radó N. (2023, May 2). „A 11. osztályos diákjaim abba is belefeszültek, hogy végig kellett olvasniuk Az ember tragédiáját”. *Qubit*. <https://qubit.hu/2023/05/02/a-11-osztalyos-diakjaim-abba-is-belefeszultek-hogy-vegig-keltt-olvasniuk-az-ember-tragediajat?fbclid=IwAR3Fz6cFmTmpeHfn1oSn-noWludD9gA-kx10DD03NTscQxUa9nnpGjINywhg>
- Rási, S. (2019). Metadiszkurzív elemzéssel a tudományos íráskészség tudatosságáért. *Anyanyelv-pedagógia*, 4. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/>
- Stewart, C., Wall, A., & Marciniac, S. (2016). Mixed signals: Do college graduates have the soft skills that employers want? *Competition Forum*, 14(2), 276–281.
- Szilassy, E. (2014). Egy felsőoktatási szövegalkotási felmérés tanulságai. *Anyanyelv-pedagógia*, 3. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=528>
- Thielges, M. M. (2023). *Refining dance curriculum through creative and reflective writing practice to enhance confidence, productivity, and motivation* (Master's thesis). University of the Arts, Philadelphia, PA, United States.

- Tongori, Á. (2012). Az IKT-műveltség fogalmi keretének változása. *Iskolakultúra*, 22(11), 34–47. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21326>
- Tongori, Á., & Lanszki, A. (2024). Exploring 21st-century skills in higher educational dance-related research: A comprehensive review. In J. Onsès-Segarra, F. Hernández-Hernández, & T. Vaizman (Eds.), *The Value of Diversity in Arts Educational Research. Proceedings of ECER 2023.: NW 29. Research on Arts Education* (pp. 62-71). University of Girona. https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/25146/ProceedingsNW29_ECER2023_v4.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- UNESCO UIS. (2024, September 10). *Digital literacy*. <https://uis.unesco.org/en/glossary-term/digital-literacy>
- 110/2012. (VI. 4.) Korm.rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról – Hatályos jogszabályok gyűjteménye. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?-docid=a1200110.kor#>

„MIT VAGY HAJLANDÓ INGYEN ÁTENGEDNI?”

AZ INTERNETES TÁNC ONTOLÓGIÁJÁNAK ÉS TULAJDONLÁSÁNAK KVALITATÍV VIZSGÁLATA HÁROM HIPHOP TÁNCMŰVÉSSZEL*

Vipavinee Artpradid, egyetemi adjunktus, Coventry Egyetem,
Tánckutató Központ, Egyesült Királyság

Absztrakt

A tanulmány az *Online Mozgás: Az internetes tánc ontológiája és tulajdonjoga* című, az AHRC (AH/W01002X/1) által támogatott kutatás néhány kulcsfontosságú megállapítását ismerteti. A táncokat gyakran másolják, újraértelmezik vagy adaptálják – sokszor engedéllyel, de nem ritkán annak hiányában is, ami komoly kérdéseket vet fel a tulajdonjog, a kulturális kisajátítás és az alkotói elismerés szempontjából. A kutatás három, saját munkáit online megosztó hiphop művésszel készült interjúra épül, amelyek révén a kifejezetten online fogyasztásra szánt tánc ontológiai alapjait vizsgáljuk. Feltárjuk az online megosztás kreatív, szociokulturális, gazdasági és jogi következményeit, különös tekintettel a művészi tulajdonjog kérdéskörére. Az első eredmények azt mutatják, hogy a művészek eltérően értelmezik mind a tulajdonjogot, mind pedig az általuk létrehozott „alkotás” természetét, valamint hogy a táncműfajhoz szorosan kapcsolódó elemek – például a hiphop kultúrában meghonosodott *sampling* vagy a *biting* – körül kialakult generációs normák meghatározó szerepet játszanak ezekben az értelmezésekben. Ez a sokféleség, amely a stílusbeli sajátosságokból és az online megosztás komplexitásából fakad, összetett és gyakran vitatott helyzeteket eredményez a táncművészet terén jelentkező tulajdonjogi kérdések kapcsán – különösen, ha anyagi haszon vagy veszteség is társul hozzájuk.

Kulcsszavak: online tánc, tulajdonjog, ontológia, hiphop

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

1. A KUTATÁS HÁTTERE

Jelen tanulmány a *Moving Online: Ontology and Ownership of Internet Dance* (Online Mozgás: Az internetes tánc ontológiája és tulajdonjoga) című projekt kvalitatív eredményeit mutatja be. A kutatást a brit Művészeti és Bölcsészettudományi Kutatási Tanács (*Arts and Humanities Research Council, AHRC*) finanszírozta, és Hetty Blades vezetésével, a *One Dance UK* és a *Sadler's Wells* partnerségével valósult meg.

* Az angol nyelvű kézirat első változata 2025. január 27-én érkezett szerkesztőségünkbe. - <https://doi.org/10.46819/TN.6.1.95-110>

A projekt elméleti és módszertani alapját Hetty Blades azon kutatási érdeklődése képezi, amely az „online táncok megértésére, leírására és megosztására” (Moving Online, n.d.) irányul. E kérdéskörök középpontjában az ontológia, a tulajdonjog, a kreativitás és a szerzőség fogalmai állnak. A projekt keretében e fogalmakat három hiphop művésszel készített interjú segítségével vizsgáljuk.

Az interjúk elemzését megelőzően szükséges röviden tisztázni az ontológia és a tulajdonjog projektbeli jelentését. Blades és Artpradid (2024) értelmezésében az ontológia az analitikus filozófiában meghonosodott értelemben használandó, vagyis a „dolgozók” – jelen esetben a tánc – természetére vonatkozik (lásd: Davies, 2011; McFee, 1992, 2011, 2018; Pakes, 2020; Pouillaude, 2017). A tulajdonjog kapcsán pedig azokat az ontológiai megközelítéseket vizsgáljuk, amelyek túlmutatnak a jogi kereteken, és a társadalmi normák, elvárások mentén határozzák meg az alkotásokhoz való viszonyt.

Az ontológia és a tulajdonjog fogalmainak mélyebb megértéséhez ajánlott Blades (2022) *Ownership, Ontology and the Contemporary Dance Commons* (Tulajdonjog, ontológia és a kortárs táncközösségek) című tanulmánya.

A Moving Online projekt keretében három különböző táncterületen – indiai, hiphop² és kortárs – született alkotás megvalósítását is támogatták. Hetty Blades vezető kutató és Lily Hayward-Smith kutatási asszisztens az alkotói folyamatok és próbák megfigyelésével kívánták feltárni, hogyan alakul át a tánc ontológiája és tulajdonjoga az online közegbe történő átmenet során.

A támogatott projektek a következők voltak:

- Anjana Bala, táncművész és antropológus, a *Sadler's Wells* digitális színpadán³ mutatta be *Optics* (Optikák) című filmjét, amely két változatban készült: hangalámondással és anélkül.
- Brooke Milliner *As Within, So Without* (Úgy kint, mint bent) című filmjének online premierjét egy beszélgetés kísérte Hetty Bladesszel a *The Capsule* podcast keretében. Az epizód 2024. december 16-án vált elérhetővé a YouTube-on⁴.
- Kat Hawkins (művésznevének K Bailed) koreografálta a *Spectator on Your Self* (Önmagad nézője) című kortárs táncprojektet, amelynek online bemutatójára 2024. december 10-én került sor. A premiert egy beszélgetés követte a művésszel; a felvétel a Moving Online weboldalán lesz megtekinthető⁵.

A filmek megvalósításán túl a kutatás interjúkat is tartalmazott az érintett táncterek alkotóival. Ezek célja az alábbi kutatási kérdések megválaszolása volt:

1. Miben áll az online tánc sajátossága?
2. Miben tér el az online tánc az offline formáktól?
3. A különböző táncformák esztétikai és kulturális hagyományai eltérő „dolgozat” hoznak létre, vagy az online tér egységesíti ezeket?

² „A hiphop afrikai és latin diaszpórikus formákból fejlődött ki, és a kifejezés nemcsak a *breaking*, a *locking*, a *poping*, a *house* és a hiphop társastáncokat foglalja magában, hanem magában foglalhatja a *waacking*, a *tutting*, a *krumping* és más kapcsolódó formákat is.” (Dodds, 2016: 64-64)

³ <https://www.sadlerswells.com/digital-stage/meet-the-rose-choreographic-school-cohort/>

⁴ https://youtu.be/f6R_upZuNpM?si=gCQuhETV1Y_VBZd6

⁵ <https://movingonline.coventry.domains/artist-commissions-3/film-launch/>

4. Hogyan befolyásolja a tánc ontológiája az online térben megjelenő birtoklási gyakorlatokat?
5. Milyen módon segítheti az ontológiai szemlélet a művészeket az online megosztás során? (Moving Online, n.d.)

2. MÓDSZERTAN

A projekt megvalósítását, valamint az adatgyűjtést a Coventry Egyetem Etikai Bizottsága hagyta jóvá. A kutatás során összesen 14 interjú készült, amelyben 16 résztvevő vett részt – ezek közül egy alkalommal csoportos interjú zajlott, egy további résztvevő pedig írásban, e-mailen keresztül válaszolt a kérdésekre.

2024 májusában csatlakozva a Moving Online projekthez, három brit hiphop művésszel készítettem interjút, akik elsősorban online osztják meg alkotásaikat. A résztvevők névtelenségének megőrzése érdekében az interjú-átiratokban és az elemzések során HH1, HH2 és HH3 kódneven hivatkozom rájuk.

Az interjúk félig strukturált formában zajlottak, egy Hetty Blades által kidolgozott kérdéssor alapján, amely a következő témákat érintette:

- Mit hoz létre a munkája során?
- Milyen kifejezésekkel írja le a létrehozott eredményeket?
- Milyen kontextusokban osztja meg ezeket?
- Hogyan ismeri fel, ha egy új eredmény létrejön?
- Hol „létezik” ez az eredmény?
- Melyik ponton érzékeli, hogy létrejött valami, ami a tulajdonában van?
- Milyen mértékben hajlandó megosztani alkotásait másokkal?
- Mit vár el cserébe, ha bármit is?
- Hogyan térnek el (vagy nem térnek el) a válaszai az online és az offline környezetben?
- Milyen eltéréseket tapasztal a tulajdonlás megélésében az egyes kontextusok között?
- Milyen szerepet játszik a közösség az alkotási és megosztási folyamatban?

E kérdések nemcsak a kutatás céljait szolgálták, hanem irányadóként szolgálhatnak olyan művészek és szakemberek számára, akik saját gyakorlatuk reflexiójára törekednek.

A három hiphop művésszel készült interjú keresztirányú elemzése során arra törekedtem, hogy az interjúk – miközben feltáró jellegű térként működnek – a hiphop kultúra sajátos nézőpontjait is tükrözzék. E folyamat eredményeként három, a hiphop táncokra jellemző kutatási kérdés körvonalazódott:

- Melyek az online megosztott hiphop táncok 1) ontológiai alapjai, 2) minőségi jellemzői és 3) meghatározó paraméterei?
- Hogyan viszonyulnak ezek a tényezők az adott művészek tulajdonosi szemléletéhez?
- Milyen módon konceptualizálható a „tulajdonlás” a hiphop kultúrában?

A „ontológiai alapok” fogalma Blades elméleti keretéből ered, amely az analitikus filozófiára épít, és a „dolgok” természetének vizsgálatát célozza. Jelen kutatásban az „alapok” azokat a meghatározó tényezőket jelentik, amelyek a hiphop táncok – különösen az online fogyasztásra szánt formák – létmódját és működését alakítják.

Ez felvet egy kulcskérdést: milyen „dologként” (*thing*) értelmezik e művészek saját online táncaikat? Milyen természetet tulajdonítanak ezeknek az alkotásoknak, és hogyan befolyásolja ez a megosztás és birtoklás módját?

3. AZ INTERJÚK ELEMZÉSE – TÉMÁK ÉS ALTÉMÁK

Az 1. táblázat a három hiphop művésszel készített interjú kvalitatív elemzése során kirajzolódó főbb témákat és altémákat foglalja össze. A kategóriák három csoportba rendeződnek: ontológiai alapok, jellemzők és paraméterek. Az altémákat az interjúkból származó idézetekkel és azok rövid értelmezésével szemléltetjük.

A. téma: Ontológiai alapok

Altémák: az idő és a lét kapcsolata; a tér, (az online tánc határainak és határtalanságának megélése); a megosztás platformjának jellege; a részvétel középpontjában álló kérdések (Ki? Hogyan?); kulturális elemek, mint a vallás, közösség és generációs különbségek.

B. téma: Jellemzők

Altémák: a mozdulatok létrejöttének folyamata és útja; az inspiráció szerepe; valamint a „szórakozás” és a „társasági kapcsolatok” jelentősége.

C. téma: Paraméterek

Altémák: etikai felelősség; kapcsolatok (barátságok); a táncos munka és tudás értéke; pedagógiai vonatkozások (kapcsolódik-e a tanítás vagy tanuláshoz).

Megjegyzés: Ezek a témák és altémák szorosan kapcsolódnak ahhoz, ahogyan a tulajdonlás a hiphop kultúrában értelmeződik, különösen az online táncmegosztás kontextusában. A kapcsolódó értelmezéseket részletesebben *A tulajdonlás értelmezési módjai* című fejezetben bontjuk ki.

1. táblázat: A hiphop táncosokkal készült interjúk kvalitatív elemzéséből származó témák és altémák

3.1 A. téma: Ontológiai alapok

Az ontológiai alapok témakörén belül az altémák között szerepel a hozzáférési idő (személyesen vagy online; az időtartam, ameddig az adott mű elérhető), a térbeliség (az online tér határai és határtalansága), a megosztási platform

sajátosságai, a részvétel központja (Ki áll a középpontban – az előadó, a közönség, vagy mindkettő?), valamint olyan kulturális dimenziók, mint a vallás, a közösségi kapcsolódás és a generációs különbségek.

3.1.1 Hozzáférési idő

HH2 az élő előadás mulandóságát állítja szembe az online megosztott táncok lát-szólagos állandóságával:

...amikor személyesen adom elő, a nyomás valószínűleg csak abban a pillanatban van, az előadás alatt – a show egy órájában... Amikor online osztom meg, akkor inkább olyan, mintha állandó lenne, mindig ott van. Mindenki látni fogja, hogy hány embernek tetszett és népszerű-e. Bizonyos szempontból ez azt jelzi, hogy mennyire volt sikeres [ami] nem igazán kellene, hogy így legyen... És nem tudhatod, hogy mikor fogják megnézni. Akár tavaly is közzétehettem, de lehet, hogy öt év múlva nézik majd meg.

Ez a bizonytalanság – hogy mikor, hol és ki nézi meg az online előadást – új dimenziót ad a tánc tér- és időbeli kiterjedéséhez. A nézők ismeretlensége, időbeli szét-tartása és a tartalom állandó hozzáférhetősége mind hozzájárulnak ahhoz, hogy a tánc, különösen online környezetben, egyfajta „közös erőforrássá” váljon – egy olyan kulturális és tudásbéli térként értelmezve, amelyet a közösség tagjai szabadon elérhetnek és hasznosíthatnak (Bench, 2020, p. 4; Blades, 2022, p. 128; Burt, 2017). A „közös” (*commons*) fogalma – mely a középkori földhasználati megosztásból ered – itt a közös kulturális erőforrásokra és tudásformákra utal, amelyek sem nem privát, sem nem teljesen nyilvánosak (Frankfurter, 2019, p. 98-99).

Bench Hardt és Negiri (2009) „közös” fogalmát (*common*) használja, ahol a „közös” alkotásokat „...közösen hozzák létre, ezért a közös se nem nyilvános, se nem magán” (Bench, 2020, p. 5). Mindkét használat egy negyedik dimenzióhoz – egy „egyesített téridőhöz” (Blackburn, 2022) – hasonlítható, amelyet a háromdimenziós térben nem látható, de érzékelhető. Bench értelmezésében az online táncmegosztás „a tánc nyilvánosságának kulcsa” (2020, p. 64), ahol a „nyilvánosság” olyan közös térként jelenik meg, amelyben különböző háttérrel rendelkező egyének együtt lehetnek, miközben megőrzik másságukat.

HH1 ugyanakkor az online platformok (például az Instagram) által meghatározott formai követelményeket is kiemelte. A rövid tánc klipek világában – különösen az algoritmusvezérelt online környezetben – hangsúlyossá válik a látványos, azonnali hatás, amit HH1 „húha” élményként ír le: „Szóval, úgy érzem, hogy az online táncoknál ... kell, hogy legyen ... az elejétől a végéig, hogy legyen egy húha élmény, ... valami, ami megragadja a pillanatot.”

Így az online tánc egyszerre tűnik időben hosszan elérhetőnek – hiszen évekkel később is nézhető – és azonnalinak, mivel az első másodpercekben kell megragadni a figyelmet. Aldape Muñoz (2023) *Love and Theft in Dance Economies* (Szerelem és lopás a táncgazdaságban) című tanulmányában a tánc időbeliségét annak láthatóságához kapcsolja. A láthatóság – például a megtekintések száma – meghosszabbítja a tánc létét, hiszen a figyelem életben tartja a mozgást, annak digitális lenyomatát.

A kortárs online táncművészetben a vizuális rögzítés iránti vágy szorosan összefonódik a kontroll fenntartásának igényével – vagyis, hogy az alkotó maga dönthesse el, hogyan, mikor és milyen kontextusban jelenik meg a műve (Aldape Muñoz, 2023, p. 228). A három hiphop művésszel készült interjúban világosan kirajzolódott a kettős vágy tudatossága: egyszerre törekednek arra, hogy vizuálisan rögzítsék és széles közönséghez juttassák el alkotásaikat, miközben meg akarják őrizni a szerzőség és a tulajdon feletti ellenőrzés lehetőségét. Ez az egyensúlykeresés teszi indokolttá a tulajdonjog és szerzőség online kontextusban való újradefiniálását.

3.1.2 Az online tánc határai és határtalansága

A hozzáférési idő kérdéséhez szorosan kapcsolódik a tánc létezésének minősége és tartóssága – különösen az online térben való ismételhetőség szempontjából. HH3 ezt a dimenziót a következőképp fogalmazta meg:

„...az online feltöltés segítségével képernyőre lehet rögzíteni, és újra és újra megnézni valamit. Tehát ezek az ötletek, ezek a művek sokkal tartósabbak, és potenciálisan jobban ki vannak téve annak, hogy pontosabban lemásolják őket, mert az emberek sokszor megnézhetik... A színházban, amikor valamit kevesebbszer lehet megtapasztalni, vagy kevesebbszer lehet megfigyelni, ha valaki elemeket vesz át belőle, az inkább arról szól, hogy hogyan érzékelté annak lényegét. Mert nem lehet látni..., nem lehet megismételni és megfigyelni újra és újra és újra, annyira, hogy pontosan le lehetne másolni valamit. Fizikai értelemben legalábbis.”

Az ismételhetőség itt kettős jelentést kap: egyfelől határt szabhat a kreativitásnak – hiszen a pontos másolás gyakran az újraalkotás rovására megy, – másfelől viszont a mozdulatok életének meghosszabbítását is lehetővé teszi.

3.1.3 A megosztási platform jellege

A tánc ontológiáját nemcsak az idő és a tér, hanem az adott megosztási platform is alakítja. HH1 különbséget tesz a „TikTok táncosok” és a „táncosok” között, rávilágítva arra, hogy a platform milyen mértékben képes formálni a táncos identitásokat. A TikTok dinamikus, rövid formátumú tartalmi újfajta láthatósági és sikermechanizmust hoznak létre:

...mindannyian megküzdöttünk azért, hogy eljussunk oda, ahol most vagyunk, és valaki csak úgy megjelenik egy hétvégén [megoszt egy videót a TikTok-on], és máris híres, és te azt mondod, mi van? Tíz éve csinálom ezt, és akkor mi van? De végülis ... ez a mi generációnk, ebben élünk, és ez nem jelenti azt, hogy ez rossz dolog. Ez van. És táncosként alkalmazkodni kell. Keresni kell valamit, amibe kapaszkodhatsz, mert a tánc több... Ez az életünk.

HH1 elismeri, hogy bár a hírnév gyors elérése, amelyet a TikTok lehetővé tesz, nem eleve negatív, és a táncosoknak alkalmazkodniuk kell ehhez, miközben tudniuk kell, hogy mi motiválja őket a táncra. Az, hogy HH1 hangsúlyozza a céltudatosság fontosságát, tükrözi az egyes stílusok vagy formák iránti tulajdonlási érzéssel kapcsolatos aggodalmakat, amely veszélybe kerül, ha valaki sikert ér el egy területen anélkül,

hogy mélyen gyökerező gyakorlati tapasztalatot szerzett volna. Ez a kívülállóként betöltött státusz a cél tisztázatlanságát jelezheti, különösen azon táncművészek számára, akik jelentős időt szenteltek az adott területnek.

3.1.4 Ki áll a tánc középpontjában – a művész, a közönség vagy mindkettő?

Amikor arról volt szó, mi számít „eredménynek” a táncban, HH2 hangsúlyozta a közönséggel való kapcsolat jelentőségét. A megosztás itt nem csupán technikai aktus, hanem az alkotói szándék és a befogadói élmény összhangjának lehetősége:

Úgy gondolom, hogy bizonyos szempontból a megosztás tükrözi a táncosok erőfeszítéseit az előadásban. Igen, úgy érezzük, hogy hallottuk, megértettük a történetet, amit elmeséltél. Az üzeneted világos. Szerintem ez egy nagyon érdekes dolog. És azt hiszem, hogy ez az, ahol ez az alkotás tényleg létezik. És szerintem ez az, ami sok táncost és művészt arra készítet, hogy alkosson [és aztán megossza alkotását].

Amikor az online tér közönségének „ismeretlensége” került szóba, HH2 elismerte, hogy a nézői reakciók digitális visszhangja – például lájkok vagy kommentek formájában – bár valamiféle visszajelzést ad, nem tudja helyettesíteni a személyes visszacsatolás közvetlenségét:

...amikor felkerül az internetre, akkor lehet látni, hogy kinek tetszett, hogy ki reagált rá, de nem tudom, mit éreztek pontosan. Tényleg átment az üzenet? Szomorúságot éreztek? Ezt nem lehet tudni.

Ez a tapasztalat az online és az élő tér közti különbségre is rámutat: míg az élő előadás során a táncos „érezheti” a közönséget, addig az online térben inkább következtetnie kell. Az alkotás hatása így áttételessé válik, de nem szűnik meg létezni – különösen, ha a cél továbbra is a történetmesélés és az érzelmi kapcsolódás.

3.1.5 Kulturális elemek: vallás, közösség és generációs különbségek

A kulturális beágyazottság a tánc ontológiájának szintén alapvető eleme. Az antropológiai értelmezések szerint a kultúra „dinamikus és fejlődő, társadalmilag konstruált valóság”, amely az adott közösség közös értékeiben és viselkedésmintáiban gyökerezik (Hudelson, 2004, p. 345). HH2 gondolatmenete pontosan ezt tükrözi, amikor a *whacking* stílushoz való viszonyáról beszél:

...behozok valamit a *whacking* stíusból... olyanoktól veszem át, akik már csinálták, nem én hoztam létre ezt stílust... nyilvánvalóan hozzáadhatok egy kis csavart, vagy máshogy értelmezhetem a testemmel. Szóval azt hiszem, hogy nem a *whacking* az enyém, hanem az a mód, ahogyan használom egy történet elmesélésére.

Ez az értelmezés elismeri a hagyományból való merítést, miközben a kreatív újraértelmezés jogát a táncos saját testének narratív szerepén keresztül artikulálja. A mozdulat tehát nem önmagában, hanem a személyes jelentéssel való feltöltés révén válik egyedivé.

HH3 szintén kiemeli a közösség szerepét mint létfeltételt. Az, hogy a közösségre szükség van, időbeli jelentőséggel bír az online kontextusban, ahol a közösség gyakran ismeretlen vagy távolabb van, mint a hagyományos táncos kontextusban. HH3 szerint

az utcai táncon belül ez egy közösségi tánc. Közösség nélkül nem létezne. És ez egy olyan dolog, amihez sok emberre van szükség, hogy létezzen... közösségre van szüksége a létezéshez. Én nem csinálnám tovább, ha nem lenne közösség.

Ez a gondolat visszacsatol Aldape Muñoz (2023, p. 231) tételéhez, miszerint a tánc láthatósága és fennmaradása a közösségi interakciótól függ. A digitális térben ez a közösség azonban sokszor rejtett vagy távoli – ez pedig új kihívásokat állít a kulturálisan beágyazott mozgásformák megőrzése és fejlődése elé.

3.2 B. téma: Jellemzők: A mozgás létrejötte és útja, az inspiráció, a szórakozás és a közösségi élet szerepe

A „jellemzők” témáján belül az altémákat egy egységes keretben tárgyaljuk, mivel az interjúalanyok gyakran egymással átfedésben beszéltek ezekről. Ezek az altémák a mozgás megjelenésének körülményeit, az alkotási folyamat motivációit, valamint a tánc örömszerző és közösségépítő szerepét foglalják magukban. A mozgás létrejötte, az inspiráció forrásai, valamint a szórakozás és a társas érintkezés jelentősége különböző módokon, de egymást kiegészítve jelennek meg az elmondottakban. A következőkben az altémákat az interjúrészleteken keresztül világítjuk meg.

HH2 hangsúlyozta annak fontosságát, hogy a közönség számára közös élményt nyújtsanak, és meg tudják osztani a személyes történeteiket. Az online platformok ebben lehetőséget teremtenek:

...az online táncoknál, amikor biztos vagyok benne, hogy az emberek interakcióba lépnek, megpróbálok valamit létrehozni, vagy megpróbálok megosztani valamit, és őszintén szeretném, hogy az emberek ezt lássák. És azt akarom, hogy érezzék azt, amit el akartam mondani nekik, vagy legalább valamilyen módon ugyanazt a dolgot éljék át...

Ez a gondolat rávilágít arra, hogy HH2 számára a mozgás nem csupán fizikai tevékenységként értelmezhető, hanem olyan érzelmi és kommunikációs médiumként is, amely képes a közös élmény megteremtésére.

Az inspiráció kapcsán HH3 különbséget tesz aközött, amikor valakit az ő munkája inspirál, és aközött, amikor ezt a munkát előadja úgy, hogy elismeri, hogy az nem az övé:

Azt vettem észre, hogy van egy határvonal az inspiráció és a lopás között is, és ez egy újabb réteg. Azok az emberek, akik hivatkoznak rám mint inspirációforrásra, vagy tanulási lehetőségre, azokat tényleg nagyra értékelem. De azt is gondolom, hogy ezeknek az embereknek felelőssége van abban, hogy megértsék: az én kifejezőmódom nem az övék. És szerintem, ha a legjobb munkát akarod létrehozni, akkor maradj hű a sajátodhoz.

Annak a felelőssége, hogy elismerje: egy mű a sajátja-e vagy sem, azt a táncművészt terheli, aki megosztja a videót – nem pedig azt, aki inspirációt vagy tanulási alapot nyújtott.

HH2 szerint a tánc elsődleges célja az emberek összekapcsolása. Kiemeli a helyi közösségeken belüli mély kapcsolatok fontosságát, mivel ezek elősegítik a kollektív

részvételt. A hangsúly itt a kulturális határokon átvívelő emberi interakción van. Ez eltér a korábbi *Kulturális elemek* altémától, amely inkább egy megosztott vagy megosztó kultúra felől közelített:

...amikor arról van szó, hogy embereket hozzunk össze, akkor mély gyökekre van szükség a helyi közösségben. Tudni kell, hogy mit csinál az adott személy, milyen erősségei vannak, mit tudtok közösen létrehozni? Szóval szerintem ez tényleg visszavezethető oda, hogy eredetileg a tánc azért van, hogy az embereket összehozza. Igen, azért, hogy mindezt együtt csináljuk.

A szóló táncosok egyedi tehetséget, erősségeket és készségeket hozhatnak, de végső soron hatásuk azon múlik, hogy képesek-e ezeket a tulajdonságokat társadalmi kontextusban érvényesíteni.

3.3 C. Téma: Paraméterek

A paraméterek azok a szempontok, amelyeket a művészek kézzel foghatóan vagy elvont módon használnak annak meghatározására, hogy milyen határok mentén hozzák létre és osztják meg az online tánctereiket. Az interjúk átiratainak elemzése során az alábbi paraméterek rajzolódtak ki: érték, etikai felelősség, kapcsolatok, valamint az, hogy a tér és az élmény milyen mértékben bír pedagógiai hatással.

3.3.1 Érték

HH1 számára az alkotó folyamat értékét az abba fektetett munka és energia adja, amit így fogalmazott meg: „Szóval az érték, ami a tulajdonhoz kapcsolódik, az, tudod, az egész pszichológiai folyamat... hogy mennyit dolgoztam valamin. És mivel áldozatokat hoztam és keményen dolgoztam, értékessé válik számomra.”

HH1 elvárja, hogy mások, akik felhasználják az alkotását, ismerjék el a befektetett munkáját. Ez egyfajta kölcsönösségi elvárásként értelmezhető, ahol az ő erőfeszítéseik tiszteletben nem tartása kívül esik azon az értékrenden, amelyet ők felállítottak. Ahogy HH1 mondja:

Ez nem olyasmi, amit csak úgy hagyok, hogy az emberek, tudod, szanaszét dobáljanak, mert ez most már az enyém. Hagyjam, hogy bármit csináljanak vele? Hogy lenézzék a munkámat? Nem fogom hagyni. Hol voltál hajnali 3-kor, amikor próbáltam? Hol voltál 4-kor, amikor nem tudtam aludni, mert nem volt kész a koreóm... ez az az áldozat... az a fajta érték, amit a munkánkhoz adunk. Ettől lesz a miénk... innen jön a tulajdon.

Nekem innen jön. A befektetett munka mennyiségéből.

A művész által tett erőfeszítések értékének figyelmen kívül hagyása összefügg az etikai felelősség kérdésével – különösen azok részéről, akik fogyasztják az adott tartalmat, és azzal interakcióba lépnek.

3.3.2 Etikai felelősség

Az etika „a felelős viselkedés és a szakmai integritás normáit” jelenti (Dubnick, 2003, p. 405). A felelősség tág értelemben azt a képességet jelenti, hogy az egyén felelősséget vállal a döntéseiért és cselekedeteiért. Így az etikai elszámoltathatóság

magában foglalja azokat az elvárt és elfogadott normákat, amelyeket egy adott közösség az integritással és felelősségvállalással kapcsolatban megkövetel.

Amikor arról beszélgettünk, hogy más művészeknek vagy a közönségnek milyen felelőssége van egy művész megosztott gyakorlata iránt, megkérdeztem HH1-et arról, hol húzódik a határ az inspiráció és a tulajdonlás között. Válaszában HH1 a saját művészi fejlődésére reflektált: elismerte, hogy ő maga is inspirálódott más művészekről, és elgondolkodott azon, milyen hatással lehetett ez az inspiráció a saját eredetiségére és etikai felelősségére.

Néha túlságosan is beleviszem magamat valaki másba, és az alapján fejlődök, amit ő csinált... Szóval amit aztán csinálok, már nem tűnik eredetinek. Nem is lehet igazán eredeti, de őszintének kell lenni: ha valaki inspirál, példaképnek tekintem, nézem a videóit, az Instáját, próbálok utánózni minden mozdulatát, mert szeretem, csodálok. És még ha már nem is utánzom, akkor is hajlamos vagyok úgy viselkedni, mint ő.

Majd egy személyes történetet is megosztott arról, hogyan fordult visszájára az inspiráció:

Volt egy tánc, amit [X művész, aki inspirál engem] töltött fel 2020-ban. Én előtte már csináltam egy táncot. Elküldtem neki üzenetben. Meg is nézte, válaszolt, hogy 'ez tényleg menő'. Ez adott önbizalmat. Aztán ő is csinált egy táncot ugyanabban az időszakban. És a mozdulat, amit használt, az az én mozdulatom volt. De úgy nézett ki, mintha az ő munkája lenne, mert ő így táncol... És most már nem is mondhatom, hogy az enyém, mert már az övé.

Ez a történet arra utal, hogy HH1 inspirációforrása – X művész – nem tartotta tiszteltben HH1 etikai paramétereit, és átlépte azokat.

3.3.3 Kapcsolatok

Amikor HH1-t Instagram-videóiról kérdeztem – ahol több táncos is szerepel –, rákérdeztem, hogyan értelmezik a tulajdont egy ilyen több szereplős kontextusban. HH1 ezt mondta: „Ez nem gond, mert aki abban a videóban benne volt, ha megnézed a saját oldalukat, ők csak a saját részüket posztolták. Ha azt kérdezed, kié a videó? Az enyém.” Megjegyeztem, hogy HH1 mintha szívességet tenne a többieknek azzal, hogy megosztja a teljes videót, és bejelöli őket.

HH1 elmagyarázta, hogy ebben az esetben barátokról volt szó, és *freestyle* gyakorlat során történt a felvétel, tehát a tulajdon informálisan oszlott meg. De általánosságban hozzátette: „Amikor emberek csoportos táncot csinálnak, általában csak a saját részüket posztolják. Mert a közönségüknek magukról akarnak többet mutatni. Ha mást is posztolnak, akkor annak fizetett hirdetésnek kell lennie. Igen, örült világban élünk.”

Ez a megjegyzés a barátságról és arról, hogy más videóinak megosztása üzleti tranzakció lenne kiemeli, milyen jelentős szerepet játszanak a kapcsolatok a megosztás, az elismerés és a tulajdonlás gyakorlatában az online táncterekben.

3.3.4 Pedagógiai hatás

HH2 interjúja során a pedagógiai hatás – vagyis, hogy a tér mennyire szolgál tanítási/ tanulási célokat – szintén fontos paraméterként jelent meg abban, hogy mit tartanak elfogadhatónak megosztani. HH2 rendszeresen tanít, így több követője is tekinthető tanítványnak. Mégis, amikor erről beszélt, nem a tanári szerepéből indult ki, hanem olyan művészként szólalt meg, aki egyszerre tanít és tanul:

Nyilván vannak emberek, akik tanárok. Én is tudok másokat tanítani. De szerintem mindig van mit tanulni másoktól... Ez talán a legnagyobb különbség a tánc és más iparágak között... Még ha nem is tanár valaki, akkor is van, amit megoszthat... Ha *cypher* vagy *freestyle* stílusban csinálja, azt mondod: 'Hú, ez egy nagyon menő módja a zene értelmezésének.' Szóval a közösség ereje tényleg hatalmas.

A „tanár” és „tanítvány” szerepek tehát rugalmasak, és felcserélhetőek, néha a tanárból lesz tanítvány és fordítva. HH2 hangsúlyozta, mennyire fontos volt számára a táncművészethez vezető úton, hogy egy állandó táncsoport és az ahhoz kapcsolódó közösség tagja legyen:

Amikor komolyabban kezdtem el táncolni – úgy öt éve –, tényleg az volt a kulcs, hogy lementem a stúdióba, és hetente vagy akár naponta találkoztam ugyanazokkal az emberekkel... Mindenki azért jön, hogy táncoljon és tanuljon egymástól, még tanárként is. Ez a közösségi érzés adott sokunknak, de nekem biztosan, motivációt. Nagyon szeretem ezt az érzést.

HH2 élménye az egymástól tanulás fontosságáról, a közös térben létezésről és a közösségi érzésről összecseng Burt „tudásközösség” koncepciójával (2017, p. 4, idézi Blades, 2022), amelyben a tér és a művészeti gyakorlat megosztása kollektív alapokon nyugszik.

Bár Burt érvelése a kortárs táncra vonatkozott, a „fizikai erőforrások – mint például a tér – és a művészi gyakorlatok megosztása” (Blades, 2022, p. 126) olyan gondolat, amely rezonál azzal, amit HH2 fentebb leírt.

A következő szakasz azokat a témákat köti össze a tulajdonlás fogalmi értelmezéseivel, amelyek az interjúk során kerültek elő, és amelyek úgy tűnik, sajátosak azokban a hiphop közösségekben, amelyekhez az interjúalanyok tartoznak.

4. A TULAJDONLÁS FOGALMI ÉRTELMEZÉSE ONLINE KÖRNYEZETBEN

Bár nem azonosak, mégis figyelemre méltó, hogy az előző részben tárgyalt témák (A, B és C) és altémák párhuzamba állíthatók azzal a „négy implicit szabállyal”, amelyeket Blades (2022) az „igazságos megosztás” elveiként azonosított. Ezek a szabályok a kortárs táncgyakorlatban a művek és gyakorlatok körforgását irányítják, és a következők: elismerés, adaptáció, mennyiség és közösség (pp. 128–129). Például a megosztási platform jellege kapcsolatba hozható azzal, ahogyan más művészek megosztott munkáit adaptálják, ami az újonnan megtanult mozdulatok módosítását is magában foglalhatja.

Mivel számos párhuzam mutatkozik a kortárs táncsal, érdemes megvizsgálni, mi különbözteti meg a hiphop-specifikus tulajdonlásfelfogásokat, különösen az

online táncmegosztás során. A hiphop kultúrában bizonyos közösségi, szervezett tevékenységek – mint például a *cypher*, a *battle* és a *biting* – olyan belépési pontként működnek, amelyek révén megérthető, hogyan értelmezik a tulajdonlást ezekben a közösségekben. A tánckör – szó szerint a táncosokból álló kör – közös térként szolgál, ahol a *battle* (táncpárbaj) zajlik.

Johnson (2011) szerint a tánckört, amelyet a táncosok *cypher*-ként emlegetnek, a hiphop kultúrában jelentős kulturális és részvételi térként kell értelmezni. Ez a *cypher* gyakran kapcsolódik a *battle*-höz is. Johnson így írja le a *cypher*-t:

ez egy versengő tér, ahol a *breakerek* felváltva táncolnak a kör közepén, miközben a többiek körbeállva figyelik őket. Minden sorrakerülés egy lehetőség arra, hogy valaki felülmúlja a többieket – vagy akár csak az előző saját teljesítményét. A *cypher* gyakran versengést szül, néha *battle*-be torkollik – ez performatív párbaj egyének vagy csapatok között. (2011, p. 173)

A *battle*-ben zajló performatív párbaj fogalma megbontja a mozdulatok egyéni tulajdonlásának elképzelését, mivel elvárás, hogy más táncos mozdulatait is beépítsék. HH3 a mozdulatok tulajdonlásáról (vagy annak hiányáról) beszélt *battle* helyzetben:

...konkrétan el lehet venni valaki mozdulatát és megmutatni neki – hogy aláásvd vagy hogy felülmúld őt azzal, hogy megmutatod, te is meg tudod csinálni, sőt jobban, és ezt mint taktikát használni ellene. És ebben az esetben szerintem a zsűri vagy a közönség ezt nem feltétlenül lopásként érzékeli...

A *biting* (mozdulatlopás) kifejezés a hiphopban valóban más mozdulatainak elvételét jelentheti, de a *battle*-alapú *biting* árnyaltabb: a másik mozdulatát nem egyszerűen lemásolják, hanem továbbfejlesztik. HH2 így fogalmaz: „Itt válaszolsz valakinek, átveszed a mozdulatát, továbbfejleszted – ez a képesség jele, amit ebben a kontextusban dicséretre méltónak tartanak.” Ez összhangban van Jim Vernon filozófus érvelésével, miszerint a hiphop eredetileg olyan esztétikai közegben született, amelyben a kreativitás és a technikai készségek bemutatása révén lehetett tiszteletet és közösségi elismerést kívívni (Vernon, 2021, p. 15). A mozdulatok használatának összetettsége nem áll távol attól a gyakorlattól, ahogy a tánckihívások terjednek, újraértelmeződnek és fogyasztódnak a közösségi médiában – például a TikTokon –, függetlenül a stílustól vagy műfajtól. A versengés és a kihívás teremt olyan kontextust, ahol az újraértelmezés vagy *biting* elfogadhatónak tűnik. Blades és Artpradid (2024) azonban hangsúlyozzák, hogy fontos az egyensúly: a táncos egyrészt birtokolhat egy mozdulatsort, ugyanakkor el kell ismernie mindenki szerzőségét az értelmezés során.

Az online megosztáskor – különösen a közösségi médián keresztül – az elismerés (például megjelölés és címkézés) etikai felelősségvállalással és mások kreatív munkájának értékelésével kapcsolatos elvárássá vált. Ez az elismerés akkor is elvárt, ha sok idő telt el az eredeti poszt és a hivatkozó tartalom között. A TikTok elismerési gyakorlatáról bővebben lásd: Trevor Boffone *Renegades: Digital Dance Cultures from Dubsmash to TikTok* (2021).

A *battle*-kontextusban más mozdulatának használatáról beszélve HH2 azt is megemlíti, hogy „más mozdulatának birtoklása csak arra a 45 másodpercre korlátozódik

– ez egyfajta kreatív eszköz... egy válaszeszköz, amivel valamit átveszek, kibontom... aztán eldobom. Az eldobás is fontos”.

Érdekes módon a három hiphop táncossal készült interjúból hiányzik a pénzbeli haszonszerzés vagy a jogi komplikációk témája az online megosztással kapcsolatban. A tulajdonlásról való gondolkodásuk etikai felelősségvállalásra, elismerésre és címkézésre irányult. Ezek a szempontok közel állnak Marcel Mauss (1954) ajándékozásról alkotott antropológiai elképzeléseihez, amelyek Pierre Bourdieu (1986) szimbolikus tőke fogalmával is összekapcsolódnak. A hiphop művészek által „adaott” dolgok – ha ajándékként értelmezzük őket – egyszerre jelentik a nagylelkűség gesztusát és a kapott hála révén megszerzett befolyást vagy presztízszt (Guéry, 2013, p. 575). További gondolatokat erről Bench (2020) és Leach (2014) tárgyalnak a tánc ajándékként való körforgása kapcsán.

Leach (2014) szerint a tánc körforgása ajándékcsere alapján, amely hosszú távú kapcsolatokat hoz létre adó és fogadó fél között (Blades, 2022, p. 10, Leach, 2014, pp. 467–468 alapján). Bench a közös tulajdon (*commons*) fogalmával hozza összefüggésbe az ajándékot: szerinte különbséget kell tenni aközött, amit ajándékként ajánlanak fel, és aközött, ami már eleve közös tulajdonként létezik (Blades, 2022, p. 10, Bench, 2020, p. 141 alapján). A *cypher* eközben „versengő térként” működik, ahol a *breakerek* (táncosok) felváltva táncolnak a középpontban, nézőkkel körülvéve – és néha *battle*-be torkollik (Johnson, 2011, p. 173). A *cypher* középpontjában a közösség és viszonyosság áll (Ozelkan, 2022, p. 741), amelyek hosszú távú kapcsolatokat hoznak létre a közösségen belül. A közösség és a megosztott performatív gyakorlatok képezik azt a normarendszert, elvárásrendszert és viselkedési formát, amely meghatározza, mi az, ami már közösen birtokolt. Az egyik interjúalany, HH2 egyértelművé teszi, hogy a *whacking* alapmozdulatai azoké, akik először táncolták, vagyis azok „adottak”, míg az ő sajátos „csavarjai” és „értelmezései” jelentik az „ajándékot”:

Szóval, ha mondjuk valamit hozok a *whacking*-ből... olyanoktól veszem át, akik már csinálták. Nem én hoztam létre, mert már régebben táncolták, abban a kultúrában. De persze hozzáadhatok egy kis csavart, vagy ahogy a testem értelmezi. Szóval nem az enyém a *whacking*, de az igen, ahogyan ezt használom egy történet elmesélésére.

HH2 hangsúlyozza, hogy a *whacking*-et korábban mások táncolták, és vannak benne olyan elemek, amelyeket minden táncos közösen birtokol. Ez az „adott” vagy közös rész, míg az, amit egyénileg hozzáteszünk, az ajándék.

A *battle*, a *cypher*, a történelmi örökségek és a generációk közötti átörökítés specifikusak lehetnek a hiphopban, de a tulajdonlás ontológiai alapjai – azaz, hogy mit jelent birtokolni, megosztani, vagy éppen ajándékozni – átvívnak nemcsak a személyes, társas táncon, hanem az online táncmegosztáson is.

5. A TULAJDONLÁS ÉRTELMEZÉSI MÓDJAI

Hasznos lehet megvizsgálni, hogy az online térrel és az ahhoz kapcsolódó megosztási viselkedésekkel kapcsolatos interjúk eredményei hogyan rezonálnak a „közös javak” (*common*) fogalmával (Bench, 2020, p. 4). Ez különösen érvényes a hiphop közösségekre és kultúrára, mivel azok társas és részvétalapú természetéből

fakadóan a tulajdonlás értelmezése összetett és többrétegű. A „commons” mint szerveződési és erőforrás-megosztási modell megkülönböztethető a „neoliberális pénzügyi logikán” alapuló modellektől (Bench, 2020, p. 4). Boffone Bench online táncsal kapcsolatos munkája kapcsán arról ír, hogy a TikTokon való virális terjedés „együtt-tulajdonlás érzését kelti, ami viszont közösséget teremt. Vagyis azáltal, hogy részt veszünk a TikTok trendekben, mindannyian tulajdont vállalunk bennük, kanonizáljuk őket, és beágyazzuk őket a populáris kultúrába. A tulajdonlás tehát az a mód, ahogyan a TikTok kultúrává válik. [Az ismétel] pedig az, ami ezt fenntartja.” (Boffone, 2022, p. 9)

Az interjúk alapján ez a két modell együtt is létezhet: az online tánc nyílt megosztása lehet mindenki számára hozzáférhető, miközben pénzügyi hasznot is hozhat annak, aki létrehozta az adott tartalmat. Ennek egyik példája az Instagramon elérhető pénzfizetési rendszer a professzionális fiókok számára, amelyet többek között az elért fiókok száma, a követők száma, illetve a posztokra jutó megtekintések és lejátszások alapján határoznak meg (Instagram, 2024). A tartalom aktív létrehozása és körforgása ebben a megosztott térben értéket termelhet pénzügyi haszon formájában. A logika egyszerű: minél nagyobb az elterjedés, annál nagyobb a pénzügyi hozam (a platform által meghatározott keretek között).

Ezen kívül még érdemes lehet figyelembe venni a „pénz” vagy „valuta” társadalmi ontológiáját is. Hindriks (2024) négy alternatívát vázol fel azzal a nézettel szemben, hogy a pénz mindig konkrét tárgy lenne (p. 15). Ezek közé tartozik a pénz mint „absztrakt tárgy... egy anyag tulajdonsága... bizonyos esetekben konkrét, más esetekben absztrakt tárgy ... [vagy] bizonyos esetekben konkrét tárgy, máskor pedig anyagi tulajdonság” (p. 15).

A „valuta” szó gyökere az angol nyelvben a „folyik” vagy „áramlik” szóból ered, ami tágabb perspektívát kínál az erőforrások áramlására – különösen a „részvételi köztulajdon” vagy közkincs (*commons*) keretében megvalósuló megosztásra. Akárcsak a táncban, ez az „áramlás” ebben az értelemben is múlandó és megfoghatatlan, ahogy azt Hindriks (2024) négy alternatív nézete is tükrözi, és ez alkalmazható az online megosztott táncra is. Bár ez a fluiditás pénzügyi vagy jogi szempontból egyesek szerint gyengeség lehet, a táncművészek és táncosok számára ez az állandó mozgás inkább meghatározó és megerősítő jellegű – megerősíti a tánc mögötti motivációt.

A tánc által létrehozott érték – függetlenül attól, hogy milyen körforgásban létezik – élete során folyamatosan átalakul. A tánc valódi „értéke” talán abban rejlik, hogy képes múlandó természetén keresztül kapcsolatba lépni és formálni azokat a mechanizmusokat és struktúrákat (Deleuze & Guattari, 1988), amelyeket az állam azért hozott létre, hogy kontrollálja az embereket, a munkát és a kapcsolatokat, amelyek között a kreatív alkotók próbálnak navigálni.

6. KONKLÚZIÓ

Ez a tanulmány három hiphop művésszel készült interjú tematikus elemzésének eredményeit tárgyalta, különös tekintettel arra, hogyan értelmezik saját táncművészetük ontológiáját és tulajdonlását. A főbb témák – ontológiai alapok, jellemzők és keretek – az ezekhez kapcsolódó altémákkal együtt kerültek bemutatásra, az interjúkból származó idézetekkel alátámasztva.

A témákhoz kapcsolódóan a kutatás eredményeit az *open-sharing* (nyílt megosztás), a társas és részvételialapú *commons* (közös javak) fogalmának kontextusában értelmeztük – oly módon, hogy ez a megközelítés a pénzügyi haszonszerzést is lehetővé teszi. Ebben a pénzügyi keretben a „valuta” alternatív értelmezései – mint egyszerre absztrakt és konkrét jelenség – rávilágítanak arra, hogy az online tánc hogyan tágitotta ki a művészek gondolkodását arról, hogy mi az, amit birtokolnak, és hogyan birtokolják az interneten keresztül megosztott kreatív alkotásokat.

Irodalomjegyzék

- Aldape Muñoz, J. M. (2023). Love and Theft in Dance Economies. *Performance Philosophy*, 8(2), 223-248. <http://dx.doi.org/10.21476/PP.2023.82485>
- Bench, H. (2020). *Perpetual Motion: Dance, Digital Cultures, and the Common*. University of Minnesota Press. <https://doi.org/10.5749/9781452962627>
- Blackburn, S. (2022). *The Oxford Dictionary of Philosophy*. Oxford University Press.
- Blades, H. (2022). Ownership, ontology and the contemporary dance commons. *International Journal of Cultural Property*, 29(2), 123–140. Advance online publication. <https://doi.org/10.1017/S0940739122000170>
- Blades, H., & V. Artpradid. (2024, 30 October - 1 November). Digital Dancing. [Conference presentation]. AOIR 2024 (Association of Internet Researchers Annual Conference 2024), Sheffield, United Kingdom.
- Boffone, T. (2021). *Renegades: Digital Dance Cultures from Dubsplash to TikTok*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780197577677.001.0001>
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–58). Greenwood Press.
- Burt, R. (2017). *Ungoverning Dance: Contemporary European Dance Theatre and the Commons*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199321926.001.0001>
- Davies, D. (2011). *Philosophy of the Performing Arts*. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444343458>
- De Frantz, T. (2022). Breaking in my House: Popular Dance, Identity Politics and Postracial Empathies. In M. Fogarty, & I. Johnson (Eds.), *The Oxford Handbook of Dance and Hip Hop Studies* (pp. 243–259). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190247867.013.3>
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1988). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. Translated by Massumi, Brian. The Athlone Press.
- Dodds, S. (2016). Hip Hop Battles and Facial Intertexts. *Dance Research*, 34, 63-83. 10.3366/drs.2016.0146
- Dubnick, M. (2003). Accountability And Ethics: Reconsidering the Relationships. *International Journal of Organization Theory and Behavior*, 6(3), 405-441. <https://doi.org/10.1108/IJOTB-06-03-2003-B002>
- Frankfurter, S.G. (2019). [Review of the book *Ungoverning Dance: Contemporary European Theatre Dance and the Commons*, by Ramsay Burt]. *Dance Research Journal*, 51(3), 98-100. <https://muse.jhu.edu/article/745428>

- Guéry, A. (2013). The Unbearable Ambiguity of the Gift. Translated from the French by Throssell, K. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 68 (3), 821-837. <https://doi.org/10.1017/S0395264900016085>
- Hindriks, F. (2024). The Social Ontology of Money. In J. Sandberg, & L. Warenski (Eds.), *The Philosophy of Money and Finance* (pp. 15-31). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780192898807.003.0002>.
- Hudelson, P. M. (2004). Culture and quality: an anthropological perspective. *International Journal for Quality in Health Care*, 16(5), 345-346. <https://doi.org/10.1093/intqhc/mzh076>
- Instagram (2024). *Create content and monetise your passion*. https://creators.instagram.com/earn-cash-making-what-you-love?locale=en_GB
- Johnson, I. (2011). B-Boying and Battling in a Global Context: The Discursive Life of Difference in Hip Hop Dance. *Alif: Journal of Comparative Poetics*, 31, 173-195. <http://www.jstor.org/stable/23216052>
- Kraut, A. (2016). *Choreographing Copyright: Race, Gender, and Intellectual Property Rights in American Dance*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199360369.001.0001>
- Leach, J. (2014). Choreographic Objects: Contemporary Dance, Digital Creations and Prototyping Social Visibility. *Journal of Cultural Economy*, 4, 458-475. <https://doi.org/10.1080/17530350.2013.858058>
- Mauss, M. (1954). *The Gift forms and functions of exchange in archaic societies*. Free Press.
- McFee, G. (1992). *Understanding Dance*. Routledge.
- McFee, G. (2011). *The Philosophical Aesthetics of Dance: Identity, Performance and Understanding*. Dance Books.
- McFee, G. (2018). *Dance and the Philosophy of Action: A Framework for the Aesthetics of Dance*. Dance Books.
- Moving Online. (n.d.). *Moving Online: Ontology and Ownership of Internet Dance website*. <https://movingonline.coventry.domains/>
- Ozelkan, E. (2022). Hip hop in practice: the cypher as communicative classroom. *Pedagogy, Culture & Society*, 32(3), 741-758. <https://doi.org/10.1080/14681366.2022.2103842>
- Pakes, A. (2020). *Choreography Invisible: The Disappearing Work of Dance*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780199988211.001.0001>
- Pouillaude, F. (2017). *Unworking Choreography: The Notion of the Work in Dance*. Translated by Pakes, A. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199314645.001.0001>
- Vernon, J. (2021). *Sampling, Biting, and the Postmodern Subversion of Hip Hop*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-74903-3>
- Whatley, S., Waelde, C., Brown, A., & Harmon, S. (2015). Validation and Virtuosity: Perspectives on Difference and Authorship/Control in Dance. *Choreographic Practices*, 6(1), 59-83. https://doi.org/10.1386/chor.6.1.59_1

“WHAT ARE YOU WILLING TO GIVE AWAY?”

A QUALITATIVE EXPLORATION OF ONTOLOGY AND OWNERSHIP OF INTERNET DANCE WITH THREE HIP-HOP DANCE ARTISTS*

Vipavinee Artpradid, Assistant Professor, Centre for Dance Research,
Coventry University, United Kingdom

Abstract

This paper discusses selected findings from *Moving Online: Ontology and Ownership of Internet Dance* (funded by AHRC AH/W01002X/1). Dances are frequently copied, reperformed, and adapted with or without permission, raising important questions about ownership, appropriation, and acknowledgment (Adalpe Muñoz, 2023; Boffone, 2021; Bench, 2020; Davis, 2022; De Frantz, 2022; Johnson, 2021; Kraut, 2016). Through interviews with three Hip-Hop artists who share their work online, this study examines the ontological foundations of dance created for online consumption. In addition, the creative, socio-cultural, financial, and legal implications of online sharing on artists' ownership are also discussed. Initial findings show that while understanding ownership and the nature of the 'thing' (creative output) that is created varies from artist to artist, there are genre-specific determinants, such as the Hip-Hop 'sampling' culture and the generation-based etiquette around 'biting' that has developed. This variation, specificity, combined with the complexities of online sharing, can lead to ownership disputes, particularly when financial stakes are involved.

Keywords: dance, online, ownership, ontology, Hip-Hop

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

1. CONTEXT

This paper shares some of the qualitative findings from *Moving Online: Ontology and Ownership of Internet Dance*, a project funded by the Arts and Humanities Research Council and led by Hetty Blades, in collaboration with project partners One Dance UK and Sadler's Wells.

The foundations of the project and qualitative methodology are based on Blades' interest in exploring "questions about how online dances are understood, described and exchanged" (Moving Online, n.d.). These questions engage with concepts of

.....
* The first version of the English manuscript was received on 27 January 2025. - <https://doi.org/10.46819/TN.6.1.95-110>

ontology and ownership, as well as creativity and authorship, which are examined through interviews with three Hip-Hop artists.

Before analysing the interviews, it is important to briefly define the terms *ontology* and *ownership* in the context of this project. Referring to Blades and Artpradid (2024),

The term ‘ontology’ [is used] in line with how it is used in analytic philosophy as concerned with the nature of things, in this case, dances (Davies, 2011; McFee, 1992, 2011, 2018; Pakes, 2020; Pouillaude, 2017). [With ownership,] ...we are interested in the ontological positions that underpin both copyright law and extra-legal mechanisms for managing dance ownership, including social norms and expectations.

For a more in-depth understanding of how the terms *ontology* and *ownership* are approached in the project, please refer to Blades’ (2022) paper ‘Ownership, ontology and the contemporary dance commons’.

The *Moving Online* project funded three commissions in Indian, Hip-Hop, and contemporary dance practice. Principal Investigator Hetty Blades and Research Assistant Lily Hayward-Smith conducted observations during the development and rehearsal sessions of these commissions, with the aim of developing an understanding of the ontology and ownership of dance practices as they transition to the online context.

- Dance artist and anthropologist Anjana Bala released her film ‘Optics’ on the Sadler’s Wells Digital Stage platform². There are two versions: one with and one without audio description.
- ‘As Within, So Without’ was choreographed and performed by Brooke Milliner. ‘As Within, So Without’ premiered online and was accompanied by a discussion with Brooke Milliner and Hetty Blades during a podcast with The Capsule (published on YouTube on 16 December 2024)³
- The contemporary dance commission ‘Spectator on Your Self’ was choreographed by Kat Hawkins (also known as K Bailed). The online launch on the 10th of December 2024 included a discussion with Kat Hawkins⁴. The recording will be made available on the Moving Online website.

Apart from funding three commissions in Indian, Hip-Hop⁵, and contemporary dance practices, the project also includes interviews with artists from these spaces with the aim of addressing the following research questions:

1. What kind of thing is an online dance?
2. Is dance online a different thing to dance offline?
3. Do the aesthetic and cultural histories of different dance forms mean that each produces a different kind of thing or are all online dances one kind of entity?
4. How does dance’s ontology shape social practices around ownership online?

² <https://www.sadlerswells.com/digital-stage/meet-the-rose-choreographic-school-cohort/>

³ https://youtu.be/f6R_upZuNpM?si=gCQuhETV1Y_VBZd6

⁴ <https://movingonline.coventry.domains/artist-commissions-3/film-launch/>

⁵ ‘Hip-hop evolved from African and Latin diasporic forms, and the term not only comprises breaking, locking, popping, house, and hip-hop social dances, but can also include waacking, tutting, krumping and other associated forms’ (Dodds, 2016: 64-64)

5. How can ontological understanding support artists when sharing their work online?

(Moving Online, n.d.)

2. METHODOLOGY

Ethical approval for the project and data collection was provided by the Coventry University Ethics Committee. We interviewed 16 people across 14 interviews. One was a group interview and one participant responded over email.

Joining the project in May 2024, I conducted interviews with three UK-based Hip-Hop artists who share their work online. To maintain their anonymity, they are referred to as HH1, HH2, and HH3 in the transcriptions and analysis.

The semi-structured interviews were guided by a set of questions developed by Blades:

- What is it that you create through your practice?
- What terms do you use to describe the outcomes of your practice?
- What are the contexts that you share these outcomes in?
- How do you recognise when an outcome comes into existence?
- Where does it exist?
- At what point do you recognise there being something that is owned?
- What are you willing to give away?
- What, if anything, do you expect in return?
- (How) do your answers to these questions differ for online and offline contexts?
- How have your experiences of practices around ownership differed (or not) between contexts?
- What role does community play in the making and sharing of your work?

These can also serve as valuable questions for artists and practitioners to reflect on in their own work.

In my cross-analysis of the interview transcriptions with the three Hip-Hop artists, I allowed the interviews to establish their own exploratory space, but with a lens to specific to Hip-Hop. In the process, I identified three research questions specific to Hip-Hop practices:

- For Hip-Hop artists who share their work online (but not exclusively), what are the 1) ontological foundations, 2) qualities, and 3) parameters of dance created for online consumption?
- How do these ontological foundations, qualities, and parameters relate to these artists' understanding of ownership?
- What conceptualizations of ownership might be specific to Hip-Hop culture?

The term “ontological foundations” as used by Blades draws on analytic philosophy, which considers the nature of things. In this view, “foundations” encompasses the factors that determine the nature of things. In the context of the present study, this refers to the nature of dance created for online consumption and the factors that

determine this nature. Considering the factors that determine the nature of online dance, a key question emerges: what kind of “thing” is it for these artists?

The following section discusses the themes and sub-themes arising from the analysis of the three interviews.

3. THEMES AND SUB-THEMES ARISING FROM THE ANALYSIS

Table 1 provides an overview of the themes (i.e., ontological foundations, qualities, and parameters) and sub-themes identified through the analysis of the three interviews with the Hip-Hop artists. Each sub-theme will be illustrated with an excerpt from the interview transcriptions, as well as a brief discussion of the excerpt.

Theme A: Ontological Foundations

Sub-themes: time (existence), space (limits and limitlessness of online dance), nature of the sharing platform, centre of engagement (Who? How?), cultural elements such as religion, community, and generational differences

Theme B: Qualities

Sub-themes: the act and journey of moving, inspiration, the role of the ‘fun’ and the ‘social’

Theme C: Parameters

Sub-themes: ethical accountability, relationships (friendships), value, pedagogy (is it related to teaching/learning?),

N.B. The themes and sub-themes are related to Hip-Hop-specific ways of understanding ownership and subsequently the dance culture’s sharing practices online. These will be discussed in the section titled ‘Hip-Hop-specific ways of understanding ownership in sharing practices online’

Table 1. An overview of the themes and sub-themes arising from the qualitative analysis of the interview transcriptions

3.1 Theme A: Ontological Foundations

Under the broad theme of ontological foundations, sub-themes include exposure time (in-person vs online; time during which to the work remains accessible), space (the limits and limitlessness of the online space), nature of the sharing platform, centre of engagement (Who is at the centre of the dance – the audience, artist, or both?), and cultural elements such as religion, community, and generational differences.

3.1.1 *Exposure time*

HH2 spoke about the fleeting nature of a live performance as compared to the apparent permanence of any dance shared online:

...when you're delivering in person, the pressure is probably just within that moment of the performance time – within the hour of the show... When it's online, it's more of like, permanent, it's always there. People will see how many people liked it. Is it popular? In some ways, it indicates how successful it was [which] shouldn't really be the case... And you don't know when they're gonna watch it as well. You could have posted this last year, maybe [they'll watch it in] five years' time.

What is also notable is the unknown aspect of when and where an online performance will be viewed. Furthermore, an artist is likely to never know who will watch their creative output. The infinite and unknown online viewer/actor of the dance “commons” or “common” (Bench, 2020, p.4; Blades, 2022, p. 128; Burt, 2017) adds an additional layer of complexity to – and potentially expands – the commons' or common's space and time. “With its roots in medieval land sharing, the term [*commons*] has come to mean a shared resource of a community, including knowledge or language... [applicable to] ...the freely available resources and knowledge of the dance community” (Frankfurter, 2019, pp. 98-99). Bench uses Hardt and Negri's (2009) notion of the “common”, where entities of the “common” “...are collectively generated and ... [produced] rather than discovered, [deeming] the common [as] neither public nor private” (Bench, 2020: p. 5). Both usages are comparable to a fourth dimension – a ‘unified spacetime’ (Blackburn, 2022) – that three-dimensional entities cannot see, but may have an awareness of. Bench's “common” is associated with her discussion of circulation of dance videos online as “key for dance in public” (Bench, 2020: p.64), where “the public refers to sites in which heterogeneous individuals gather and coexist while remaining strangers” (2020: p.64).

HH1 noted how short-form dance performances shared online, particularly on platforms that are dependent on short clips, such as Instagram, required an immediacy of the spectacle, or what the participant referred to as the “wow thing”. As HH1 stated, “So, I feel like [with] online dances ... it's meant to be... from the very start to the very end, it has to be a wow thing... and something that captures the moment.”

In this sense, online dance is both long-lasting in terms of potential viewer exposure and instantaneous in terms of its massive impact. Aldape Muñoz's (2023) article ‘Love and Theft in Dance Economies’ discusses the idea of a dance *lasting* in relation to its visibility. When it is viewed, its visibility renders it durationally present for as long as it is experienced. It exists for a longer period of time than it would have were it not being viewed. Regarding short-form contemporary dance shared online, Aldape Muñoz notes that the underlying desire is “to be visually captured”, which is accompanied by “a desire to control the dances after they have been generated” (Aldape Muñoz, 2023, p. 228). In my interviews with the three artists, there was a notable awareness of these desires to simultaneously be visually captured and to maintain control over their work. As a consequence of these desires, artists were also aware of the need to establish parameters for ownership and authorship.

3.1.2 *The limits and limitlessness of variables in online dance*

Related to the exposure time of dance shared online are the conditions of its existence in relation to permanence and repetition. HH 3 states that

...with online you can screen record you can watch something over and over. So, these, these ideas, these works are more permanent, and it's potentially more exposed to being copied to, a more exact degree because people can watch it, watch it, watch it and where... in theatre, when something has to be experienced, fewer times, or observed fewer times, if someone was to take elements from it, it's more about the how they perceived it or an essence. Because you can't see..., you can't repeat it and observe it over and over and over again, to the point where you could copy something exact. Physically speaking, anyway.

The notion of exact copying embodies both limits and limitlessness. On the one hand, it restricts the creativity of the copier, but on the other, it extends the *life* of the movements that are copied.

3.1.3 *Nature of the sharing platform*

During a part of their interview on the distinction between "TikTok dancers" and "dancers", HH1 explained how TikTok as a platform has created a separate category of dancers shaped by the short video format, the sharing mechanisms, and the popularity pathways and potency of the app. HH1 notes that

...we've all struggled to get to where we are, and someone could just come in one weekend [share a video on TikTok] and he's famous and you're like, huh? I've been doing this for 10 years and what? But then... it's the generation we're in and it doesn't mean it's a bad thing. It is what it is. And as a dancer you just need to be adaptive. Look for something you can hold on to because dance is more... It's your life really.

HH1 acknowledges that while the fast-track route to fame that TikTok facilitates is not inherently negative, dancers need to adapt accordingly while also being clear about their motivations to engage in dance. HH1's emphasis on clarity of purpose reflects concerns about a sense of ownership of particular styles or forms, which is challenged when individuals achieve success in an area without deep-rooted experience in its practice. This status as an outsider may be perceived as signalling an unclear purpose, especially to dance artists who have dedicated significant time in that area.

3.1.4 *Centre of engagement: Who is at the centre of the dance – the audience, artist, or both?*

When asked about the *outcomes* of their practice, HH2 highlighted the ways in which their desired outcomes manifest through audience responses and feedback. The audience experience could even be perceived as being equally important as the dance artist's creative practice itself. As HH2 explained,

I think in some ways that sharing actually echoes their kind of effort in delivering. Yeah, kind of saying, I hear you, I understand that. You're telling

us this story. Your message is clear. I think that's a that's a really interesting part. And I think that really, probably, where that [outcome] really exists. And I think that's actually what drives a lot of dancers and artists to create [and then to share].

I then probed further; referring to an online context, I asked, "So does it [the outcome] exist without the people around you? Or does it exist in a different way?", to which HH2 responded

It probably does exist as well, I think those outcomes, but I think it's probably harder to see. Or maybe I think we become less aware of it. Yeah, I think when it becomes online, then you can see who's liked it, you know, you can see who's maybe interacted, but you don't know how, how exactly they're feeling it? You know, did they really get the message? Did make them feel sad? I don't really know when it's online.

The unknown impact, response, and reach of an artist's practice remain valid, though intangible outcomes, particularly if the artist prioritizes connecting to their audience through their storytelling.

3.1.5 Cultural elements such as religion, community, and generational differences

Anthropologists describe culture as "the dynamic and evolving socially constructed reality [made up of shared sets of values, ideas, concepts, and rules of behaviour] that exists in the minds of social group members" (Hudelson, 2004, p. 345). HH2 underscores the distinction between drawing on generational artistic traditions to tell one's story and the originality of the story created through drawing on these traditions:

So let's say if I bring in something from whacking... from people who have been doing whacking, in I didn't create whacking because people have been doing whacking. It's from, you know, when they were dancing back in the days, in the culture, but obviously, I can add in, you know, like a small twist, or the way that my body interprets it. Yeah. So I think I don't particularly own whacking, but I do own the way that I am using whacking to tell a story.

In a temporal sense, HH2's perspective is rooted in a historical and collective sense of time, as well as the tangible movements passed down through generations. When HH2 stated that they "didn't create whacking because people have been doing whacking", they acknowledge they do not own the moves. However, they can assert ownership over the specific ways in which their body interprets the moves.

HH3 notes the importance of the community in shaping their current practice. The notion of needing the community to "bounce off to exist" is temporally significant in the online context, where the community is often unknown or more distant than in traditional dance contexts. As shared by HH3,

within street dance, but it is a community dance practice. It wouldn't exist without community. And it's one of those things that requires lots of people and like bouncing off to exist... it needs community to exist. And yeah, like, I wouldn't keep doing it if there wasn't community.

This idea also links back to Aldape Muñoz's (2023: p. 231) discussion on visibility and lasting, suggesting that if a dance is not in collaboration with others in some way, it ceases to exist in a meaningful way.

3.2 Theme B: Qualities: The act and journey of moving, inspiration, the role of the 'fun' and the 'social'

The sub-themes have been combined within this theme as interviewee responses often addressed multiple sub-themes simultaneously.

The term *qualities* refers to actions, notions, textures, and feelings that characterize the nature of online dance, as well as its connection to lived experience from which it emerges. Qualities include the act and journey of moving and dancing as an entity in itself. This includes purpose, inspiration, and role of fun and social interaction in the artist's practice. Examples and explanations of these terms will be provided.

HH2 elaborates on the importance of being able to share their own experiences and create shared experiences for audiences, highlighting how online platforms allow the audience member to experience "the same thing":

...in terms of online dances, where you're sure that that's when people interact, you're like, when you try to create something or you're trying to share something, you genuinely want people to see that. And then you want them to feel something that you wanted to tell them or at least certain at least kind of experiencing the same thing... So, I think probably that's one place that does this.

For HH2, the experience of their online audience when watching their performance is of central importance, emphasizing that the act of sharing experiences is paramount to their practice.

In terms of inspiration, HH3 distinguishes between someone being inspired by HH3's work and performing it while acknowledging that it is not their own:

I've noticed there's also a line between, like, inspiration and theft, as well, and that layer too, and people who reference me as, as a source of inspiration, or something to learn from, I think I really appreciate that. But also, there's a, I think that person is also responsible for understanding that that my expression is not theirs. And I think to create the best work, you should just stay true to your own.

The responsibility of acknowledging whether a work is one's own or someone else's lies with the dance artist sharing the work, rather than the individual who served as the source of the inspiration or learning.

HH2 explains that the primary purpose of dance is to bring people together. They note the importance of deep connections within local communities, which help foster collective engagement. The emphasis here is on human interaction regardless of cultural boundaries. This differs from the earlier sub-theme of cultural elements, which are grounded in a shared or sharing culture:

...when it comes to bring people together, you need to have deep roots into the local area. To know, what does this person do? What kind of strength do they have? What can you bring together? So, I think it really goes back maybe to like, originally dance is bringing people together? Yeah, Doing all of that together.

Individual dance artists may bring unique talent, strengths, and skills, but ultimately their impact depends on the artist's ability to harness these qualities in a social capacity.

3.3 Theme C: Parameters

Parameters refer to the aspects that artists tangibly or intangibly use to determine the boundaries of the online dance spaces that they create and share. Parameters arising from the analysis of the artists' interview transcriptions include value, ethical accountability, relationships, and the degree to which the space and experience has a pedagogical impact.

3.3.1 *Value*

For HH1, the value of their practice is derived from the effort they put into the work that is shared. They explained it in the following way: "So the value that comes with the ownership is like, you know it's, it's like, it's all the psychological process of it... how much you've worked hard for something. And because of sacrifices and hard work, you have value for it."

The recognition of their hard work is an expectation that HH1 holds for those who engage with their work. It resembles an expectation of reciprocity, where a lack of respect for their invested effort is outside of the parameters of value that they have established. As HH1 explains,

It's not something you're just gonna let people, you know, toss around, because now it's my thing. Am I gonna just, you know, let you do anything you want to [or] ... look down on my work?... I'm not gonna let you do that. Like, where were you at 3am when I was rehearsing? Or where are you at 4am when I couldn't sleep, because I haven't completed my piece... it's just sort of that sacrifice... that sort of value we add to our hard work. It's what makes us... it's what gives us the... That's where ownership comes from that. To me, that's where it comes from. The amount of work we've put in.

Disrespecting the value of the effort that the artist has exerted is related to the ethical accountability of all the stakeholders involved, particularly those consuming the shared practice, and how they interact with it.

3.3.2 *Ethical accountability*

Ethics are defined as "standards of responsible [behaviour] and professional integrity" (Dubnick, 2003, p. 405). Accountability can be broadly described as the ability to take responsibility for one's actions and decisions. Ethical accountability, therefore, encompasses the standards that are generally expected and expected by a particular group or community surrounding professional integrity and responsibility for actions and decisions made.

When discussing the responsibility that other artists or audiences have towards another artist's shared practice, I asked HH1 about the line differentiating inspiration and ownership. In response, HH1 reflected on their own development as an artist, acknowledging how they had been inspired by another artist and considering the possible consequence of that inspiration on their own originality and accountability:

Sometimes we get too into someone [and] we evolve based on [that someone's] own... metric, you know, based on what they've done... So whatever it is you're doing now looks like it's not original. Well, it can't be original, but it's just that you [have] to be honest, when you get inspired by someone, and you take them as a role model, you watch the videos, you go to their Instagram, you, you know, try to mimic every single thing they've done because of your love and admiration for them. Or even if you stop doing all that, sometimes you tend to act like them.

HH1 went on to share an anecdote of how this inspirational flow backfired on them: There was a dance [that Artist X who is a main source of inspiration for HH1] did in 2020. I did a dance before he did. And I was like, you know, I sent it to his DM. And he saw it and, replied, like, whoa, this is actually dope, you know? [It] gave me like, more confidence. But then... he also did a dance in that same period. And the move he did is my move. And it looks like his work because that's what he does, [that's] how he would do it... And now it's like, I can't claim it because it's his.

HH1's anecdote suggests that Artist X, who has been the source of HH1's own inspiration, showed a lack of ethical accountability and overstepped HH1's parameters of ethical accountability.

3.3.3 Relationships

I asked HH1 about some of the videos on their Instagram page, noting that several other people appeared in the videos, all performing together. I inquired about the nature of ownership in these videos that featured multiple people.

HH1 responded as follows: "Okay, because for every one that was in that video, yeah, if you go to each one's page, they only post their own parts. If you say, who does it belong to? It belongs to me." I followed up on HH1's response by noting that it seemed as though HH1 was doing a favour for everyone involved by sharing the full video and tagging them.

HH1 explained that, in this particular instance, the informal, shared ownership occurred as the dancers were friends and the context was a freestyle dance practice. However, HH1 noted that, generally, "when people do group dances, they tend to post their own part. And, you know, because that's where they want to show their audience more of themselves. If they're gonna post someone else, it has to be a paid advert. Yeah, it's a crazy world we live in really."

HH1's observations about friendship and how posting "someone else's" videos (i.e., those not considered friends) could constitute a commercial transaction emphasise the significance of relationships in shaping practices related to sharing, acknowledging, and crediting online dance on social media platforms.

3.3.4 Pedagogical impact

In my interview with HH2, the pedagogical impact of the online space and experience emerged as a key parameter in determining what is considered acceptable to share. It should be noted that HH2 regularly teaches dance and has many individuals who

could be considered their students. Interestingly, HH2's discussion about pedagogical impact did not stem from a teacher's perspective, but from the perspective of an artist who not only teaches but also learns from other artists. As HH2 states,

... Obviously there are people who are teachers. I can teach somebody else as well. But I think there's always something you can learn from somebody else... I think that's probably the biggest difference with dance and other industries... Even though they're not a teacher, there's always something that they can share... And [if] they're doing it in a cypher or in a freestyle, you're like, Wow, that's a really cool way of interpreting the music. Yeah.

So, community is absolutely huge.

Identity labels such as 'teacher' and 'student' are loosely attributed and porous in manifestation, allowing for cases in which a teacher becomes a student and vice versa. In this way, the roles of teaching and learning can flow between each other.

Furthermore, HH2 described the vital role that a regular group of dancers and a connected community had on their journey as a dance artist. As HH2 recalls,

When I took on dance a lot more seriously – like five years ago or so – it was really going down to the studio, and seeing people there sometimes weekly, sometimes every day?... But you at least see the same group of people every week. People coming here to dance... You want to learn from each other. We want to learn from [each other], even as teachers. I think it was really that sense of like, community that really gave a lot of us, or definitely me, motivation. And I think I really enjoy [that] aspect...

HH2's explanation of the importance of learning from other artists, participating in a shared space, and fostering a sense of community evokes Burt's (2017, p. 4 as cited in Blades, 2022, p. 125) concept of the *knowledge commons*. Whilst the context of Burt's discussion was contemporary dance, the notion of "sharing of physical resources such as space and through the sharing of artistic practices" (Blades, 2022, p. 126) resonates with what HH2 described above.

The following section relates the themes that arose from the interviews with the Hip-Hop artists to conceptualizations of ownership that appear to be specific to the Hip-Hop communities that these artists belong to.

4. LINK TO CONCEPTUALIZATIONS OF OWNERSHIP IN ONLINE SHARING

Whilst not identical, it is interesting to note that the themes (A, B, and C) and sub-themes discussed in the previous section share parallels with the "four implicit rules" for "fair sharing" identified by Blades (2022) "that govern the circulation of both works and practices within the areas of contemporary dance practice", which are 'acknowledgment, adaptation, quantity, and community' (pp. 128-129). For example, the nature of the sharing platform is related to the various approaches of adapting other artists' shared work, which may involve modifications of the newly learned movements.

Given the parallels to contemporary dance practice, what distinguishes Hip-Hop-specific understandings of ownership when sharing dance practices online? Certain shared, organised activities within Hip-Hop culture serve as gateways for

understanding ownership that may inform the sharing of Hip-Hop practices online. These manifestations include cyphers, battling, and *biting*, a nuanced aspect of battling. The dance circle – literally a circle made up of dancers – forms a shared space for battling to take place.

Johnson (2011) positions the dance circle, commonly referred to as a *cypher* by dance artists, as a space of participatory and cultural significance in Hip-Hop culture. It is also linked to the practice of battling. Johnson describes the cypher as a competitive space wherein breakers take turns dancing in the middle while surrounded by onlookers. Each turn in the circle is an opportunity for breakers to one-up each other or perhaps just their own last performance. Cyphers typically prompt competition, sometimes erupting into battles—performative duels between individual breakers or their crews. (2011, p. 173)

The concept of *performative duels* in the context of battling disrupts the notion of individual ownership of movement, given the expectation to incorporate the movements of another dancer. HH3 discusses movement ownership (or of its absence) within a battle space, noting that dancers

can literally take someone's move and do it back to them to... undermine or to then one up them by taking that move, showing you can do it, and then doing it better as a way to as a tactic to go into them. And in that case, I think judges or audiences wouldn't recognize that so much as a theft...

Whilst the term *biting* in Hip-Hop can be defined as movement theft, the act of "taking that move, [and] showing you can do it... better", that is, taking a movement that originated from someone else and creatively developing it further. HH2 explains that with this nuanced form of battling-based biting "you're responding to someone, [you're] taking that move, developing it, that would be seen as something [of] a skill, like, to be praised within that context". This aligns with philosopher Jim Vernon's argument regarding the origins of Hip-Hop, which "began with the construction of an aesthetically enveloping environment within which creative feats of skills were performed to gain honor[sic], respect, and thus community standing" (Vernon, 2021, p. 15). The complexities of movement-use in battling are not dissimilar to the sharing, consumption, and remediation of dance challenges on social media platforms like TikTok, regardless of the dance style, genre, or culture. While competition and challenge appear to create a space where biting or re-interpreting are acceptable, Blades and Artpradid (2024) emphasise the importance of the simultaneous awareness of "a dancer [owning] a sequence of movement and also [acknowledging] the authorial contribution of each person as they interpret it" (conclusion).

However, when sharing dance online – particularly via social media – acknowledgement through crediting and tagging are expected practices tied to ethical accountability and the recognition of the value of another individual's creative output. This recognition is expected, regardless of the time that has passed since the original post and the subsequent posts that reference it. For a more focused discussion on crediting on TikTok, see Trevor Boffone's *Renegades: Digital Dance Cultures from Dubsmash to TikTok* (2021).

In discussing the use of someone else's movements in the context of battling, HH2 also noted how "ownership of someone else's movement is just restricted to those 45 seconds", describing that use as a kind of "creative device... a responsive device of taking something and expanding it... and then throwing it away? The throwing away is important, as well."

What is noticeably absent from the interviews with the three Hip-Hop artists is any discussion of financial gain or legal complications in the sharing of work online. Instead, their conceptualization of ownership focussed more on ethical accountability, recognition, and crediting. These foci suggest perspectives on giving away that align with Mauss' (1954) anthropological notions of gift giving in return for symbolic capital (Bourdieu, 1986). What the Hip-Hop artists 'give away', when understood as gifting, 'integrates both the free gesture of generosity without any prospect of return, as well as the advantage, in terms of power, that results from the more or less obligatory gratitude on the part of the recipient' (Guéry, 2013, p. 575). See also Bench (2020) and Leach (2014) for further discussion on dance's circulation in relation to the gift.

For Leach (2014), the circulation of dance functions as a gift exchange, creating "long-lasting relationships between the giver and receiver" (Blades, 2022, p. 10, discussing Leach, 2014, pp. 467-468). Bench discusses the gift in relation to the notion of the commons – a sharedness. Bench "draws a distinction between that which is offered as a gift and that which is 'given'", that is what is broadly available because it is already held in common" (Blades, 2022, p. 10, discussing Bench, 2020, p. 141). The cypher, meanwhile, embodies "a competitive space wherein breakers [dancers] take turns dancing in the middle surrounded by onlookers... sometimes erupting into battles – performative duels between individual breakers or their crews" (Johnson, 2011, p. 173). At the heart of cyphers are "community and reciprocity" (Ozelkan, 2022, p. 741), creating and reinforcing long-term relationships within the community. The community and shared performative practices are the foundation of the norms, expectations, behaviours, and practices that make up that which is already held in common. One of the Hip-Hop artists that was interviewed (HH2) illustrates how the foundational movements in whacking can be understood as given, but their individual "twists" and "interpretations" can be understood as a "gift".

So let's say if I bring in something from whacking... from people who have been doing whacking. I didn't create whacking because people have been doing whacking. It's from, you know, when they were dancing back in the days, in the culture, but obviously, I can add in, you know, like a small twist, or the way that my body interprets it. Yeah. So I think I don't particularly own whacking, but I do own the way that I am using whacking to tell a story.

HH2 emphasises that whacking was drawn from those who performed the move before, and there are elements of whacking that are understood to be shared by all who practice it. That constitutes the given, while the gift is that which each individual contributes to the culture.

The contexts – such as battling, cyphers, historical legacies, and intergenerational transmission – may be specific to Hip-Hop, but the ontological foundations underlying ways of understanding ownership appear to be shared across not only social dances in person, but also in social online dances.

5. LINK TO WAYS OF UNDERSTANDING OWNERSHIP

It is useful to consider how the findings from the interviews about the online space and its associated sharing behaviours resonate with the notion of the “common” (Bench, 2020, p. 4). This is particularly valid for Hip-Hop communities and culture due to its social and participatory nature, where understandings of ownership are complex and multilayered. The commons as a model of organisation and resource sharing is distinctive from models based on “extractive neoliberal financial logics” (Bench, 2020, p. 4). Boffone discusses, in relation to Bench’s work on dance online, how virality on TikTok “creates a sense of co-ownership that, in turn, creates community. That is, by engaging in TikTok trends, we all take ownership in them, canonizing them and cementing their place in popular culture. Ownership, therefore, is how TikTok becomes culture. [Repetition] is how it stays that way.” (Boffone, 2022: 9)

Based on the interviews, the two models can co-exist, allowing for open sharing of online dance that are open to all while creating financial benefit for the individual who created the online piece. An example of this is the monetization scheme on Instagram for professional accounts, which is determined based on the number of accounts reached, accounts engaged, followers, and views and plays per post, amongst others (Instagram 2024). The active creation and circulation of content in this shared space can generate value in the form of financial benefit. The logic is simple – more engagement leads to greater financial returns (within the constraints set by the platform).

Further, it may be useful to consider the social ontology of “money” or “currency”. Hindriks (2024) outlines “four alternatives to the view that money is always a concrete object” (p. 15). These include money as “an abstract object... a property of an agent... a concrete object in some cases and an abstract object in other cases... [or it] is a concrete object in some cases and a property of an agent in other cases” (p. 15).

The root of the word *currency* means “to flow” or “to run”, which offers a broader perspective on the flow of resources, especially in relation to the sharing that takes place in a “participatory commons” or “common”. As in dance, this flow of “currency” is also ephemeral and intangible in the sense of Hindrik’s (2024) four alternative views and applies to dance practices shared online. While this fluidity may be considered by some to be a weakness in financial or legal terms, for dance artists and practitioners, this state of continual movement can be seen as a definitive and affirming aspect that reinforces the motivation behind their practice.

The value inherent in what is created through dance, regardless of its circulatory context, continually shapeshifts throughout its life journey. The true currency of dance may be found in its ability to harness its ephemeral nature to engage with and shape the apparatuses of capture (Deleuze & Guattari, 1988) – mechanisms and structures developed by the state to control people, labour, and exchange within which its human creatives attempt to navigate.

6. CONCLUSION

This paper has discussed the findings from the thematic analysis of three interviews with three Hip-Hop artists, exploring their understandings of the ontology and ownership of their practice. The main themes – ontological foundations, qualities,

and parameters – were discussed alongside their corresponding sub-themes, with supporting quotes provided from the interviews.

As a discussion point to the themes, the findings were positioned in relation to the notion of the open-sharing, social, and participatory commons, one that also allows for financial gain. In this financial context, considering alternative understandings of currency – as both abstract and concrete – illustrates how online dance has expanded the ways artists think about what they own and how they own creative practices shared via the internet.

References

- Aldape Muñoz, J. M. (2023). Love and Theft in Dance Economies. *Performance Philosophy*, 8(2), 223-248. <http://dx.doi.org/10.21476/PP.2023.82485>
- Bench, H. (2020). *Perpetual Motion: Dance, Digital Cultures, and the Common*. University of Minnesota Press. <https://doi.org/10.5749/9781452962627>
- Blackburn, S. (2022). *The Oxford Dictionary of Philosophy*. Oxford University Press.
- Blades, H. (2022). Ownership, ontology and the contemporary dance commons. *International Journal of Cultural Property*, 29(2), 123–140. Advance online publication. <https://doi.org/10.1017/S0940739122000170>
- Blades, H., & V. Artpradid. (2024, 30 October - 1 November). Digital Dancing. [Conference presentation]. AOIR 2024 (Association of Internet Researchers Annual Conference 2024), Sheffield, United Kingdom.
- Boffone, T. (2021). *Renegades: Digital Dance Cultures from Dubsplash to TikTok*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780197577677.001.0001>
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–58). Greenwood Press.
- Burt, R. (2017). *Ungoverning Dance: Contemporary European Dance Theatre and the Commons*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199321926.001.0001>
- Davies, D. (2011). *Philosophy of the Performing Arts*. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444343458>
- De Frantz, T. (2022). Breaking in my House: Popular Dance, Identity Politics and Postracial Empathies. In M. Fogarty, & I. Johnson (Eds.), *The Oxford Handbook of Dance and Hip Hop Studies* (pp. 243–259). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190247867.013.3>
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1988). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. Translated by Massumi, Brian. The Athlone Press.
- Dodds, S. (2016). Hip Hop Battles and Facial Intertexts. *Dance Research*, 34, 63-83. [10.3366/drs.2016.0146](https://doi.org/10.3366/drs.2016.0146)
- Dubnick, M. (2003). Accountability And Ethics: Reconsidering the Relationships. *International Journal of Organization Theory and Behavior*, 6(3), 405-441. <https://doi.org/10.1108/IJOTB-06-03-2003-B002>
- Frankfurter, S.G. (2019). [Review of the book *Ungoverning Dance: Contemporary European Theatre Dance and the Commons*, by Ramsay Burt]. *Dance Research Journal*, 51(3), 98-100. <https://muse.jhu.edu/article/745428>

- Guéry, A. (2013). The Unbearable Ambiguity of the Gift. Translated from the French by Throssell, K. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 68 (3), 821-837. <https://doi.org/10.1017/S0395264900016085>
- Hindriks, F. (2024). The Social Ontology of Money. In J. Sandberg, & L. Warenski (Eds.), *The Philosophy of Money and Finance* (pp. 15-31). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780192898807.003.0002>.
- Hudelson, P. M. (2004). Culture and quality: an anthropological perspective. *International Journal for Quality in Health Care*, 16(5), 345-346. <https://doi.org/10.1093/intqhc/mzh076>
- Instagram (2024). *Create content and monetise your passion*. https://creators.instagram.com/earn-cash-making-what-you-love?locale=en_GB
- Johnson, I. (2011). B-Boying and Battling in a Global Context: The Discursive Life of Difference in Hip Hop Dance. *Alif: Journal of Comparative Poetics*, 31, 173–195. <http://www.jstor.org/stable/23216052>
- Kraut, A. (2016). *Choreographing Copyright: Race, Gender, and Intellectual Property Rights in American Dance*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199360369.001.0001>
- Leach, J. (2014). Choreographic Objects: Contemporary Dance, Digital Creations and Prototyping Social Visibility. *Journal of Cultural Economy*, 4, 458-475. <https://doi.org/10.1080/17530350.2013.858058>
- Mauss, M. (1954). *The Gift forms and functions of exchange in archaic societies*. Free Press.
- McFee, G. (1992). *Understanding Dance*. Routledge.
- McFee, G. (2011). *The Philosophical Aesthetics of Dance: Identity, Performance and Understanding*. Dance Books.
- McFee, G. (2018). *Dance and the Philosophy of Action: A Framework for the Aesthetics of Dance*. Dance Books.
- Moving Online. (n.d.). *Moving Online: Ontology and Ownership of Internet Dance website*. <https://movingonline.coventry.domains/>
- Ozelkan, E. (2022). Hip hop in practice: the cypher as communicative classroom. *Pedagogy, Culture & Society*, 32(3), 741–758. <https://doi.org/10.1080/14681366.2022.2103842>
- Pakes, A. (2020). *Choreography Invisible: The Disappearing Work of Dance*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780199988211.001.0001>
- Pouillaude, F. (2017). *Unworking Choreography: The Notion of the Work in Dance*. Translated by Pakes, A. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199314645.001.0001>
- Vernon, J. (2021). *Sampling, Biting, and the Postmodern Subversion of Hip Hop*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-74903-3>
- Whatley, S., Waelde, C., Brown, A., & Harmon, S. (2015). Validation and Virtuosity: Perspectives on Difference and Authorship/Control in Dance. *Choreographic Practices*, 6(1), 59-83. https://doi.org/10.1386/chor.6.1.59_1

A TÖRTÉNELMI TÁNCOK SZIMBOLIKÁJA CSAJKOVSZKIJ *CSIPKERÓZSIKA* CÍMŰ BALETTJÉNEK ZENÉJÉBEN*

Kovács Ilona PhD, egyetemi tanár, Magyar Táncművészeti Egyetem,
Művészetelméleti Tanszék, Magyarország

Absztrakt

Pjotr Csajkovszkij *Csipkerózsikájának* zenéje – melyet áthatnak a szimbólumok és a mögöttük rejlő utalások – mindig is jelentős szerepet játszott és játszik a balett sikerében. Az orosz zeneszerző – immár *A hattyúk tava* komponálásakor szerzett tapasztalatokat kamatoztatva – látványos jelenetekkel, szólókkal és duettekkel ajándékozta meg a táncosokat. Ezek mellett – mintegy tánc a táncban – történelmi táncok is megjelennek a partitúrában, például az archaizáló sarabande, amely meglehetősen szokatlan választásnak tűnik egy 19. századi romantikus zeneszerzőtől. A tanulmány első felében rövid történeti áttekintést adok a szvit Csajkovszkij kompozícióiban betöltött szerepéről, majd arra a kérdésre keresem a választ, hogy életműve tartalmaz-e előzményeket a különböző táncokhoz, különösen a *Csipkerózsika* Sarabande-jához. Minden idők egyik legnagyobb balettművészeinek, Rudolf Nurejevnek meghatározó volt pályafutása során ez a balett, a *Csipkerózsika* végigkísérte alkotói pályája egészét. Sokszor táncolta különböző karaktereit, egyik kedvenc szerepe Désiré herceg volt, koreográfusként pedig nem kevesebb, mint hétszer állította színpadra a balettet. Nurejev megértette a Sarabande dramaturgiai jelentőségét, és sok 19–21. századi rendezéssel ellentétben ő nem hagyta ki koreográfiáiból a táncot.

Kulcsszavak: Csajkovszkij, *Csipkerózsika*, Nurejev, szvit, sarabande

1. BEVEZETÉS

Ballet à grand spectacle, (Wiley, 2003, pp. 46–47), *ballet des nation* (Mahiet, 2016, pp. 121–126.), *ballet-féerie*, (Wiley, 1985, p. 189) *Gesamtkunstwerk*,¹ „a balettek balettje” (Rudolf Nurejev Foundation, 2022. nov. 23) – mind olyan kifejezések, melyeket találoan alkalmaztak a tánc történetészek Marius Petipa (1818–1910) és Pjotr Csajkovszkij (1840–1893) közös alkotására, a *Csipkerózsikára*. A balett művészi komplexitása, egyedülálló értékei és hálás táncszerepei miatt nem véletlen, hogy a mű Rudolf Nurejev (1938–1993) életében is kulcsszerepet játszott. A 20. század egyik legjelentősebb

* A magyar nyelvű kézirat első változata 2024. szeptember 1-jén érkezett szerkesztőségünkbe. - <https://doi.org/10.46819/TN.6.1.111-128>

¹ A kifejezést a premier után több kritikus is használta, többek között Alexandre Nikolaevich Benois [Benua] (1870–1960) festő, író, kritikus (Moscow, 1980) p. 606.; továbbá: A [Csipkerózsika] annak a művészetnek a diadala, amelyben a zene, a tánc és a festészet egyesül.” N.N., *Syn otechestva*, 1890. január 4., p. 3. Mindkettőt idézi Wiley, (1985) p. 189. Lásd még: Wiley, (2003) pp. 47–49.

balett-táncosa és koreográfusa balettnövendék korától pályafutása végéig csodálta ezt az alkotást, a táncmű és annak zenéje fiatal korától kezdve lenyűgözte (Kavanagh, 2007). Pályafutása során többször fellépett Désiré herceg szerepében, ami az egyik kedvence volt. Azonban nemcsak ezt, hanem a Kékmadár (Párizs, 1961. június 30. Rudolf Nureyev Foundation. (2022, July 19) és a gonosz tündér, Carabosse szerepét is eltáncolta, utóbbit egy évvel a halála előtt (Kavanagh, 2007; Rudolf Nureyev Foundation, 2022. nov. 23). Koreográfusként többször is színpadra állította a balettet.²

Csajkovszkij zenéjének különlegességéhez nagyban hozzájárul az a tény, hogy – a darab során többször, mintegy tánc a táncban – jónéhány divatos és historikus tánc jelenik meg a partitúrában. Természetesen nem hiányozhatott a 19. századi báltermek legnépszerűbb táncja, a keringő, de szerepel a kottában a provenç-i eredetű farandole, a lengyel polonéz, illetve találunk utalásokat a polkára, a menüetterre, a gavotte-ra és a mazurkára is (1. táblázat). A 2. felvonásban a no. 12.d és no. 12.e táncoknál Csajkovszkij nem jelölt meghatározott táncot. Köszönöm Széll Ritának, a Magyar Táncművészeti Egyetem docensének javaslatait: a no. 12.d-re gigue-et vagy forlane-t, a no. 12.e-re pedig rigaudon-t valószínűsített. A gigue annál is inkább szóba jöhet, mivel Csajkovszkij a *Csipkerózsikát* megelőzően foglalkozott e táncsal a *Mozartianában*.

A táncok nemcsak rendkívül látványosak és szórakoztatók, hanem remekül jellemzik az egyes karaktereket is. E táncok közül némileg kilóg a 3. felvonás Sarabande-ja, mely egy 19. századi zeneszerzőtől meglehetősen szokatlan választás.

Csajkovszkij: <i>Csipkerózsika</i> – táncok		
Felvonás	Jelenet	Táncok és tánc-allúziók
Prolóógus	No. 2 – táncjelenet: A tündérek bevonulása	Tempo di Valse
	No. 3 – Orgonatündér	Tempo di Valse
1. felvonás	No. 6	Keringő
	No. 8b – Az udvarhölgyek táncai	[nincs táncjelzés – polka]
2. felvonás	No. 12b – A hercegnők tánc	Tempo di Menuetto
	No. 12c – A bárónők tánc	Tempo di Gavotte
	No. 12d – A grófnők tánc	[nincs táncjelzés – gigue? forlane?]
	No. 12e – A márkinők tánc	[nincs táncjelzés – rigaudon?]
	No. 13b	Farandole Tempo di Mazurka
3. felvonás	No. 22	Polacca [Polonaise]
	No. 23a – Var. I. Ékkövek: Arany-tündér	Tempo di Valse
	No. 23b – Var. II. Ékkövek: Ezüst-tündér	[nincs táncjelzés – polka]
	No. 25b – Hamupipőke és Fortuné herceg	Tempo di Valse
	No. 26a – Piroska és a farkas	[nincs táncjelzés – polka]
	No. 29	Sarabande
	No. 30 – Finale	Tempo di Mazurka

1. táblázat: A *Csipkerózsika* stilizált táncai

² Nurejev pályafutása egyik legnagyobb sikere volt a National Ballet of Canada-val (Toronto) való közös munkája, melynek során nemcsak a koreográfiát alkotta meg, hanem a herceg szerepét is eltáncolta (Booth, 2014. ápr. 21); hasonlóan nagy sikert ért el koreográfiájával 1989-ben Párizsban (Opera National de Paris–Opera Bastille) (Nera, 2018. máj. 3).

Zenetörténészként tanulmányomban arra keresem a választ, hogy vannak-e előzményei az archaikus táncoknak Csajkovszkij életművében, találunk-e párhuzamokat a *Csipkerózsika* és más művei között, valamint, hogy milyen dramaturgiai szerepet játszik a Sarabande Petipa és Csajkovszkij *Csipkerózsikájában*.

2. KELETKEZÉSTÖRTÉNET

Ami a mű keletkezéstörténetét illeti, mindenekelőtt érdemes rámutatni arra, hogy a 19. századi orosz politikai események fontos szerepet játszottak a balett témaválasztásában. A legfontosabbak: a belpolitikában II. Sándor orosz cár 1881-es meggyilkolásának lélektani hatása, a külpolitikában pedig az orosz és a francia diplomácia közeledési törekvései. 1881-ben Ivan Vszevolozsszkijt (1835–1909) nevezték ki a szentpétervári Cári Színházak élére, aki jó érzékkel ismerte fel, hogy a megrettent cári család és az orosz nemesség a művészetek minden területén szórakozásra vágyik, ez pedig fontos kultúrpolitikai tényezőnek bizonyult. A romantikáról általánosságban elmondható, hogy előszeretettel kalauzolta közönségét a múltba és a mesék világába. Ezzel Vszevolozsszkij is tisztában volt. Korábban Oroszország párizsi nagyköveteként szolgált, jól ismerte a francia kultúrát, különösen XIV. Lajos korának volt nagy tisztelője. Ez magyarázza, hogy igazgatása alatt megszorodtak a versailles-i pompát felvonultató mesebalett-előadások. Az ő ötlete volt, hogy vigyék színpadra Charles Perrault (1628–1703) *La Belle au bois dormant* című tündérmeséjét, melynek szövegvölgnyvét, díszleteteit és jelmezeit is ő jegyezte. Vszevolozsszkij a legjobbakat kérte fel a továbbiakra: Marius Petipa készítette a balett koreográfiáját (Petipa pályafutása során több, mint száz koreográfiát alkotott és a nevéhez köthető a klasszikus *pas de deux* struktúrájának kialakítása, (Machalis–Forney, 331), Pjotr Csajkovszkij feladata pedig a zene megkomponálása volt.³ Nem véletlen, hogy ezt a két művészt választotta: Petipa-val számos nagy-sikerű baletten dolgoztak együtt,⁴ aki minden részletre odafigyelt (Wiley, 2003, p. 47), Csajkovszkij pedig akkoriban már nemzetközileg elismert zeneszerző volt Európában, akit orosz kollégái közül elsőként ünnepeltek a Nyugaton.

Felvetődik a kérdés, hogy Vszevolozsszkij személyes érdeklődésén túl a balett alkotói miért tekintették mintának a francia művészetet, és miért éppen XIV. Lajos pompáját idézték fel a 19. századi cári Oroszországban. Egy lehetséges válasz erre a kérdésre, hogy a Napkirály kiváló modellt adott orosz követői számára. 1661-től – végre szuverén uralkodóként – a francia király legfőbb célja az volt, hogy országát hatalmassá és erőssé tegye. Célja megvalósításához minden eszközt felhasznált – a művészeteket is. A vallási, társadalmi és kulturális eseményeket úgy irányította, hogy azok az ő személyes tekintélyét növeljék, és ezáltal dicsőséget szerezzenek Franciaországnak (Isherwood, 1973). Minden művészeti ágat felhasznált politikai hatalmának és tekintélyének demonstrálására, amelyre a 19. század Oroszországnak is nagy szüksége volt akkoriban. Mind a báli táncok, mind maga a balett fontos

³ Csajkovszkij színpadi művei közül – operáival összehasonlítva – kétségtelenül a balettjei – *A hattyúk tava* (1875–1876), a *Csipkerózsika* (1888–1889) és a *Diótörő* (1891–1892) voltak sikeresebbek. Operái közül – érzékeny jellemábrázolásuk, zenekari szépségük és líraiságuk ellenére is – csak a két Puskin-történetet feldolgozó alkotását, az *Anyegint* (1877–1878) és *A pikk dómát* (1890) játsszák manapság (Griffel, 714–715).

⁴ A *Csipkerózsika* előtt emlékezetes közös sikert arattak például a *L'Ordre du roi* (1886), utána pedig a *Diótörő* (1892) és a *Les Ruses d'amour* (1900) című balettek színrevitelében.

társadalmi szerepet játszott XIV. Lajos udvarában (Little, 1975, p. 331), és ezek a *Csipkerózsika*-ban is megjelennek. A *Csipkerózsika* bemutatóján az alkotók nem is titkolták a francia mintát, és ennek számos jelét adták a mű során. Két jellemző példa: az 1. felvonásbeli Rózsakeringőt kék, fehér és piros jelmezekben táncolták a premieren, utalva ezzel a királyi színekre és a francia nemzeti zászló színeire is. A trikolór a francia forradalom idején vált jelképpé – a királyt szimbolizáló fehér és Párizs kék-piros színeinek kombinációjából –, tehát ez nem XIV. Lajos korára utal, egyszerűen csak a francia miliőt volt hivatott megidézni (Scholl, 2004, p. 220, fn. 15; Mahiet, 2016, p. 120). További francia allúziót sugallt az a tény is, hogy a balett utolsó jelenetében – az *Apotheosis*-ban – a zeneszerző egy IV. Henrik francia királyt éltető – „*Vive Henri IV!*” című – dallamot szőtt a zenébe. (Ezt gyakran elhagyják a mai előadások: Wiley, 1985, p. 150.; p. 292. fn. 18.) A *Csipkerózsika*-kutatók között parázs vita alakult ki a balett diplomáciai szerepének súlyát illetően. A frankomán Vszevolozsszkij, a francia Marius Petipa és a francia felmenőkkel rendelkező Csajkovszkij nyilvánvaló vonzódása a francia kultúrához látványos a balett számos jelenetében, de – véleményem szerint – túlzás lenne azt állítani, hogy Carabosse alakjában a 16. századi Franciaország, mi több, Medici Katalin alakja jelenik meg (Hammond, 2017, pp. 38–39.; Hammond, 2007, pp. 32–35). Annál is inkább, mivel az alkotók a *Csipkerózsika* történetét időben későbbre tették a reneszánsznál. Ahogy arra a Csajkovszkij-balettek szakértője, Roland John Wiley kutatásai rávilágítottak, mind Vszevolozsszkij, mind Petipa szabad kezet adott Csajkovszkijnak a felhasznált zenei stílusok megválasztásában (Wiley, 1985, p. 130.; p. 291. fns. 9–10.), de az alkotói folyamat során a balettmesternek számos zenei javaslata és kérése volt a zeneszerzőhöz.⁵ Csajkovszkij – a már említett keringő kivételével – a 17. század közepétől a 18. század közepéig terjedő időszakot idézte meg zenéjével, a többi alkotóval karöltve. Az 1. felvonás a 17. század közepét képviseli, a balett melódiai a 2. felvonástól viszont már eltéveszthetetlenül a 18. századra utalnak, ami a történetek logikáját követve marad a 3. felvonásban is. Itt azonban megjelenik a Sarabande, ami nosztalgiaként és visszaemlékezésként a száz évvel korábbi múltat idézi vissza. A Nurejev-koreográfiákban a sarabande-ot táncolók jelmezei is a múltra utalnak vissza.

3. MÚLT ÉS JELEN – TÁNCOKKAL MEGJELENÍTVE

3.1. A 19. század: keringő

A régmúlt ellentételezése is jelen van a balettben, amikor Csajkovszkij saját korát mutatja meg a zenével, nemcsak az 1. felvonás keringőjével, de a jelenetek egész sorában olvasható *Tempo di Valse* előadási utasításokkal, ez pedig nyilvánvaló anakronizmus a történetben (1. táblázat). Az ábrázolt korba nem illő tánc beillesztését azonban felülírja a keringő népszerűsége a 19. században, mely alól a komponista sem vonhatta ki magát, az eredmény pedig mindhárom balettjében őt igazolta. A *Csipkerózsika*-ban a kiírt *Tempo di Valse* részek – mint a tündérek belépése a prologusban (No. 2), az Orgonatündér (No. 3.h) és az Arany-ékkő tündér (No. 23.a)

⁵ Petipa 1889. július 5-én már elkészült az ötfelvonásos balett kompozíciós tervével, az elkészült részeket pedig nyomban továbbadta Csajkovszkijnak, kalligrafikus piros betűkkel jelezve benne zenei kívánságait (Vályi & Molnár, 2004, pp. 60–61; Petipa, 1971, pp. 129–144. id. Wiley, 1985, pp. 354–370).

tánca, valamint Hamupipőke és Fortuné herceg (No. 24.b) jelenete – mindig a tündérvilághoz kapcsolódnak, tipikus *ballet-féerie* zenék. A Prológus és az 1. felvonás az anakronisztikus keringők ellenére is a 17. század pompáját idézi fel. A királyi udvar fényűző gazdagságának bemutatása nem tévesztette el a hatását, a közönség mellett a korabeli kritikusokat is megigézte. Egyikük így írt: „Selyem, bársony, plüss, arany- és ezüsthímzések, csodálatos brokátanyagok, szőrmék, tollak és virágok, lovagi páncélok és fémdíszek – pazar, és ez a pompázatos fényűzés a kisebb szerepeket táncolókra is érvényes.” (Benois [1870–1960], 1890, p. 3. id. Wiley, 1985, p. 189.)

3.2. A 18. század: menüett, gavotte és egyéb szvittételek Csajkovszkij életművében

A 2. felvonás új korszakot mutat meg. A kezdetén a vadászat elmaradhatatlan zenei kellékeként felhangzó kürttel induló melódiák nemcsak a vadászjelenetet vezetik be, hanem azt is demonstrálják, hogy az előző felvonáshoz képest száz évet ugrotunk az időben. A zene mellett a jelmezek és a díszletek is a korszakváltásra utalnak. A zene történetében a menüett és a gavotte gyakorta megjelent a 18. századi kompozíciókban. Csajkovszkij remek stílusgyakorlatokat mutat be, melyekben a menüettet (No. 12.b) és a gavotte-ot (No. 12.c) idéző táncok nem ügyes utánzatok, hanem azt a hatást keltik a hallgatóban, mintha eredetiek lennének. Egy korabeli kritika így ítélte meg a 2. felvonás kezdetének zenéjét: „Az egész vadászjelenet, az összes udvari játék és tánc az erdőben, valamint a Désiré herceget jellemző zenei fordulatok olyan »eredetiséggel« rendelkeznek, amely egyáltalán nem azonos a régi kort utánzó, ügyes hamisítással vagy valamiféle »stilizálással«.” (Benois, 1980, p. 603. id. Wiley, 1985, p. 291, fn. 10).

Vonósszerenád (C-dúr, op. 48), 1880	
1. tétel	Pezzo in forma di Sonata
2. tétel	Valse
3. tétel	Élégie
4. tétel	Finale (Tema Russo)

2.a táblázat: A Vonósszerenád tételei

Suite no. 1 – d-moll zenekari szvit (op. 43), 1878–79	
1. tétel	Introduzione e Fuga
2. tétel	Divertimento [keringő-allúzió]
3. tétel	Intermezzo
4. tétel	Marche miniature
5. tétel	Scherzo
6. tétel	Gavotte

2.b táblázat: Az 1. zenekari szvit tételei

Suite no. 2 – D-dúr zenekari szvit (op. 53), 1883 „Charactéristique”	
1. tétel	Jeu de sons
2. tétel	Valse
3. tétel	Scherzo
4. tétel	Rêves d’enfant
5. tétel	Danse baroque (Dargomizsszkij stílusában)

2.c táblázat: A 2. zenekari szvit tételei

Suite no. 3 – G-dúr zenekari szvit (op. 55), 1884	
1. tétel	Élégie
2. tétel	Valse mélancolique
3. tétel	Scherzo
4. tétel	Tema con variazioni [Var. 4 – Dies irae Var. 12 – Polacca]

2.d táblázat: A 3. zenekari szvit tételei

Suite no. 4 – G-dúr zenekari szvit (op. 61), 1887 „Mozartiana”	
1. tétel	Gigue [A zongorára komponált Mozart-Gigue (K. 574) nyomán]
2. tétel	Menuet [A zongorára komponált Mozart-Menuet (K. 355) nyomán]
3. tétel	Preghiera [Liszt Ferenc Mozart <i>Ave verum corpus</i> -ának (K. 618) átírtata nyomán]
4. tétel	Thème et variations [Chr. W. Gluck <i>La Rencontre imprévue</i> , avagy <i>Les Pèlerins de la Mecque</i> operájának „Unser dummer Pöbel meint” című áriájára írt Mozart-variáció (K. 455) nyomán]

2.e táblázat: A 4. zenekari szvit tételei

A 18. század Csajkovszkijra tett hatását a zeneszerző számos művében felfedezhetjük, legfőképpen a *Vonósszerenádban* és a négy zenekari szvitben (2.a–e táblázat). Utóbbiaknál a címben megjelenő szvit szó eredetileg tánc tételek sorozatára utalt, de a romantikus szvit természetesen már nem veszi olyan szigorúan a tánc tételek meglétét, mint egy barokk szvit. Az első zenekari szvit utolsó tétele *Gavotte*. Csajkovszkij kompozícióiban azonban nemcsak a tánc címet viselő tételek táncok: a 2. tétel címe például *Divertimento*, de ez voltaképpen hamisítatlan keringőzene. A második zenekari szvit 2. tétele keringő, az utolsó tétel pedig a *Danse Baroque* címet viseli, ez azonban inkább orosz táncként hat, és nem a barokk kort idézi fel.

A 3. szvitben a *Valse melancolique* (2. tétel) mellett a variációs tétel utolsó variációja *polacca* (polonaise), ez a tánc szintén megjelenik a *Csipkerózsikában* (A *Csipkerózsikával* azonos időben készült *A pikk dáma*ban is szerepel polonéz. A 3. zenekari szvit 4. variációja pedig a gregorián *Dies irae*-vel egy újabb történelmi kort idéz fel.)

A 4. zenekari szvit – amint azt alcíme is mutatja (*Mozartiana*) – a nagy példakép előtti hódolat. A salzburgi mester előtt nemcsak a *Mozartiana*-ban és a *Csipkerózsikában* tisztelgett, hanem Mozart-hommage például *A pikk dáma* című opera intermezzója is, mellyel a 18. század pásztoridill-zenéire asszociálhatunk (1. ábra). A *Csipkerózsikával* egyidőben keletkezett *A pikk dáma* is számos francia utalást tartalmaz: Puskin története szerint például a címszereplő fiatalkorát Párizsban töltötte, és az intermezzo eleje Mozart mellett a *La Marseillaise* kezdetét is a hallgató eszébe juttatja (Maksakova, 2019, 1:19:49–1:20:18).

в) ДУЭТ ПРИЛЕПЫ И МИЛОВЗОРА

Larghetto (4 удара в такте)

2 Flauti

2 Oboi

2 Clarinetti A

2 Fagotti

4 Corni F

Прилепа

Миловзор
(Полина)

Larghetto (4 удара в такте)

Larghetto (4 удара в такте)

Violini I

Violini II

Viole

Violoncelli

Contrabassi

p dolce e cantabile

p

I

p

arco

pizz.

simile

p

pizz.

p

pizz.

p

1. ábra: A pikk dáma – az Intermezzo kezdete.
Csajkovszkij, P. I. (1890). *A pikk dáma* [kotta], p. 371

3.3. A 17. század: sarabande

A zene és a tánc által közvetített mögöttes tartalom kifejezésének szemléletes példája a sarabande megjelenése a 3. felvonásban (No. 29, Nera, 2018, 1:47:30–1:50:26.). A tánc pontos eredete homályba vész, ma úgy tartjuk, spanyol eredetű, bár a tánc-történet nem zárja ki a szaracén és a grenadai mór hatást sem (Ranum, 1986, p. 22).

A hármás lüktetésű sarabande a szvit egyik leglassabb tánca, technikailag pedig éppen ezért nem könnyű táncolni. Egyfelől azért, mert a táncostól a lassú mozgáskombinációk végigvezetése meglehetősen nagy egyensúlyérzéklet kíván, másfelől pedig a színpadi koreográfiákba a lassú tempót kihasználva sok és bonyolult tánclepet zsúfoltak a táncdallam egy-egy ütemébe (Kovács, G., 1999, p. 25).

A *Csipkerózsikában* (és más romantikus művekben is) az archaizálás gyakran hordoz másodlagos jelentést. Amint már utaltunk rá, a sarabande-dal az alkotók a mese története szerinti száz évvel korábbi múltat idézik fel, és ehhez egy olyan táncot választottak, ami nemcsak a 19. században, de már a 18. században is archaikusnak számított. A sarabande a barokk óta jelen van a zenei köztudatban, de közvetlenül a barokk után a szvit állandó tételei kevésbé szerepeltek a zeneszerzők kompozícióiban. A 19. században kuriózumként használták a szvit táncételeit – köztük a sarabande-ot is – csakúgy, mint a 20. században, amikor szintén komponáltak híres és népszerűvé vált sarabande-okat. Néhány kevésbé ismert példa a 20. századból: Debussy, Claude: *Danseuses de Delphes* [*Delphoi-i táncosnők*] a *Prelűdök* I. kötetéből; Stravinsky, Igor: *Rake's Progress* (a 2. felvonás részlete: miután a főszereplő, Tom Rakewell feleségül veszi a híres szakállas hölgyet, Török Babát, a pár hazatér, a feleség felfelé lépdel a házhoz vezető lépcsőn. Nagy boldogságában leveszi a csadort, hogy mindenki láthassa az arcát, amit azelőtt pénzért mutogatott a cirkuszban mutatványa részeként. A bizarr jelenet alatt sarabande szól az operában (Kovács, S., 2024, 37.48–43.31). További példa a 20. századból Dohnányi, Ernő *Szvit régies stílusban* (op. 24 – 4. tétel, Kovács, I., 2022, pp. 103–107.)

A sarabande beemelése a balettbe nagyon is tudatos tervezés eredménye volt (2. *ábra*). Ahogy arra már utaltunk, Petipa nem határozta meg a zeneszerzőnek a táncok típusának megválasztását (Wiley, 1985, p. 130), tudunk azonban arról, hogy a 3. felvonásban javaslatot tett Csajkovszkijnak sarabande-komponálásra.⁶ A sarabande ugyan nem francia eredetű tánc, az alkotók mégis – ismét – utalást tettek a táncsal XIV. Lajos korára. A sarabande-ot carrouselnek szánták (Mahiet, 2016, p.122.; Wiley, 1985, p 188).

⁶ Petipa a következőket írta Csajkovszkijnak: „J'ai donné à M. Tchaikovsky des morceaux de musique de la Sarabande. M. Petipa” (Wiley, pp. 130, 291 fn. 9, 358, 370). Vszevolozsszkij egyik Csajkovszkijhoz írott levelében arra kéri a zeneszerzőt, hogy XIV. Lajos korának stílusát Lully, Bach és Rameau szellemében komponált dallamokkal idézze fel (Wiley, 1985, p. 104).

№ 29

Сарабанда
Sarabande

Andante

Flauto piccolo

2 Flauti

2 Oboi

Corno inglese

2 Clarinetti (A)

2 Fagotti

4 Corni (F)

2 Pistoni (A)

2 Trombe (A)

3 Tromboni e Tuba

Timpani

Violini I

Violini II

Viole

Violoncelli

Contrabassi

Andante

2. ábra: Csikperózsika, a Sarabande kezdete. Csajkovszkij, P. (1890).
Csikperózsika [kotta], p. 273.

Ez a látványos – lovasjátékokat is magában foglaló – műfaj igen népszerű volt a 17. században, az uralkodó abszolút hatalmának és fényének megtestesítője. Ilyenre

került sort például XIV. Lajos udvarában 1662-ben, a trónörökös születésének ünneppsorozatán (Burke, 1992, p. 66.; Mahiet, 2016, p. 122). A carrousel jó alkalmat kínál arra is, hogy különböző nációkat vonultassanak fel benne. A *Csipkerózsiika* 1890-es librettójából kiderül, hogy a balett 3. felvonásába római, perzsa, indiai, amerikai és török nemzeteket képviselő párcsoportokat képzeltek Aurora esküvőjére az alkotók, éppen úgy, mint XIV. Lajos 1662-es carrouseljében.

Ebben a tekintetben a *Csipkerózsiika* egyik előzményének tekinthető a francia zeneszerző, Jean Philipp Rameau (1683–1764) ballet héroïque-ja, a *Les Indes galantes* is, mely szintén szorosan kapcsolódik a carrouselhez. Rameau műve a nemzetek balettjének egy sajátos formája, amelyben nagylelkű törökök, perui inkák, perzsák és amerikai indiánok szerepelnek, tehát a különböző népek felvonulása nagyon hasonlított a Csajkovszkij-balettéhez.⁷ Egy további figyelemre méltó – ezúttal Csajkovszkij alkotásain belüli – párhuzamot említhetünk a *Csipkerózsiika* és *A pikk dáma* között. Csajkovszkij az opera zenéjébe szintén beillesztett egy sarabande-ot, itt – horribile dictu – 4/4-ben (!), itt is a múltra utalva (A sarabande *páratlan* lüktetésű, igen lassú tánc, általában 3/4-ben vagy 3/2-ben komponálva Maksakova, 2019 – 1:17.36-1:19:47, 3. *ábra*).

.....
⁷ A cselekmény részeként a színpadon szimultán táncolt táncok különleges fajtája W. A. Mozart (1756–1791) *Don Giovannijának* báljelenete az 1. felvonás végén, ahol nem különböző nemzetek, hanem különböző társadalmi osztályok táncolnak – a nemesek menüettet, a polgárok kontratáncot, a parasztok pedig ländlert, Mozart zsenialitásának köszönhetően – szimultán. Ebben a lenyűgöző fináléban három különböző metrumú táncot játszik egyszerre három különböző zenekar, egy menüettet 3/4-ben, egy kontratáncot 2/4-ben és egy ländlert 3/8-ban.

6) ТАНЕЦ ПАСТУХОВ И ПАСТУШЕК

Сарабанда

Andante

2 Flauti
2 Oboi
2 Clarinetti A
2 Fagotti
Violini I
Violini II
Viole
Violoncelli
Contrabassi
Cl.
Fg.
Aroni

3. ábra: *A pikk dáma* – a Sarabande kezdete. Csajkovszkij, P. I. (1890).

A pikk dáma [kotta], p. 366.

A *Csipkerózsika* Sarabande-ja kéttagú forma (3. táblázat). Az *A* rész két nyolcütemes, azonos anyagot bemutató periódusokat tartalmaz ($a+a$). A *B* részben két új anyag jelenik meg: a *b* hangnemi színezést hoz, a *c* egy felütés négy hangos motívumot imitál, majd pedig lekerekítésképpen visszatér az *A* rész nyolcütemes periódusainak első része, kissé variált formában (a^v). A $b-c-b-a^v$ struktúra volta-képpen kétszer hangzik el, az első periódushoz (*a*) hasonlóan. A bemutató előtt

használt, egyetlen fennmaradt próbapartitúrában azonban az olvasható, hogy feltehetően a karmester, Riccardo Drigo számos helyen változtatott a Csajkovszkij által Szentpétervárra küldött partitúrán. Ezek egyike a Sarabande-ra vonatkozik, miszerint a 17. ütemtől kezdődő *B* részt nem kétszer, hanem háromszor játszották a premieren (Wiley, 1985, p. 154, p. 410).

Forma	A		B							
Formarészek	a	a	b	c	b	a ^v	b	c	b	a ^v
Ütem	1–8	9–16	17–20	21–24	25–28	29–32	33–36	37–40	41–44	45–48
Ütemszám	8	8	4	4	4	4	4	4	4	4

3. táblázat: A *Csipkerózsika* Sarabande-jának szerkezete

A *Csipkerózsika*-Sarabande különleges jellegét az is jelzi, hogy ez a jelenet az egyetlen a-moll darab az egész műben, amelynek hangszíne kissé szomorú, nosztalgikus múltidéző emlékeket villant fel, annak ellenére, hogy vannak benne E-dúr és G-dúr színezetű zárlatok is. Ezek azonban csak felvillanások, az a-moll tonalitástól soha nem szakad el tartósan a Sarabande zenéje.

A cári színház 1891/92-es évkönyve szerint a Sarabande röviddel a bemutató után kikerült a balettből és a nyomtatott zongorakivonatok (PR-I, PR-II sem tartalmazzák (Wiley, 1985, p. 305), feltehetően, mivel a cselekményt eléggé lelassítja. Ez is magyarázza, hogy azóta a legtöbb produkcióban már nem szerepel, elhagyják ezt a táncot. A bemutató után kevesen ismerték fel a Sarabande dramaturgiai jelentőségét. Wiley mindössze két korabeli kritikust említ (Wiley, 1985, p. 305), akik felismerték, azt, hogy a múltat – XIV. Lajos és a mesebeli király, XIV. Florestan udvarának pompáját – idézi, és hogy a mese közvetve III. Sándor orosz cár hatalmát hivatott dicsőíteni. Rudolf Nurejev megértette a Sarabande fontosságát, és nem hagyta ki koreográfiáiból, mindkét általam ismert Nurejev-koreografált balettben szerepel. (Nera, 2018; Booth, 2014).

4. A CSIPKERÓZSIKA SARABANDE-JA A MAGYAR ÁLLAMI OPERAHÁZBAN

Magyarországon, a Magyar Állami Operaházban hetvenhét évvel a szentpétervári premier után mutatták be a *Csipkerózsikát* Marius Petipa koreográfiájával (4. és 5. ábra), Pjotr Guszev betanításával és rendezésében, 1967. május 14-én, a karmester Fráter Gedeon volt, a második szereposztás premierjét pedig Pál Tamás vezényelte. Az 1967–1973 közötti előadásokon Fráter Gedeon és Pál Tamás felváltva vezényelték a darabot, majd az 1975. október 22-i felújításon – amit ismét Guszev rendezett – már Sándor János neve szerepelt a plakátokon a balett karmesterként. A balettet a későbbiekben – 2018. december 4-ig – Nagy Ferenc, Jármay Gyula, Csányi Valéria, Déri András, Dénes István és Szennai Kálmán dirigálta. Marius Petipa eredeti koreográfiáját Pjotr Guszev felújításában 1967. május 14. és 1976. március 28. között játszották Budapesten. 1991. április 6-tól a 2003. február 25-i előadásig Róna Viktor

változatát táncolták (erre az időszakra esett a balett 100. magyarországi előadása is 1999. június 3-án). 2016. április 17–28. között Sir Peter Wright olvasatában láthatta a balettet a magyar közönség, míg ez idáig a mesebalett utolsó budapesti előadására 2018. december 4-én került sor, a Moscow City Ballett vendégszereplésének köszönhetően. Ez alkalommal Victor Smirnov-Golovanov értelmezte újra Marius Petipa koreográfiáját. (A Magyar Állami Operaház *Csipkerózsika* előadásainak dátumait és közreműködőit lásd az Operaház Digitárának *Csipkerózsika* címszáva alatt, <https://digital.opera.hu/alkotas/csipkerozsika/9374>).



4. ábra: Részlet a Magyar Állami Operaház egyik 1967-es *Csipkerózsika* előadásából (Magyar Állami Operaház, Emléktár)



5. ábra: Részlet a Magyar Állami Operaház egyik 1991-es *Csipkerózsika* előadásából (Mezey, 1991. Magyar Állami Operaház, Emléktár)

Öröndetes, hogy a budapesti Operaház előadásainak többségében a Sarabande megmaradt, bár a partitúrában látható némi hezitálás azzal kapcsolatban, hogy játsszák-e a Sarabande-ot, avagy sem. A 6. ábrán látható kottán a ceruzás bejegyzések („tagliato” és „nem megy”, „T.”) egyértelműen a Sarabande kihagyására utalnak, a piros tollas bejegyzés – „megy”, valamint, hogy melyik szám után szólaljon meg a tánc és az oldalszámra utalás („No. 22 elé – 197. old.”) – azonban világos kinyilvánítása annak, hogy nem húzták ki a budapesti előadásokból a Sarabande-ot.

Handwritten musical score for "SARABANDE" (No. 29) by Csajkovszkij. The score is written on five systems of staves, with a large diagonal line drawn through it. Handwritten notes in blue and red ink are visible. The title "SARABANDE" is written in Cyrillic and Latin. The tempo "Andante" is marked. The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings like "mp", "sf", and "p". A small box with the number "10" is visible on the third system.

6. ábra: A Csipkerózsika a Magyar Állami Operaházban használt zongorakivonata (Csajkovszkij, 1952)

Kérdés, hogy melyik karmester hagyta ki, vagy szándékozta kihagyni a Sarabande-ot. Gara Márk tánc történetész szíves közlése szerint az 1991-es produkcióban és a Sir Peter Wright-féle változatban nem szerepelt a tánc. A partitúrára Karczag Márton, az Operaház Emléktárának vezetője hívta fel a figyelmemet, amit ezúton is köszönök. Karczag Márton szerint elképzelhető, hogy a zongorakivonat eredetileg nem a budapesti Operaházé volt, hanem esetleg egy olasz dalszínházé vagy karmesteré lehetett.

5. ÖSSZEFOGLALÁS

A *Csipkerózsika* zenéjét Csajkovszkij pályája csúcán komponálta, melynek sikere 1890. január 15-i bemutatója óta (Szentpétervár, Mariinszkij Színház) töretlen. A balett zenei és koreográfiai komplexitásának elemzése mellett a dolgozat a mű különböző tánc típusait és azok dramaturgiai szerepét értelmezte, kiemelve a 3. felvonás Sarabande-ját.

A *Csipkerózsika* keletkezését nagyban befolyásolták a 19. századi orosz politikai és kulturális események, különösen az orosz-francia diplomáciai kapcsolatokat tükröző művészeti döntések. Ivan Vsevolozsszkij, a szentpétervári Cári Színházak igazgatója francia ihletésű balettművek színre állításával kívánt politikai és társadalmi üzeneteket közvetíteni. A francia barokk udvari pompája, XIV. Lajos korának ünnepei egyértelműen hatottak a balett díszleteire, jelmezeire és zenei karakterére. A mű bemutatásakor különösen szembevető volt a francia nemzeti szimbólumokra utalás és a korabeli francia udvari etikett jelentőségének reflektálása. A *Csipkerózsika* archaikus Sarabande-ja – melynek szerepét a tanulmány kiemelten vizsgálja – a balett 3. felvonásában jelenik meg, a történet előzményeire és a múlt értékeire emlékeztet és a 17. század fényűző, udvari életmódját idézi meg, miközben a 19. század társadalmi kontextusában nosztalgiát közvetít. A tanulmány rámutat arra, hogy a Sarabande-tétel nemcsak zenei, hanem dramaturgiai értelemben is fontos szerepet játszik, mivel a balett e része a történet történelmi dimenzióit emeli ki és hangsúlyozza a múlt fontosságát a jelenben.

A *Csipkerózsika* a zeneszerző leghosszabb balettje, a teljes partitúra megszólaltatása több, mint három óra. Gyakorlati okokból éppen ezért mindig húznak belőle, gyakran éppen a Sarabande-ot, figyelmen kívül hagyva a történetben elfoglalt fontos dramaturgiai szerepét. A tanulmány rámutat a Sarabande szimbolikájára, melyet Rudolf Nurejev is kihangsúlyozott koreográfiáiban – nemcsak a tánc lépésekkel, hanem a kosztümökkel is. A különböző táncok – a keringő, a menüett, a polonéz és a sarabande – megjelenése nem csupán stílári döntés az alkotók részéről, hanem a történeti idővonal tudatos építkezései is. A tanulmány Csajkovszkij más műveiből vett párhuzamokat is bemutat az életmű más stilizált táncaival kapcsolatban is. A balett a múlt különböző korszakait reprezentálja a táncokkal, melyek különböző érzelmi és társadalmi üzeneteket közvetítenek a közönség felé. Csajkovszkij és Petipa munkája tehát nemcsak művészeti élmény, hanem a történelem, a társadalom és a kultúra komplex tükröződése is.

Talán túlzás, amit Wiley a balett zenei elemzésének zárásaképpen írt könyvében – „Bármilyen kiválóak is voltak más művei, Csajkovszkij soha nem tudta felülmúlni a *Csipkerózsikát*.” (Wiley, 1985, p. 150) –, azzal viszont mindenképpen

egyetérthetünk, hogy e tündérmese-zenét saját korában is és azóta is életművének egyik legsikerültebb darabjaként tartja számon a zenetörténet.

Irodalomjegyzék

- Benois/Benua, A. N. (1980). *Moi vospominaniya* [My Recollections] 2 vols. (Moscow,), Vol. I. Iskusstvo.
- Benois, A. N. (1890, January 5). *Novosti i birzhevaya gazeta*, 3. In Wiley, R. J. (1985), *Tchaikovsky's Ballets* (p. 189). Clarendon Press.
- Booth, J. (2014, April 21). *National Ballet of Canada 1972 La bella durmiente Rudolf Nureyev and Veronica Tennean* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=lehlDCwJCoU>.
- Burke, P. (1992). *The Fabrication of Louis XIV*. Yale University Press.
- Csajkovszkij, P. I. (1890). *The Queen of Spades – Act II: Intermezzo* [Score]. IMSLP. https://s9.imslp.org/files/imglnks/usimg/e/e9/IMSLP63998-PMLP59849-Tchaikovsky_-_The_Queen_of_Spades,_Op._68_-_Act_II.pdf (p. 371).
- Csajkovszkij, P. I. (1890). *The Queen of Spades – Act II: Sarabande* [Score]. IMSLP. https://s9.imslp.org/files/imglnks/usimg/e/e9/IMSLP63998-PMLP59849-Tchaikovsky_-_The_Queen_of_Spades,_Op._68_-_Act_II.pdf (p. 366).
- Csajkovszkij, P. I. (1890). *Sleeping Beauty – Act III. Sarabande* [Score]. IMSLP. <https://ks15.imslp.org/files/imglnks/usimg/f/ff/IMSLP34971-PMLP26902-Tchaikovsky-Op66fs29.pdf> (p. 273).
- Csajkovszkij, P. I. (1890/1952). *Спящая красавица* [Csipkerózsika]. Государственное музыкальное издательство.
- Csipkerózsika* [előadások] (n.d.). OperaDigiTár. <https://digital.opera.hu/alkotas/csipkerozsika/9374/>
- Griffel, L. M. (1982). The Romantic and Post-Romantic Eras – Romantic Opera in Other Centres – Russia. In L. Rosenstiel (Ed.), *Schirmer History of Music* (pp. 713–715). Collier Macmillan Publishers.
- Hammond, H. (2017). “So you see, the story was not quite as you were told”: Maleficent, Dance, Disney, and Cynicism as the Choreo-Philosophical Critique of Neoliberal Precarity. *Dance Research*, 35(1), 3–48. <https://doi.org/10.3366/drs.2017.0181>
- Hammond, H. (2007). Cecchetti, Carabosse and Beauty. *Dancing Times*, 97(1161), 32–34.
- Isherwood, R. M. (1973). *Music in the Service of the King*. Cornell University Press.
- Kavanagh, J. (2007). *Rudolf Nureyev: The Life*. Penguin Books.
- Kovács, G. (1999). *Barokk táncok*. Garabonciás Alapítvány.
- Kovács, S. (2024. április 6.). *Zenebeszéd – Johann Sebastian Bach: a-moll angol szvit BWV. 807* <https://www.youtube.com/watch?v=qr70DG5Elz8> 37.48–43.31.
- Kovács, I. (2022). 20. századi szvit-transzformációk Dohnányi Ernő műveiben. In G. Bolvári-Takács & I. Sirató (Eds.), *Tánc a változó világban: Új tapasztalatok, új megközelítések, új módszerek* (pp. 103–116). Magyar Táncművészeti Egyetem.
- Little, M. E. (1975). Dance under Louis XIV and XV. *Early Music*, 3(4), 331–340. <https://doi.org/10.1093/earlyj/3.4.331>

- Machlis, J., & Forney, K. (1995). Tchaikovsky and the Ballet. In *The Enjoyment of Music: An Introduction to Perceptive Listening* (7th ed., pp. 331–334). W. W. Norton & Company.
- Mahiet, D. (2016). The First ‚Nutcracker‘, the Enchantment of International Relations, and the Franco-Russian Alliance. *Dance Research*, 34(2), 119–149. <https://doi.org/10.3366/drs.2016.0156>
- Magyar Állami Operaház, Emléktár. (1967). *Részlet a Magyar Állami Operaház egyik 1967-es Csipkerózsika előadásából* [Fénykép]. Magyar Állami Operaház.
- Maksakova, M. (2019, July 24). *The Queen of Spades – Pyotr Tchaikovsky* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=aA3lTy7OMM8>
- Mezey, B. (Fotós). (1991). *Részlet a Magyar Állami Operaház egyik 1991-es Csipkerózsika előadásából* [Fénykép]. Magyar Állami Operaház, Emléktár.
- Nera. (2018, May 3). *La Belle au Bois Dormant de Nouréev à l'Opéra Bastille – 1989*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=yJPjuxQUf7k>
- Petipa, M. (1971). *Materialy vospominaniya, stat'i*. [Marius Petipa. Materials, Memoirs, Articles]. Iskusstvo Publ.
- Ranum, P. (1986). Audible Rhetoric and Mute Rhetoric: The 17th-Century French Sarabande. *Early Music*, 14(1), 22–39. <https://doi.org/10.1093/earlyj/14.1.22>
- The Prince – The Sleeping Beauty*. (2022, July 19). The Rudolf Nureyev Foundation. <https://nureyev.org/rudolf-nureyev-famous-roles-ballets-index/the-sleeping-beauty-ballet-tchaikovsky-rudolf-nure/>
- The Sleeping Beauty – Nureyev's choreography*. (2022, November 23). The Rudolf Nureyev Foundation. <https://nureyev.org/rudolf-nureyev-choreographies/rudolf-nureyev-the-sleeping-beauty-petipa/>
- Scholl, T. (2004). *Sleeping Beauty: A Legend in Progress*. Yale University Press. <https://doi.org/10.12987/yale/9780300099560.001.0001>
- Syn otechestva. (1890, January 4). *Syn otechestva*, 3.
- Vályi, R., & Molnár, M. (2004). *Ballettek könyve: Klasszikus és modern balettek lexikona*. Saxum Kiadó Kft.
- Wiley, R. J. (1985). *Tchaikovsky's Ballets. Swan Lake, Sleeping Beauty, Nutcracker*. Clarendon Press.
- Wiley, R. J. (2003). A Context for Petipa. *Dance Research*, 21(1), 42–52. <https://doi.org/10.3366/1290941>
- Wortman, R. S. (2006) *Scenarios of Power: Myth and Ceremony in Russian Monarchy*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400849697>

THE SYMBOLISM OF HISTORICAL DANCES IN THE MUSIC OF TCHAIKOVSKY'S BALLET *SLEEPING BEAUTY**

Ilona Kovács PhD, Professor, Department of Art Theory,
Hungarian Dance University, Hungary

Abstract

The music of Pyotr Tchaikovsky's *Sleeping Beauty* has long played a significant role in the success of ballet. In addition to spectacular scenes, solos, and duets, the work of the Russian composer also includes historical dances, such as the archaic sarabande, an unusual choice for a 19th century Romantic composer. In the first half of this paper, I will provide a brief historical overview of the role of the suite in Tchaikovsky's compositions before attempting to answer the question of whether his œuvre contains antecedents for the various dances, particularly the Sarabande in *Sleeping Beauty*. For Rudolf Nureyev, one of the greatest ballet artists of all time, *Sleeping Beauty* accompanied him throughout his creative career. He danced many of its characters, with one of his favourite roles being that of Prince Désiré; as a choreographer, he staged the production no less than seven times. Nureyev understood the dramaturgical significance of the Sarabande and, unlike many directors from the 19th through the 21st century, did not omit the dance from his choreographies.

Keywords: Tchaikovsky, *Sleeping Beauty*, Nureyev, suite, sarabande

1. INTRODUCTION

Sleeping beauty, the joint work of Marius Petipa (1818–1910) and Pyotr Tchaikovsky (1840–1893), has been aptly described by dance historians using terms such as *Ballet à grand spectacle*, (Wiley, 2003, pp. 46–47.), *ballet des nation* (Mahiet, 2016, pp. 121–126.), *ballet-féerie*, (Wiley, 1985, p. 189) *Gesamtkunstwerk*,¹ and even “the ballet of ballets” (Rudolf Nureyev Foundation 2022, November 23). Given the ballet's artistic complexity, unique qualities and the richness of its dance roles, it is no coincidence that it played a key role in the life of Rudolf Nureyev (1938–1993). One of the most important ballet dancers and choreographers of the 20th century, he admired the work

* The first version of the Hungarian manuscript was received on 1 September 2024. - <https://doi.org/10.46819/TN.6.1.111-128>

¹ The phrase was used by several critics following its premiere, including Alexandre Nikolaevich Benois [Benua] (1870–1960), a painter, writer, and critic (Moscow, 1980, p. 606); in the words of another critic, “the [Sleeping Beauty] is a triumph of art in which music, dance and painting are united.” N.N., *Syn otechestva*, 4 January 1890, p. 3. Both quoted by Wiley (1985, pp. 47–49, 189).

from his early years as a ballet student until the end of his career (Kavanagh, 2007). He performed the role of Prince Désiré several times, considering it one of his favourites. Beyond this role, he also danced as the Bluebird (Paris, 30 June 1961; Rudolf Nureyev Foundation, 2022, July 19) and as the evil fairy Carabosse a year before his death (Kavanagh, 2007; Rudolf Nureyev Foundation, 2022, Nov. 23). As a choreographer, he staged the ballet numerous times.²

A key factor contributing to the uniqueness of Tchaikovsky's music is the inclusion of a number of fashionable and historical dances, often appearing several times in a piece in the form of a dance within a dance. While the waltz, the most popular ballroom dance of the 19th century, is certainly not absent, his scores also include a variety of other dances such as the Provençal farandole, the Polish Polonez, the polka, the minuet, the gavotte and the mazurka (Table 1). Tchaikovsky did not indicate a specific dance in Act 2 for dances no. 12.d and no. 12.e.) Rita Széll, associate professor at the Hungarian University of Dance, has suggested the gigue or forlane for no. 12.d and the rigaudon for no. 12.e. The gigue is especially likely, since Tchaikovsky dealt with this dance in his *Mozartiana*, composed prior to *Sleeping Beauty*.

The dances in *Sleeping Beauty* are not only spectacular and entertaining but also serve as an effective means of portraying the characters. The Sarabande in Act 3, an unconventional choice for a 19th-century composer, stands out from the other dances included in the ballet.

Tchaikovsky: <i>Sleeping Beauty</i> – dances		
Retrieved from	Scene from	Dances and dance-allusions
Prologue	No. 2 – dance scene: the entry of the fairies	Tempo di Valse
	No. 3 – Organ Fairy	Tempo di Valse
Act 1	No. 6	Circular
	No. 8b – Dances of the court ladies	[nincs táncjelzés – polka]
Act 2	No. 12b – Dance of the princesses	Tempo di Menuetto
	No. 12c – Dance of the Baronesses	Tempo di Gavotte
	No. 12d – Dance of the Countesses	[no dance indication – gigue? forlane?]
	No. 12e – Dance of the Marquises	[no dance indication – rigaudon?]
	No. 13b	Farandole Tempo di Mazurka
Act 3	No. 22	Polacca [Polonaise]
	No. 23a – Var. I. Gems: Golden Fairy	Tempo di Valse
	No. 23b – Var. II. Jewels: silver fairy	[no dance indication – polka]
	No. 25b – Cinderella and Prince Fortune	Tempo di Valse
	No. 26a – Little Red Riding Hood and the wolf	[no dance indication – polka]
	No. 29	Sarabande
	No. 30 – Finale	Tempo di Mazurka

Table 1. *Sleeping Beauty*'s stylised dances

² One of the greatest successes of Nureyev's career was his collaboration with the National Ballet of Canada in Toronto, where he not only choreographed *Sleeping Beauty* but also danced the role of the Prince (Booth, 2014. Apr. 21). He choreographed in 1989 in Paris at the Opera national de Paris–Opera Bastille, achieved similar success (Nera, 2018. May 3).

As a music historian, my study seeks to determine whether there are antecedents for archaic dances in Tchaikovsky's œuvre, whether there are parallels between *Sleeping Beauty* and his other works, and what dramaturgical role the Sarabande plays in the work.

2. GENESIS

Regarding the genesis of *Sleeping Beauty*, it is important to first highlight that Russian political events in the 19th century played a critical role in the choice of the ballet's subject. In 1881, Ivan Vsevolozhsky (1835–1909) was appointed head of the Tsarist Theatres in St. Petersburg. He possessed a keen awareness of the desire of the frightened Tsarist family and the Russian nobility for artistic entertainment, which proved to be a significant factor in the cultural policy of the time. In general, Romanticism was taken audiences back in time and into the world of fairy tales, a tendency that Vsevolozhsky fully understood. Having previously served as Russia's ambassador in Paris, he was well acquainted with French culture and had a particular admiration for the era of Louis XIV. This is evident in the increasing number of fairy-tale ballet performances showcasing Versailles-like pomp under his administration. It was Vsevolozhsky's idea to adapt the fairy tale *La Belle au bois dormant* by Charles Perrault (1628–1703) to the stage, for which he also wrote the libretto and designed the set and costumes. Marius Petipa, who authored over a hundred choreographies in his career and is credited with formalizing the structure of the classical *pas de deux* (Machalis–Forney, 1995, p. 331), choreographed the ballet, while Pyotr Tchaikovsky was responsible for the music.³ Vsevolozhsky's choice was no coincidence: he had worked with Petipa on several successful ballets⁴ and recognized his close attention to detail (Wiley, 2003, p. 47).

A key question arises: beyond Vsevolozhsky's personal interest, why did the creators of *Sleeping Beauty* look to French art as a model, and why did they evoke the splendour of Louis XIV in 19th-century Tsarist Russia? One possible explanation is that the Sun King provided an excellent model for his Russian successors. From 1661, once he had consolidated his sovereign rule, the king's main aim was to establish France as a dominant power. To achieve his goal, he used all available means – including the arts, directing religious, social, and cultural events to enhance his personal authority and thereby bring glory to France (Isherwood, 1973). He used the arts to demonstrate his political power and authority, a strategy that resonated with 19th-century Russia. Both ballroom dancing and ballet played important social roles in the court of Louis XIV (Little, 1975, p. 331), roles which are reflected in *Sleeping Beauty*. At its premiere, the creators made no effort to conceal the French inspiration, instead incorporating clear references to it throughout the work. Two prominent examples illustrate this: first, the *Rose Waltz* in Act 1 was performed in

³ Among Tchaikovsky's stage works, his ballets – *Swan Lake* (1875–1876), *Sleeping Beauty* (1888–1889), and *The Nutcracker* (1891–1892) – were undoubtedly his most successful, surpassing his operas in popularity. Despite their nuanced characterisation, orchestral beauty, and lyricism, only two of his operas based on Pushkin's story, *Eugene Onegin* (1877–1878) and *Queen of Spades* (1890), are still performed today (Griffel, 1982, pp. 714–715).

⁴ Before *Sleeping Beauty*, they had memorable success together in ballets such as *L'Ordre du roi* (1886), and later *The Nutcracker* (1892) and *Les Ruses d'amour* (1900).

blue, white, and red costumes, a reference to the colours of the French monarchy and the French national flag. While the tricolor became a symbol during the French Revolution, combining the royal white with the blue and red of Paris, it was not a reference to the time of Louis XIV, but rather an evocation of the broader French milieu (Scholl, 2004, p. 220, fn. 15; Mahiet, 2016, p. 120). A second French allusion appears in the final scene of the ballet – the *Apotheosis* – where the composer included the celebratory cheer “*Vive Henri IV!*” in reference to French King Henry the IV. This element, however, is often omitted in modern performances (Wiley, 1985, p. 150; p. 292, fn. 18.) A scholarly debate has emerged regarding the extent of *Sleeping Beauty*’s diplomatic role. While the French affinities of Vsevolozhsky, the French-born Marius Petipa, and Tchaikovsky (who had French ancestry), are evident in many scenes of the ballet, it would be an exaggeration, in my view, to interpret the figure of Carabosse as a representation of 16th-century France or, more specifically, as an allusion to Catherine de Medici (Hammond, 2017, pp. 38–39; Hammond, 2007, pp. 32–35). This is particularly unlikely given that *Sleeping Beauty* is set later in time than the Renaissance. As research by Tchaikovsky ballet expert Roland John Wiley has shown, both Vsevolozhsky and Petipa gave Tchaikovsky free rein in selecting musical styles for the ballet (Wiley, 1985, p. 130; p. 291 fns. 9–10). Nonetheless, Petipa offered numerous musical suggestions and requests to the composer throughout the creative process.⁵ With the exception of the aforementioned waltz, Tchaikovsky’s music, often in collaboration with other composers, evoked a period ranging from the mid-17th to the mid-18th century. Act I represents the mid-17th century, while the melodies of the ballet from Act II onwards are unmistakably 18th century. This logical progression is maintained through Act III. Here, however, the sarabande appears as a nostalgic and reminiscent evocation of the past reaching back a hundred years earlier. In Nureyev’s choreographies, the costumes of the Sarabande dancers further reinforce this retrospection.

3. PAST AND PRESENT – VISUALISED THROUGH DANCE

3.1 The 19th Century: Waltz

The counterpoint of the past is also present in the ballet, as Tchaikovsky incorporates elements of his own time through the music. This not only is reflected in the waltz of Act I, but also in the *Tempo di Valse* performance instructions throughout the scenes, a clear anachronism within the story (Table 1). However, the inclusion of a dance inconsistent with the period depicted is outweighed by the popularity of the waltz in the 19th century, a cultural phenomenon from which the composer could not have distanced himself (though the enduring success of all three ballets has vindicated this decision). The *Tempo di Valse* passages in *Sleeping Beauty*, such as the entrance of the fairies in the prologue (No. 2), the dances of the Organ Fairy (No. 3.h), and the Golden Jewel Fairy (No. 23.a), as well as the scene featuring Cinderella and Prince Fortune (No. 24.b) are always linked to the fairy world, typical of *ballet-fairy* music.

⁵ On 5 July 1889, Petipa had already completed the draft composition of the five-act ballet and immediately forwarded the completed parts to Tchaikovsky, annotating his musical preferences in calligraphic red letters (Vályi & Molnár, 2004, pp. 60–61; Petipa, 1971, pp. 129–144, as cited in Wiley, 1985, pp. 354–370).

The Prologue and Act I, despite their anachronistic waltzes, evoke the splendour of the 17th century. The depiction of the opulence of the royal court did not fail to impress, captivating not only the audience but also the critics of the time. As one of them wrote: "Silks, velvets, plush, gold and silver embroidery, magnificent brocades, furs, feathers and flowers, knightly armour and metal ornaments – sumptuous, and this sumptuous opulence is also true of the dancers in the smaller roles." (Benois [1870–1960], 1890, p. 3, as cited in Wiley, 1985, p. 189.)

3.2 The 18th Century: Minuets, Gavotte, and Other Suite Movements in Tchaikovsky's Œuvre

Act II marks a new era. The opening horn melody, an indispensable musical accompaniment to the hunt, not only introduces the hunting scene but also signals the passage of a hundred years since the events of the previous act. In addition to the music, the costumes and the sets are also indicative of the shift in time. In the history of music, the minuet and the gavotte frequently appeared in 18th-century compositions. Tchaikovsky masterfully presents these stylistic elements, which evoke the minuet (No. 12.b) and the gavotte (No. 12.c). Rather than being mere imitations, these compositions convey authenticity to the listener, giving the impression that they are original. A contemporary reviewer judged the music at the beginning of Act II as such:

The whole hunting scene, all the court games and dances in the woods, and the musical turns that characterize the Désiré Prince have an »originality« that is not at all the same as a clever imitation of the old days or some kind of »stylization« (Benois, 1980, p. 603, as cited in Wiley, 1985, p. 291, fn. 10).

<i>Serenade for Strings</i> (C major, op. 48), 1880	
Movement 1	Pezzo in forma di Sonata
Movement 2	Valse
Movement 3	Élégie
Movement 4	Finale (Tema Russo)

Table 2.a The movements of the *Serenade for Strings*

Suite no. 1 – Suite for orchestra in D minor (op. 43), 1878–79	
Movement 1	Introduzione e Fuga
Movement 2	Divertimento [waltz–allusion]
Movement 3	Intermezzo
Movement 4	Marche miniature
Movement 5	Scherzo
Movement 6	Gavotte

Table 2.b Movements of the Orchestral Suite No. 1

Suite no. 2 – Suite for orchestra in D major (op. 53), 1883 „Charactéristique”	
Movement 1	Jeu de sons
Movement 2	Valse
Movement 3	Scherzo
Movement 4	Rêves d'enfant
Movement 5	Danse (in the style of Dargomyzhsky)

Table 2.c Movements of the Orchestral Suite No. 2

Suite no. 3 – Suite for orchestra in G major (op. 55), 1884	
Movement 1	Élégie
Movement 2	Valse mélancolique
Movement 3	Scherzo
Movement 4	Tema con variazioni [Var. 4 – Dies irae Var. 12 – Polacca]

Table 2.d Movements of the Orchestral Suite No. 3

Suite no. 4 – Suite for orchestra in G major (op. 61), 1887 „Mozartiana“	
Movement 1	Gigue [After Mozart's Gigue for piano (K. 574)]
Movement 2	Menuet [After the Mozart Menuet for piano (K. 355)]
Movement 3	Preghiera [based on the transcription of Mozart's <i>Ave verum corpus</i> (K. 618) by Ferenc Liszt]
Movement 4	Thème et variations [Based on Mozart's variation on the aria „Unser dummer Pöbel meint“ (K. 455) from the opera <i>Les Pèlerins de la Mecque</i> by Chr. W. Gluck <i>La Rencontre imprévue</i>]

Table 2.e Movements of Suite for Orchestra No. 4

The influence of the 18th century on Tchaikovsky can be seen in many of the composer's works, most notably the *Serenade for Strings* and his four orchestral suites (Tables 2.a–e). In the latter, the term 'suite' in the title originally referred to a series of dance movements, though by the Romantic era, composers no longer adhered as strictly to the traditional Baroque suite structure. Tchaikovsky's suites illustrate this evolution. The final movement of the first orchestral suite is a *Gavotte*. In Tchaikovsky's compositions, dance elements are not confined to movements explicitly labelled as such: the title of the second movement, for example, is *Divertimento*, but features unadulterated waltz music, while the last movement is called *Danse Baroque* but exhibits characteristics more reminiscent to Russian folk dance than a Baroque composition.

In Suite No. 3, in addition to the *Valse mélancolique* (Movement 2), the final variation of the variation movement is the *polacca* (polonaise), a dance which also appears in *Sleeping Beauty. The Queen of Spades*, written around the same time as *Sleeping Beauty*, also features a polonaise. Furthermore, Variation 4 of the orchestral Suite No. 3 evokes another historical period with its Gregorian *Dies irae*.

The orchestral suite No. 4 is, as its subtitle *Mozartiana* indicates, a tribute to one of Tchaikovsky's greatest idols. Mozart's influence extends beyond *Mozartiana* and *Sleeping Beauty*; it is also evident in the intermezzo of the opera *The Queen of Spades*, which pays homage to the Salzburg master and evokes the pastoral idyll music of the 18th century (Op. 1). *The Queen of Spades*, written at the same time as *Sleeping Beauty*, also contains numerous French references; for example, in Pushkin's story, the title character spends his youth in Paris, and the beginning of the intermezzo recalls both the beginning of *La Marseillaise* as well as Mozart (Figure 1).

в) ДУЭТ ПРИЛЕПЫ И МИЛОВЗОРА

Larghetto (4 удара в такте)

2 Flauti

2 Oboi

2 Clarinetti A

2 Fagotti

4 Corni F

Прилепа

Миловзор
(Полина)

Larghetto (4 удара в такте)

Violini I

Violini II

Viola

Violoncelli

Contrabassi

p dolce e cantabile

p

I

p

arco

p

simile

arco

p

simile

pizz.

p

pizz.

p

Figure 1. The Queen of Spades – beginning of the Intermezzo.
Tchaikovsky, P. I. (1890) The Queen of Spades [Score], p. 371.

3.3 The 17th Century: The Sarabande

A striking example of how music conveys underlying meaning is the appearance of the sarabande in Act III (No. 29, Nera, 2018, 1:47:30–1:50:26). The exact origins of

the dance are obscure; while it is now thought to be Spanish in origin, some dance historians do not rule out Saracen and Grenadian Moorish influences (Ranum, 1986, p. 22). The triple-meter sarabande is one of the slowest dances in the suite, making it technically challenging to perform. This difficulty arises from the dancer's need for an exceptional sense of balance to execute the slow movement combinations. Furthermore, the slow tempo allows for the incorporation of numerous complex dance steps within a single beat of the melody (Kovács, G., 1999, p. 25).

In *Sleeping Beauty*, as in other romantic works, archaisation often carries a secondary meaning. As previously noted, the inclusion of the sarabande serves to evoke the past within the fairy tale narrative, transporting the audience back a hundred years. The choice is particularly striking, as the dance was considered archaic not only in the 19th century but also in the 18th. The sarabande has been embedded in the musical consciousness since the Baroque period; however, in the post-Baroque era, the fixed movements of the suite became less prevalent in composers' compositions. In the 19th century, these movements, including the sarabande, were employed as stylistic curiosities. This practice continued into the 20th century, when famous and popular sarabandes were also composed. Examples include Claude Debussy's *Danseuses de Delphes* from *Preludes* I; Igor Stravinsky's *Rake's Progress*. (In Act II of Stravinsky's work, following the marriage of the protagonist Tom Rakewell to the famous bearded lady, Turkish Baba, the couple returns home. As Baba, overcome with joy, ascends the stairs, she removes the bobblehead that previously concealed her face, an act that once made her a circus attraction. This bizarre scene is also accompanied by a sarabande (Kovács, 2024, 37.48–43.31). Further example from the 20th century is Dohnányi, Ernő: *Suite in the Old Style*, op. 24, 4th movement (Kovács, 2022, pp. 103–107).

The inclusion of the sarabande in the ballet (*Figure 2*) was very much the result of conscious planning. As previously indicated, Petipa did not dictate the specific dances the composer should choose (Wiley, 1985, p. 130), but it is known that he did suggest that the sarabande be included in Act III.⁶ While the sarabande is not of French origin, its use in *Sleeping Beauty* serves as another reference to the time of Louis XIV, functioning as a carrousel (Mahiet, 2016, p. 122; Wiley, 1985, p. 188).

⁶ Petipa wrote to Tchaikovsky: "J'ai donné à M. Tchaikovsky des morceaux de musique de la Sarabande. M. Petipa" (Wiley, pp. 130, 291 fn. 9, 358, 370). In a letter to Tchaikovsky, Vsevolozhsky asks the composer to evoke the style of Louis XIV's era with melodies composed in the spirit of Lully, Bach, and Rameau (Wiley, 1985, p. 104).

№ 29

Сарабанда
Sarabande

Andante

Flauto piccolo

2 Flauti

2 Oboi

Corno inglese

2 Clarinetti (A)

2 Fagotti

4 Corni (F)

2 Pistoni (A)

2 Trombe (A)

3 Tromboni
e
Tuba

Timpani

Andante

Violini I

Violini II

Viole

Violoncelli

Contrabassi

Figure 2. *Sleeping Beauty* – beginning of the Sarabande.
Tchaikovsky, P. I. (1890) *Sleeping Beauty* [Score], p. 273.

This spectacular genre, which included equestrian displays, was very popular in the 17th century and epitomised the absolute power and splendour of the monarch. It was performed, for example, at the court of Louis XIV in 1662, during the

celebrations marking the birth of the heir to the throne (Burke, 1992, p. 66; Mahiet, 2016, p. 122). The carousel also provided an opportunity to showcase different nations. The 1890 libretto of *Sleeping Beauty* reveals that the creators of Act III imagined groups of couples at Aurora's wedding representing Roman, Persian, Indian, American, and Turkish nations for, an arrangement reminiscent of the 1662 carousel at Louis XIV's course.

In this respect, the ballet héroïque *Les Indes galantes* by the French composer Jean-Philipp Rameau (1683–1764), which is also closely associated with the carousel, can be considered a predecessor to *Sleeping Beauty*. Rameau's work represents a distinctive form of *ballet des nations*, featuring depictions of various cultural groups, including generous Turks, Peruvian Incas, Persians, and American Indians. This procession of diverse peoples is very similar to that seen in Tchaikovsky's ballet.⁷ Another notable parallel – this time within Tchaikovsky's own works – can be observed between *Sleeping Beauty* and *The Queen of Spades*. Tchaikovsky also included a sarabande in the opera's music; however, in this instance – *horribile dictu* – it appears in 4/4 (!), again serving as a reference to the past (The sarabande, typically a very slow dance, is distinguished by its characteristic beat, usually composed in 3/4 or 3/2; Maksakova, 2019 – 1:17.36–1:19:47, Figure 3).

.....
⁷ A remarkable example of simultaneous dance on stage as part of a plot is the ball scene from *Don Giovanni* by W. A. Mozart (1756–1791) at the end of Act I. Unlike in *Sleeping Beauty*, where different nations are represented, this scene features dances from different social classes: nobles dance a minuet, the bourgeois a contra dance, and the peasants a country dance. Thanks to Mozart's genius, these three dances unfold at the same time, creating a stunning finale in which three dances in three different metres are played simultaneously by three different orchestras: a minuet in 3/4, a contra dance in 2/4 and a country dance in 3/8.

6) ТАНЕЦ ПАСТУХОВ И ПАСТУШЕК

Сарабанда

Andante

2 Flauti

2 Oboi

2 Clarinetti A

2 Fagotti

Violini I

Violini II

Viole

Violoncelli

Contrabassi

Cl.

Fg.

Archi

Figure 3. *The Queen of Spades* – beginning of the Sarabande. Tchaikovsky, P. (1890). *The Queen of Spades* [Score], p. 366.

The Sarabande in *Sleeping Beauty* is a two-part form (Table 3). Part A consists of two eight-note periods of identical material ($a+a$). In Part B, two new elements appear: b , which introduces tonal colouring, and c , which imitates a four-note motif with a single upbeat. The first section of the eight-note periods from Part A then returns

in a slightly varied form (a^v). The structure ($b-c-b-a^v$) is repeated, mirroring the first period (a). The only surviving rehearsal score used before the premiere, however, indicates that the conductor Riccardo Drigo presumably made several changes to the score that Tchaikovsky sent to St Petersburg. One such alteration concerns the Sarabande: at the premiere, Part B, beginning at bar 17, was played three times rather than twice (Wiley, 1985, p. 154, p. 410).

Form	A		B							
Form parts	a	a	b	c	b	a^v	b	c	b	a^v
Send to	1–8	9–16	17–20	21–24	25–28	29–32	33–36	37–40	41–44	45–48
Item number	8	8	4	4	4	4	4	4	4	4

Table 3. Structure of the *Sleeping Beauty*'s Sarabande

The distinctive character of the *Sleeping Beauty* Sarabande is further demonstrated by the fact that it is the only piece in the entire ballet written in A minor whose tonal quality evokes a sense of sorrow and a nostalgic reminiscence of the past. While the piece also has E major and G major phrase endings, these merely serve as glimpses, with the Sarabande's music never permanently breaking away from its A minor tonality.

According to the 1891/92 yearbook of the Tsarist theatre, the Sarabande was dropped from the ballet shortly after its premiere and is not included in the printed piano excerpts (PR–I, PR–II; Wiley, 1985, p. 305), presumably because it was perceived as slowing down the action. This also explains why it has since been dropped from most productions. Following its premiere, few critics recognised the dramaturgical significance of the sarabande. Wiley (1985) identifies only two contemporary critics (p. 305) who recognised its role in evoking the past – specifically, the splendour of the court of Louis XIV and the fabled king Florestan XIV. Moreover, they noted that the ballet was indirectly intended to glorify the power of the Russian Tsar Alexander III. Rudolf Nureyev, however, understood the importance of the Sarabande retained it in his choreographies. Both of the Nureyev–choreographed ballets known to the author include the Sarabande (Booth, 2014; Nera, 2018).

4. THE SARABANDE OF SLEEPING BEAUTY AT THE HUNGARIAN STATE OPERA HOUSE

77 years after its premiere in St Petersburg, *Sleeping Beauty* was first performed in Hungary at the Hungarian State Opera House on 14 May 1967. The production featured choreography by Marius Petipa and was directed by Pyotr Gusev (Figures 4–5), with Gedeon Fráter as conductor and Tamás Pál conducting the second cast. Between 1967 and 1973, Gedeon Fráter and Tamás Pál took turns conducting the piece, and at the ballet's revival on 22 October 1975 – again directed by Gusev –

posters listed János Sándor as the conductor. Petipa's original choreography was performed in Budapest between 14 May 1967 and 28 March 1976, revived by Gusev. From 6 April 1991 until the performance on 25 February 2003, Viktor Róna's version was danced, a period that also witnessed the 100th Hungarian performance of the ballet in 1999. Between 17 and 28 April 2016, the ballet was performed in Hungary under the direction of Sir Peter Wright. The most recent performance of the ballet in Budapest took place on 4 December 2018 as part of a guest appearance by the Moscow City Ballet (for detailed performance dates and casts of *Sleeping Beauty* at the Hungarian State Opera, see <https://digitar.opera.hu/alkotas/csipkerozsika/9374/>).



Figure 4. Detail from a 1967 performance of *Sleeping Beauty* at the Hungarian State Opera (Magyar Állami Operaház, Emléktár [Hungarian State Opera, Archive], 1967)



Figure 5. Detail from a 1991 performance of *Sleeping Beauty* at the Hungarian State Opera (Mezey, 1991, Magyar Állami Operaház, Emléktár [Hungarian State Opera, Archive])

It is encouraging that the Sarabande has been retained in most of the Budapest Opera's performances of *Sleeping Beauty*, although there is some ambiguity in the score as to whether or not to include it. Pencil annotations (e.g., "*tagliato*", "*does not go*", "*T.*") clearly indicate an intention to omit the s Magyar Állami Operaház, Emléktár [Hungarian State Opera, Archive] Sarabande. Conversely, the red pencil entry reading "*goes*", along with a reference to the number after which the dance should be played and the corresponding page number ("*No. 22 before – p. 197.*") confirms that the Sarabande indeed included in the Budapest performances (Figure 6).



Figure 6. *The Sleeping Beauty*, piano score used in the Hungarian State Opera
[Score] (Tchaikovsky, 1952)

The question remains as to which conductor omitted or intended to omit the Sarabande. According to dance historian Mark Gara, the dance was not included in the 1991 production and in Sir Peter Wright's version. The score was brought to my attention by Márton Karczag, head of the Opera House's Archive, to whom I extend my gratitude. Karczag also noted that the piano score may not have originally belonged to the Budapest Opera House, but could have originated from an Italian song theatre or conductor.

5. SUMMARY

Tchaikovsky composed the music for *Sleeping Beauty* at the height of his career, and its success has remained uninterrupted since its premiere on 15 January 1890 at the Mariinsky Theatre in St Petersburg. In addition to analysing the musical and choreographic complexity of the ballet, this paper has examined the different dance types and their dramaturgical significance, with particular emphasis on the sarabande in Act III.

The creation of *Sleeping Beauty* was greatly influenced by Russian political and cultural events in the 19th century, especially artistic decisions reflecting Russian–French diplomatic relations. Ivan Vsevolozhsky, director of the Tsarist theatres in St Petersburg, sought to convey political and social messages by staging French-inspired ballets. The courtly splendour of the French Baroque and the lavish festivities of Louis XIV's era clearly influenced the ballet's set design, costumes, and musical characters. Particularly striking in the production were the references to French national symbols and the reflection of the importance of French courtly etiquette at the time. The archaic Sarabande of *Sleeping Beauty*, whose role was in the key focus of this study, appears in Act III of the ballet, recalling the history and values of the past and evoking the opulent courtly lifestyle of the 17th century, while at the same time conveying nostalgia within the social context of the 19th century. The analysis highlights that the Sarabande plays a crucial role not only musically but also dramaturgically, as it reinforces the historical dimensions of the narrative and emphasises the importance of the past in the present.

Sleeping Beauty is Tchaikovsky's longest ballet, with a full performance of the score exceeding three hours. For practical reasons, productions frequently present abridged versions, often omitting the Sarabande despite its important dramaturgical role in the narrative. This paper points out the symbolism of the Sarabande, which Rudolf Nureyev also emphasised in his choreographies, not only through the dance itself but also through the costumes. The appearance of the different dances – such as the waltz, minuet, polonaise, and sarabande – is not only a stylistic choice on the part of the artists, but also a conscious construction of a historical timeline. The present paper also draws parallels between *Sleeping Beauty* and stylized dances in the other works of Tchaikovsky's œuvre. The ballet represents different eras of the past through dances that convey different emotional and social messages to the audience. The work of Tchaikovsky and Petipa is therefore not only an artistic experience, but also a complex reflection of history, society, and culture.

While it may be an exaggeration that Wiley concludes his musical analysis of the ballet by asserting that “whatever the excellence of his other works, Tchaikovsky

never surpassed *Sleeping Beauty*" (Wiley, 1985, p. 150), there is no doubt that this fairy-tale-inspired score has been considered, both in its own time and in subsequent music history, to be one of his most successful works.

References

- Benois/Benua, A. N. (1980). *Moi vospominaniya* [My Recollections] 2 vols. (Moscow,). Vol. I. Iskusstvo.
- Benois, A. N. (1890, January 5). *Novosti i birzhevaya gazeta*, 3. In Wiley, R. J. (1985), *Tchaikovsky's Ballets* (p. 189). Clarendon Press.
- Booth, J. (2014, April 21). *National Ballet of Canada 1972 La bella durmiente Rudolf Nureyev and Veronica Tennean* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=lehlDCwJCoU>.
- Burke, P. (1992). *The Fabrication of Louis XIV*. Yale University Press.
- Csajkovszkij, P. I. (1890). *The Queen of Spades – Act II: Intermezzo* [Score]. IMSLP. https://s9.imslp.org/files/imglnks/usimg/e/e9/IMSLP63998-PMLP59849-Tchaikovsky_-_The_Queen_of_Spades,_Op._68_-_Act_II.pdf (p. 371).
- Csajkovszkij, P. I. (1890). *The Queen of Spades – Act II: Sarabande* [Score]. IMSLP. https://s9.imslp.org/files/imglnks/usimg/e/e9/IMSLP63998-PMLP59849-Tchaikovsky_-_The_Queen_of_Spades,_Op._68_-_Act_II.pdf (p. 366).
- Csajkovszkij, P. I. (1890). *Sleeping Beauty – Act III. Sarabande* [Score]. IMSLP. <https://ks15.imslp.org/files/imglnks/usimg/f/ff/IMSLP34971-PMLP26902-Tchaikovsky-Op66fs29.pdf> (p. 273).
- Csajkovszkij, P. I. (1890/1952). *Спящая красавица* [Csipkerózsika]. Государственное музыкальное издательство.
- Csipkerózsika [előadások] (n.d.). OperaDigiTár. <https://digitar.opera.hu/alkotas/csipkerozsika/9374/>
- Griffel, L. M. (1982). The Romantic and Post-Romantic Eras – Romantic Opera in Other Centres – Russia. In L. Rosenstiel (Ed.), *Schirmer History of Music* (pp. 713–715). Collier Macmillan Publishers.
- Hammond, H. (2017). "So you see, the story was not quite as you were told": Maleficent, Dance, Disney, and Cynicism as the Choreo-Philosophical Critique of Neoliberal Precarity. *Dance Research*, 35(1), 3–48. <https://doi.org/10.3366/drs.2017.0181>
- Hammond, H. (2007). Cecchetti, Carabosse and Beauty. *Dancing Times*, 97(1161), 32–34.
- Isherwood, R. M. (1973). *Music in the Service of the King*. Cornell University Press.
- Kavanagh, J. (2007). *Rudolf Nureyev: The Life*. Penguin Books.
- Kovács, G. (1999). *Barokk táncok*. Garabonciás Alapítvány.
- Kovács, S. (2024. április 6.). *Zenebeszéd – Johann Sebastian Bach: a-moll angol szvit BWV. 807* <https://www.youtube.com/watch?v=qr70DG5Elz8> 37.48–43.31.
- Kovács, I. (2022). 20. századi szvit-transzformációk Dohnányi Ernő műveiben. In G. Bolvári-Takács & I. Sirató (Eds.), *Tánc a változó világban: Új tapasztalatok, új megközelítések, új módszerek* (pp. 103–116). Magyar Táncművészeti Egyetem.
- Little, M. E. (1975). Dance under Louis XIV and XV. *Early Music*, 3(4), 331–340. <https://doi.org/10.1093/earlyj/3.4.331>

- Machlis, J., & Forney, K. (1995). Tchaikovsky and the Ballet. In *The Enjoyment of Music: An Introduction to Perceptive Listening* (7th ed., pp. 331–334). W. W. Norton & Company.
- Mahiet, D. (2016). The First ‘Nutcracker’, the Enchantment of International Relations, and the Franco-Russian Alliance. *Dance Research*, 34(2), 119–149. <https://doi.org/10.3366/drs.2016.0156>
- Magyar Állami Operaház, Emléktár [Hungarian State Opera, Archive]. (1967). *Részlet a Magyar Állami Operaház egyik 1967-es Csipkerózsika előadásából* [Fénykép]. Magyar Állami Operaház
- Maksakova, M. (2019, July 24). *The Queen of Spades – Pyotr Tchaikovsky* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=aA3ITy7OMM8>
- Mezey, B. (Fotós). (1991). *Részlet a Magyar Állami Operaház egyik 1991-es Csipkerózsika előadásából* [Fénykép]. Magyar Állami Operaház, Emléktár.
- Nera. (2018, May 3). *La Belle au Bois Dormant de Noureev à l’Opéra Bastille – 1989*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=yJPjuxQUf7k>
- Petipa, M. (1971). *Materialy vospominaniya, stat’i*. [Marius Petipa. Materials, Memoirs, Articles]. Iskusstvo Publ.
- Ranum, P. (1986). Audible Rhetoric and Mute Rhetoric: The 17th-Century French Sarabande. *Early Music*, 14(1), 22–39. <https://doi.org/10.1093/earlyj/14.1.22>
- The Prince – The Sleeping Beauty*. (2022, July 19). The Rudolf Nureyev Foundation. <https://nureyev.org/rudolf-nureyev-famous-roles-ballets-index/the-sleeping-beauty-ballet-tchaikovsky-rudolf-nure/>
- The Sleeping Beauty – Nureyev’s choreography*. (2022, November 23). The Rudolf Nureyev Foundation. <https://nureyev.org/rudolf-nureyev-choreographies/rudolf-nureyev-the-sleeping-beauty-petipa/>
- Scholl, T. (2004). *Sleeping Beauty: A Legend in Progress*. Yale University Press. <https://doi.org/10.12987/yale/9780300099560.001.0001>
- Syn otechestva. (1890, January 4). *Syn otechestva*, 3.
- Vályi, R., & Molnár, M. (2004). *Ballettek könyve: Klasszikus és modern balettek lexikona*. Saxum Kiadó Kft.
- Wiley, R. J. (1985). *Tchaikovsky’s Ballets. Swan Lake, Sleeping Beauty, Nutcracker*. Claredon Press.
- Wiley, R. J. (2003). A Context for Petipa. *Dance Research*, 21(1), 42–52. <https://doi.org/10.3366/1290941>
- Wortman, R. S. (2006) *Scenarios of Power: Myth and Ceremony in Russian Monarchy*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400849697>

A TÁNC TUDOMÁNYI KUTATÁSOK MÓDSZEREI

KÉT KÉZIKÖNYV BEMUTATÁSA*

Asztalos Réka PhD, egyetemi docens
Magyar Táncművészeti Egyetem, Pedagógia és Pszichológia Tanszék

A táncsal kapcsolatos kutatások egyes részterületein igencsak korlátozott számú szakirodalom található, ezt az űrt tölti be a két itt tárgyalt kötet: *Bevezetés a táncsal kapcsolatos kutatások módszertanába* (2020, szerkesztette Lanszki) és a *Research methods in the dance sciences* [Tánc tudományi kutatások módszerei] (2023, szerkesztették Welsh és munkatársai), amelyek útmutatást nyújtanak a tánc tudományi kutatások elméleti háttéréhez és empirikus kutatások elvégzéséhez.

A magyar nyelvű könyv, amelyet Lanszki Anita szerkesztett, 2020-ban jelent meg a Magyar Táncművészeti Egyetem (MTE) tankönyv és jegyzetsorozatában. A 186 oldalas kötet gyakorlati kézikönyvként szolgál a táncsal kapcsolatos tudományos kutatásokat tervező és végző egyetemi hallgatók számára, különösen a szakdolgozatok megírásához. Kilenc szerzője az MTE három különböző tanszékének (Magyar Néptánc Tanszék, Művészetelméleti Tanszék, valamint Pedagógia és Pszichológia Tanszék) jelenlegi és volt oktatói. A fejezetek szisztematikusan lefedik a teljes kutatási folyamatot, a koncepcióalkotástól az eredmények közzétételéig. A könyv felépítése lépésről lépésre követi a kutatási paradigmák, a kutatástervezés, a módszertanok, a szakirodalmi források, a hivatkozások, az empirikus kutatás és a kutatási eredmények megírásának témaköreit. A kötet tudományos nyelvezete ellenére olvasható és befogadható kezdő kutatók és egyetemi hallgatók számára is.

A kötet első fejezete a tudományos és a művészeti megközelítések közötti különbségeket járja körül, és a táncsal kapcsolatos kutatásokban a tudományos megközelítés szükségessége mellett érvel. A könyv további része ezt a megközelítést igyekszik részletesen ismertetni.

A második fejezet a táncsal kapcsolatos kutatások fajtáit tárgyalja a történeti kutatástól a táncmedicináig, részletezve az egyes kutatási területeken belüli lehetséges témákat, végig hangsúlyozva a tánc kutatás interdiszciplináris jellegét. A bölcsészeti- és művészettudomány keretein belül a szerző hangsúlyozza az esztétika szerepét, amely kulcsfontosságú a műalkotások és a művészi alkotófolyamatok vizsgálatánál. Tanárszakos hallgatók számára fontos terület a pedagógiai kutatás, amelynek célja, hogy növelje az oktatás eredményességét. A fejezet részletezi a neveléstudomány nyolc területét és példákat is hoz tánc kutatási vonatkozásokra (például a táncoktatás didaktikája vagy a tánc lehetőségei a gyógypedagógiában). Szintén tanárszakos hallgatók számára lehet érdekes terület a tudományos és alkalmazott pszichológiai kutatás, amely a táncosok képzése és pályája során

* Az angol nyelvű kézirat első változata 2024. november 11-én érkezett szerkesztőségünkbe. <https://doi.org/10.46819/TN.6.1.151-154>

felmerülő kihívásokat és nehézségeket vizsgálja, azzal a céllal, hogy segítse őket a minél sikeresebb és egészségesebb pálya kialakításában. Hasonló célt fogalmaznak meg a táncmedicina, azaz a táncművészet egészségügyi szempontú kutatásai, a kutatások eredményei alapján az egészségügyi problémák megelőzésére tett javaslatok megfogalmazásával. Ebben a fejezetben szerepel a táncfolklorisztika, amelyet később az ötödik fejezet is részletesen tárgyal a néptánc kutatás fogalmi kereteinek, szempontjainak és módszereinek bemutatásával, ezért logikusabb lett volna ezt a két fejezetet összevonni, vagy egymás utánra tenni.

A kutatások elméleti megalapozását segíti a harmadik fejezet (A táncsal kapcsolatos kutatások metodológiai kérdései), amely a kutatások tárgya és folyamata mellett kitér a tánc kutatások etikai kérdéseire is.

A negyedik és hatodik fejezet a háttérkutatást tárgyalja, a forráskutatás és a hivatkozások szabályainak ismertetésével. A szakirodalom lehetséges forrásait és ezek elérhetőségét széleskörűen mutatja be a könyv, beleértve a papíralapú és internetes forrásokat is. Különösen hasznos, hogy a könyvtárak, archívumok és folyóiratok elérhetősége mellett rövid leírás és értékelés is található, ami megkönnyíti a megfelelő források kiválasztását. A *Mellékletek* további tizenöt oldalon tartalmazzák a táncsal kapcsolatos források jegyzékét, a múzeumokban és archívumokban fellelhető forrásoktól a filmanyagokon át a heti híradókig. A hivatkozások szabályai az APA (*American Psychological Association*) irányelveire épülnek és az általános tudományos művek mellett tartalmazzák a tánc kutatásokra jellemző forrásokat is (például koreográfia, színpadi előadás, zene, film).

Az empirikus kutatások tervezéséhez és a módszerek kiválasztásához nyújt segítséget a hetedik és nyolcadik fejezet, amelyekben a hagyományos módszerek mellett megjelennek a művészet, illetve táncspecifikus módszerek (például a néprajzi gyűjtés és a művészetalapú részvételi akciókutatási módszerek) és az általános módszereknél is tánc tudományi kutatásokat hoznak példaként a szerzők.

Az utolsó két fejezet egyetemi beadandó feladatok és egyes publikációk műfaji sajátosságait tárgyalja (referátum, szemináriumi dolgozat, műalkotás elemzése, illetve absztrakt, recenzió, esettanulmány). Az utóbbinál felmerülhet a kérdés, miért éppen ezt a három publikáció típust ismertetik a szerzők, hiszen számos más tanulmánytípus is jellemző a tánc tudományi kutatások bemutatására.

Szintén tánc tudományi kutatásokkal foglalkozik a másik kötet, amely angol nyelven jelent meg a *University Press of Florida* kiadónál 2023-ban. A könyv címe *Research methods in the dance sciences* (tánc tudományi kutatások módszerei), szerkesztői Tom Welsh, Jatin P. Ambegaonkar és Lynda Mainwaring. A kötet a tánc tudományi kutatások sokféleségét és interdiszciplináris jellegét hangsúlyozza, amit a 24 szerző különböző háttere is alátámaszt, akik az alábbi tudományágakat képviselik: tánc tudományok, egészségtudományok, sport tudományok, pszichológia, orvostudomány, fiziológia, kineziológia, vizuális és előadóművészetek, színház és tánc. Fő célja, hogy tudományos alapokat nyújtson a táncsal kapcsolatos empirikus kutatásokhoz minden érdeklődő számára, beleértve táncosokat, tanárokat, kutatókat, pszichológusokat és orvosokat is. A könyv 417 oldalon 6 részben és 23 fejezetben tárgyalja a tánc tudományok kutatásának alapjait, módszereit és alkalmazási lehetőségeit. A megértést segíti a könyv szerkezete: minden fejezet bevezető kérdésekkel kezdődik,

amelyek segítenek ráhangolódni a témára, és amelyekre a fejezetben válaszokat kapunk, és összefoglalással és a fontos gondolatok kiemelésével zárul. A kezdő kérdések és záró gondolatok grafikai kiemelése hozzájárul az olvasói élményhez. Néhány fejezet végén feladatot is találunk, amely a fejezetben tárgyaltak gyakorlati alkalmazására vonatkozik.

Az első rész a táncsal kapcsolatos és más empirikus tudományos kutatások alapját és összefüggését tárgyalja azzal a céllal, hogy kezdő kutatóknak nyújtson segítséget a kutatáshoz szükséges alapvető ismeretek megszerzéséhez.

A második részben a kutatás általános alapjait tárgyalják a szerzők, beleértve a kutatás első lépéseit, a szakirodalom gyűjtését és a témaválasztást, kitérve a tudományos adatbázisok használatára, a források hasznosságának megítélésére és a hivatkozások fontosságára. Szintén ez a rész mutatja be a táncstudományi kutatások fő típusait, amelyek eltérnek a magyar kötet kategóriáitól és részben olyan kutatási módszereket is tartalmaznak, amelyeket a negyedik rész részletesen tárgyal (például megfigyelés, kérdőíves, interjú vagy leíró kutatás). Ennek az az oka, hogy itt funkciójuk alapján csoportosítják a kutatás típusait, aszerint, hogy a kutatás célja leíró, feltáró vagy magyarázó. A második rész a táncsal kapcsolatos kutatások etikai kérdéseit és a szakirodalmi háttér megírásának lépéseit és szabályait tárgyaló fejezetekkel zárul.

A kutatás tervezésével foglalkozik a harmadik rész, a résztvevők kiválasztásától az adatok kezelésén át a kutatói integritásig. Az adatok kezelésénél adatelemzési technikákat is bemutatnak a szerzők, az integritáshoz kapcsolódóan pedig a kutatás érvényességét és megbízhatóságát tárgyalják a különböző kutatási paradigmákon belül.

A negyedik rész kilenc fejezetben tárgyalja a tánckutatásban használt kutatási módszereket, amelyek részben fedik egymást, például a *Qualitative Methodologies* (kvalitatív módszerek) és a *Case Studies, Case Reports, and Case Series* (esettanulmányok, jelentések és esetsorozatok), ez valószínűleg annak tulajdonítható, hogy a fejezeteket különböző szerzők írták. Hasonlóképpen az adatelemzéssel is több fejezet foglalkozik eltérő mélységben. Ezek között előfordul olyan statisztikai eljárások részletes leírása, amelyek valószínűleg meghaladják a kezdő kutatók képességeit, például a 17. fejezetben.

Az utolsó két rész a kutatások tervezésén és kivitelezésén túlmutatva a kutatási eredmények bemutatását és alkalmazását tárgyalja, illetve karrierlehetőségeket vázol fel a táncstudományok keretei között. A Mellékletek rész (*Appendix A-C*) a tánckutatáshoz szükséges bejegyző nyilatkozatokat és a táncstudományi kutatásokkal foglalkozó folyóiratok listáját tartalmazza.

Összefoglalva, mindkét kötet hozzájárul a tánckutatások tudományos megközelítésének népszerűsítéséhez és gyakorlati útmutatóként használható táncsal kapcsolatos kutatások tervezéséhez és kivitelezéséhez. Míg a magyar nyelvű könyv inkább egyetemi hallgatóknak, az angol nyelvű kezdő és gyakorlott kutatóknak szól. Az MTE kézikönyve röviden és lényegre törően mutatja be a témában végzett kutatásokhoz kapcsolódó témákat, és magyar jellegzetességeket is tartalmaz (néptánc kutatás, folklórisztika), ezáltal inkább alkalmas szakdolgozati kutatások segítésére. A Welsh és munkatársai szerkesztette kötet terjedelménél fogva részletesebb és néhány fejezet

megértése a kezdő kutatók számára kihívást jelenthet, de az olvasóbarát szerkesztés és az érthető stílus alkalmassá teszi akár nem angol anyanyelvű olvasók számára is.

Irodalomjegyzék

- Lanszki, A. (ed.) (2020). *Bevezetés a táncsal kapcsolatos kutatások módszertanába*. Magyar Táncművészeti Egyetem.
- Welsh, T., Ambegaonkar, J. P. & Mainwaring, L. (eds.) (2023). *Research methods in the dance sciences*. The University Press of Florida. <https://doi.org/10.5744/florida/9780813069548.001.0001>

DANCE SCIENCE RESEARCH

A REVIEW OF TWO RESOURCE BOOKS*

Réka Asztalos PhD, associate professor
Department of Pedagogy and Psychology, Hungarian Dance University

In many areas of dance research, there is a notable lack of background literature. The two volumes discussed here, *Introduction to dance research methodology* [Bevezetés a táncsal kapcsolatos kutatások módszertanába] (2020, edited by Lanszki), and *Research methods in the dance sciences* (2023, edited by Welsh, et al.), aim to address this gap, providing guidance on both theoretical and empirical research in dance studies.

The Hungarian-language volume, edited by Anita Lanszki, was published in 2020 as part of the textbook series of the Hungarian Dance University (HDU). The 186-page handbook serves as a practical guide for university students planning and conducting scientific research on dance, with a particular emphasis on thesis writing. The nine contributing authors are current and former faculty members from three different departments of the HDU (i.e., the Department of Hungarian Folk Dance, Department of Art Theory, and Department of Pedagogy and Psychology). The chapters systematically cover the entire research process, from conceptualization to the communication of results. The structure of the book follows key topics step-by-step including research paradigms, research design, methodologies, literature sources, referencing, empirical research, and the writing of research findings. Despite its scientific language, the volume remains readable and accessible for both novice researchers and university students.

Chapter 1 of the volume explores the differences between scientific and artistic approaches, emphasizing the need for a scientific approach in dance research. The remainder of the book goes on to explain this approach in more detail.

Chapter 2 discusses the various types of dance research, ranging from historical investigations to dance medicine, detailing the potential themes within each area, highlighting the interdisciplinary nature of dance research throughout. Within the framework of the humanities and arts, the author underscores the role of aesthetics as a key element in the study of artistic works and processes. Pedagogical research, a relevant area for students, is presented as a means to enhance the effectiveness of teaching. The chapter details eight sub-fields of education and offers examples of possible areas for dance research (e.g., the didactics of dance education and the use of dance in therapeutic pedagogy). Teacher education students may also find the sections on theoretical and applied psychology research particularly interesting, as it explores the challenges and difficulties faced by dancers in their training and careers, with the aim of fostering healthier and more successful careers. A similar aim is pursued in the field of dance medicine (which features

* The first version of the English manuscript was received on 11 November 2024. - <https://doi.org/10.46819/TN.6.1.151-154>

research into the health-related aspects of dance), providing recommendations for the prevention of health problems based on research results. Dance folkloristics is also included in this chapter; however, since Chapter 5 discusses this topic in detail, introducing a conceptual framework along with aspects and methods relevant to folk dance research, it would have been more logical to position these two chapters consecutively or to merge them into a single chapter.

Chapter 3, entitled *Methodological issues in dance research*, provides a theoretical foundation for conducting dance research. In addition to discussing the subject matter and process involved in research, it also addresses ethical issues.

Chapters 4 and 6 discuss background research, including the guidelines for locating sources and using citations. They present a wide range of recommended sources of research literature, both print and digital, and discuss their accessibility. Particularly valuable is the inclusion of concise descriptions and evaluations of libraries, archives, and journals, which assist readers in the selection of appropriate sources. The appendices contain fifteen pages of additional dance-related resources, from museum and archival sources to film footage and weekly news bulletins. The citation practices are based on the APA (American Psychological Association) guidelines and include, in addition to general scholarly works, sources specific to dance research (e.g., choreography, stage performance, music, and film).

To help readers design empirical research and select research methods, Chapters 7 and 8 describe both traditional methods as well as those specific to art and dance (such as ethnographic collection and arts-based participatory action research), providing specific dance-related studies as examples for each method.

The last two chapters discuss the genres of academic assignments and selected types of scientific publications (i.e., presentations, seminar papers, artwork analyses, abstracts, reviews, and case studies). In the case of the final three types of publications, questions may arise as to why the authors chose to introduce these specifically, when there are many other types of studies that are commonly used to present dance research.

The second volume, published in English by the *University Press of Florida* in 2023, also deals with dance research. The book is entitled *Research methods in the dance sciences* and is edited by Tom Welsh, Jatin P. Ambegaonkar, and Lynda Mainwaring. The editors emphasize the diversity and interdisciplinary nature of dance research, as demonstrated by the diverse backgrounds of the 24 contributing authors representing the following disciplines: dance sciences, health sciences, sports sciences, psychology, medicine, physiology, kinesiology, visual and performing arts, and theatre and dance. The book's main aim is to provide a scientific basis for empirical dance research for all interested parties, including dancers, teachers, researchers, psychologists, and clinicians. Spanning 417 pages, the volume covers the foundations, methods, and applications of dance research in six parts and 23 chapters. Its structure is reader-friendly: each chapter begins with introductory questions to stimulate thinking, answers to which are provided throughout the chapter, which concludes with a summary and highlights. The visual emphasis on the opening questions and concluding ideas further contributes to the reader's experience. At the end of some chapters, there are also exercises to help readers put into practice what has been discussed in the chapter.

Part I discusses the foundations and context of dance and other empirical scientific research, aiming to help novice researchers acquire the essential knowledge necessary for undertaking research.

In Part II, the authors explore the basics of research, including the first steps, such as collecting background literature, selecting a topic, navigating scientific databases, selecting relevant sources, and understanding the importance of references. This section also presents the main types of research in dance studies, which differ from the categories presented in the Hungarian volume and partially overlap with research methods that are discussed in detail in Part IV (e.g., observational, questionnaire-based, interview, or descriptive research). This distinction arises from the fact that research types are grouped according to their function, that is, whether the purpose of the research is descriptive, exploratory, or explanatory. Part II concludes with chapters on ethical issues in dance research and the steps and conventions for writing a literature review.

Part III focuses on research design, encompassing topics such as participant selection, data management, and researcher integrity. The discussion of data management includes an overview of data analysis techniques, while the section on integrity addresses issues of validity and reliability in research across different research paradigms.

Part IV discusses research methods used in dance research across nine chapters, some of which partly overlap, such as *Qualitative Methodologies* and *Case Studies, Case Reports and Case Series*, likely due to the involvement of different contributing authors. Similarly, data analysis is dealt with in several chapters with varying degrees of depth. These include detailed descriptions of statistical procedures that are probably beyond the capabilities of novice researchers, as seen in Chapter 17.

The final two sections (Parts V and VI) go beyond research design and implementation to discuss the presentation and application of research findings, as well as to outline career opportunities in dance sciences. The Appendices section (*Appendix A-C*) contains sample consent forms necessary for conducting dance research and a list of journals dedicated to dance research.

In summary, both volumes contribute to the promotion of scientific approaches to dance research and can be used as practical guides for designing and conducting dance-related research. While the Hungarian-language book is primarily aimed at university students, the English-language volume is intended for both novice and experienced researchers. The HDU handbook provides a concise and focused overview of research topics in the field of dance and includes topics specific to Hungary (such as folk dance research and folklore studies), making it more suitable for thesis research. In contrast, the volume edited by Welsh and colleagues is more extensive and detailed in scope. While some chapters may be challenging for novice researchers, the reader-friendly layout and accessible writing style make it suitable even for non-native speakers of English.

References

- Lanszki, A. (ed.) (2020). *Bevezetés a táncsal kapcsolatos kutatások módszertanába* [*Introduction to dance research methodology*]. Magyar Táncművészeti Egyetem.
- Welsh, T., Ambegaonkar, J. P. & Mainwaring, L. (eds.) (2023). *Research methods in the dance sciences*. The University Press of Florida. <https://doi.org/10.5744/florida/9780813069548.001.0001>

Asztalos Réka PhD

egyetemi docens, Magyar Táncművészeti Egyetem
Pedagógia és Pszichológia Tanszék

Marisa Kempe

tudományos kutató, PhD hallgató, Lipcsei Egyetem,
Sporttudományi Kar, Németország

Kovács Ilona PhD

egyetemi tanár, Magyar Táncművészeti Egyetem,
Művészetelméleti Tanszék, Magyarország

Lanszki Anita PhD

egyetemi docens, Magyar Táncművészeti Egyetem
Pedagógia és Pszichológia Tanszék

Tongori Ágota PhD

egyetemi adjunktus, Magyar Táncművészeti Egyetem
Pedagógia és Pszichológia Tanszék

Vipavinee Artpradid

egyetemi adjunktus, Coventry Egyetem,
Tánckutató Központ, Egyesült Királyság

Lara Sophie Louise Wunsch

tudományos munkatárs, Lipcsei Egyetem,
Sporttudományi Kar, Németország

AUTHORS

Réka Asztalos PhD

associate professor, Department of Pedagogy and Psychology,
Hungarian Dance University

Marisa Kempe

research associate, Leipzig University,
Faculty of Sport Sciences, Germany

Ilona Kovács PhD

Professor, Department of Art Theory,
Hungarian Dance University, Hungary

Anita Lanszki PhD

associate professor, Department of Pedagogy and Psychology,
Hungarian Dance University

Ágota Tongori PhD

associate professor, Department of Pedagogy and Psychology,
Hungarian Dance University

Vipavinee Artpradid

Assistant Professor, Centre for Dance Research,
Coventry University, United Kingdom

Lara Sophie Louise Wunsch

research assistant, Leipzig University,
Faculty of Sport Sciences, Germany



Magyar
Táncművészeti
Egyetem