

Antal Zsófia

Zene, játék, tánc a magyar mint idegen nyelv tanításának szolgálatában

1. Bevezetés

A magyar mint idegen nyelv oktatásában csak akkor mondhatjuk magunkat eredményesnek, ha pontosan megfogalmazzuk célunkat, ismerjük a munkánk sikerét elősegítő körülményeket, akadályozó tényezőket. A nyelvoktatást meghatározó tényezők közül Hegyi Endre a **tárgyi feltételeket**, ezen belül az oktatás időtartamát, az idegen környezetet és az ebben megteremtett nyelvi miliót, valamint a **személyi feltételeket** *emeli ki* (Hegyi 1967, 5–12). Giay Béla nagy jelentőséget tulajdonít a nyelvtanulók életkori és pszichológiai sajátosságainak, a tanulócsoporthoz tartozásának, a tankönyveknek és taneszközöknek, illetve a nyelvoktatással szemben támasztott igényeknek és elvárásoknak (Giay–Nádor 1998, 247). A harmadik feltétel a **didaktika** területe, amely az oktatás koncepcióját és módszereinek kialakítását objektíven befolyásolja (Hegyi 1967, 5–12), és amelynek bitrtokában a tanár felhasználója és továbbfejlesztője is lehet egy magas motivációs szintet jelentő széles módszertani bázisnak.

Tanulmányaim és gyakorlati munkám során gyakran tapasztaltam, hogy az eddig létrehozott, megismert és alkalmazott módszertani eszköztár gyakran kevésnek bizonyul, és az adott pillanatban szinte megoldhatatlannak tűnő probléma elé állítja a tanárt. A sikeres pedagógiai munka, az oktató–hallgató viszony és a közös munka eredményességének elengedhetetlen feltétele a **hallgatók előzetes ismerete, a nyelv iránti attitűdje és motivációja**. Nem mindegy, hogy szakmai, vagy más irányú érdeklődés vezeti a hallgatókat a nyelvtanulásban (Antal 2009).

2. Kik tanulják a magyar nyelvet?

Bulgáriában dolgozom magyar lektorként, tehát forrásnyelvi környezetben tanítom a magyar nyelvet. Három szemeszteren át felmérést készítettem, amelyben azt vizsgáltam, hogy hallgatóim miért döntenek a magyar nyelv tanulása mellett, továbbá a hatékony tanulásuk feltételét jelentő képességeik és kompetenciáik mellett milyen tanulási motivációk készítetik őket a magyar nyelv hosszantartó tanulására.

A **nyelv választás preferenciáit** vizsgáló fontossági sorrend első helyeire a magyar mint különleges nyelv és kultúra iránti érdeklődés, valamint a hallgató ön maga képességének bizonyítása, a becsvágy és a tudásvágy került.

A tanulási rendszerben maradás okaiként, illetve a továbbfolytatási szándék motivációjaként a hallgatók az órák pozitív, barátságos, nyitott hangulatát, a tanár személyiségét és hozzáértését, valamint a jó társaságot jelölték meg, továbbá az oktató személyével, módszereivel, tanítási stílusával, szakmai tudásával, valamint a tanórák légkörével való elégedettséget említették. A magyarórák hangulata, légköre alapján tanulmányaikat jó elfoglaltságnak, kikapcsolódásnak is tartják (Antal 2009).

Ebben az összetett motivációjú környezetben tehát a **nyelv oktatása célként és eszközként** egyaránt fontos számukra. Hogy fontossági sorrendben melyik kerül az első helyre, az szinte egyénekenként függ a hallgatók nyelv választási indítékától és különböző tudásszintjétől.

A nyelvpedagógia általános tapasztalata az, hogy azoknál a hallgatóknál, akiknél a **szakma iránti érdeklődés**, elkötelezettség a motiváló erő, a cél a nyelv minél gyorsabb megértése és elsajátítása. Ebben az esetben a szakmai fogalmi-tárgyi jelentéshez a nyelv mint kifejezési forma kötődik (Hegyí 1967, 5–12). Azoknál, akiknél a nyelv választás motivációjaként a **magyar nyelv kuriozitása, a magyar nyelv és kultúra iránti pozitív attitűd** vagy az **egyéni kihívás** szerepel az első helyen, a szakma elsajátítása pedig a fontossági sorrend alsó régióiban kap helyett, ott a nyelv mint kifejezési forma, illetve a hozzá kötődő kultúra megismerése válik fontossá.

3. Metodikai elvárások

Óráimon a hallgatók gyakran tesznek fel olyan kérdéseket egy-egy nyelvtani probléma gyakorlása kapcsán, amelyek megválaszolásához csak játékos formában juthatnak el, annak ellenére, hogy felnőttekkel dolgozom. Piaget elmélete szerint a hipotetikus, deduktív gondolkodásra, az elvonatkoztatásra 11–12 éves kortól kezdve vagyunk képesek (Piaget 1993, 205–209), ám túl logikusan viszonyulunk a nyelvhez, túlanalizáljuk azt. Gyakorlati tapasztalataim alapján ennek ellenére feltettem a kérdést: mi történik, ha a holisztikus szemléletet érvényesítjük a felnőttek körében is? (Például ahogyan egy gyermek egyszerre sajátítja el a hangrendszert, a szavakat és a nyelvtani struktúrákat.) Mindehhez a játékelméletet, a játékos módszereket hívva segítségül.

A módszertani írásokat, a tankönyveket tanulmányozva azt tapasztalom, hogy a megszokott nyelvvoktatási eszköztárban szereplő játékokon, néhány klasszikus versen, egy-egy népdalon túl sem a tankönyvírók, sem a módszertant kidolgozók nem próbálkoznak az ismeretek átadásában a holisztikus szemlélet alkalmazásával.

Egyetemi környezetemet és hallgatóimat megismerve, lehetőségeimet elemezve, a következőket fogalmaztam meg:

- Mindenekelőtt szituáció- és hallgató-érzékeny célrendszerre van szükségem, mely szinte szemeszterről-szemeszterre (vagy tanévről-tanévre) változik.
- Egyénekre vagy mozaikcsoportokra bontható igények, elvárások és célok alapján kell tervezni az elsajátítandó anyagot.
- A nyelvi anyag kiválasztásában is a különböző szinten motivált hallgatói elvárásoknak kell megfelelni.
- A fenti széles célrendszernek, tananyagnak megfelelő módszertani bázist tovább kell fejleszteni. Olyan tudományterületek, művészeti területek felé kell nyitni, amelyek eddig kevésbé jelentek meg a magyar nyelv mint idegen nyelv oktatásában, de jó analógiákkal segíthetik az eredményes nyelvoktatást.

E célrendszernek megfelelően, a játékelméletre (benne elsődlegesen a népi játéokra) és gyakorlatra, a néptánc elméletre és gyakorlatra, a népköltészetre továbbá a népzeneire, illetve e területek pedagógiai, fejlesztő eredményeire támaszkodva olyan **eljárásokat** alkalmaztam, amelyek:

- segítik a helyes (tisztá) kiejtés kialakítását;
- játékosan teremtenek beszédszituációkat;
- gyakoroltatják, megértetik az igemódok helyes alkalmazását;
- játékosá teszik a todalékolás megértését és használatát, kondicionálását;
- emlékezetes és valóságos helyzetekben is előhívható szituációkat biztosítanak;
- és megtanítanak a nem verbális, identifikációs gesztusok megértésére.

Hozzájárulnak:

- az órák hangulatának megteremtéséhez;
- megismertetik a hallgatót a magyar nyelvi környezet kultúrájának egy részével (népdal, népi játék, népzene, műköltészet, műzene).

Az **eljárás** kifejezés értelmezését a táncoktatás módszertanától kölcsönöztem (Antal 2002, 121). Értelmezésem szerint a magyar mint idegen nyelv tanításmódszertanában az eljárások olyan, a tanulók korosztályához, nyelvi motivációjához és felkészültségéhez alkalmazkodó, sajátosan végzett műveletek, tevékenységek, amelyek az alkalmazott módszereket kiegészítve segítik a feladatmegértést, a gyakorlást és a nyelvi feladatok gyors, pontos belsővé válását. Ezek a **játékos nyelvtanulás** és az **improvizáció**.

A **játékos nyelvtanulás** alkalmazásával kihasználhatjuk a játékokban, a dalokban és a táncban rejlő lehetőségeket. Itt a játékot és a dalt nemcsak tananyagnak tekintjük, hanem eszközként is használjuk. A játékokkal, mondókákkal, dalokkal

észrevétlenül sajátítják el a hallgatók a kitűzött célokat. Az eljárás nagyon alkalmas az érdeklődés állandó szinten tartására is.

Az **improvizáció** a nyelvet tanuló elsajátított tudáskészletéből áll, amelyből az adott pillanatban, tudatosan válogatja ki az egyes kifejezéseket, régóta használt beidegződéseket vagy az ezekkel együtt járó vizuálisan rögzült emlékképeket. A már megélt mozdulat valamilyen külső inger hatására (szituáció, zene, alkalom stb.) jelenik meg. A didaktikai lépéseket a következőképpen határozhatjuk meg:

- több jellemző, eredeti változat részletének és folyamatának megtanulása;
- ezek feldolgozása, és egy szabadabb szintézis megvalósítása, a „beszédkészség” kialakítása;
- rövidebb-hosszabb beszédhelyzet megalkotása.

Az improvizáció alkalmazásának szintjei, feladatai függenek a tanulók életkori jellemzőitől, játékkészségétől és tudásanyagától.

A **tematikus improvizáció** alapját megtaláljuk az énekes-táncos népi játékainkban. Az előforduló párbeszéd, pantomimikus gesztusok tulajdonképpen tematikus gyakorlatok. A szabadjára engedett játék minden kötöttsége ellenére sok egyéni variációt, megoldást engedélyez.

Az improvizáció célja az alkotókészség fejlesztése. Nem helyettesítheti a tanítást. Csak azt az anyagot tükrözi, amelyet a tanuló tud, vagy alkalmazni mer, illetve képes. Az ellenőrzésen túl az elmélyítést, a megerősítést, a gyakoroltatást szolgálja. Információt ad a pedagógusnak arról, hogy mire kell még visszatérnie, milyen hibákat kell kijavítania. Alkalmazásának gazdag tárházát nyújtja a **drámapedagógia** módszertana.

Természetesen az oktatás nem minden fázisában és minden szintjén alkalmazhatók ezek az eljárások, de a felnőttek is szívesen játszanak. Alapvetően a komplex készségkialakítást és készségfejlesztést, a szóbeliség elsőbbségét és a magyar nyelvi környezet megteremtését tartottam szem előtt angol, illetve magyar nyelvű óravezetéssel. Az eljárások főként a tananyag bemutatásának, a tanultak komplex gyakorlásának módszereit tehetik hatékonyabbá (vö. Giay – Nádor 1998, 256).

4. A komplexitás alapkövei

A nyelvoktatásban jelentős segítséget adhatnak a **nyelven kívüli eszközök**. Óráimon nagy szerepet kap a zene, az ének, valamint a mozgás – szöveg – dal komplexitását biztosító játék és tánc mint tananyagtartalom, mint eszköz vagy eljárás. Attól függően, hogy az órán milyen feladatot, helyet szánok nekik.

Ezek nem csak eszközök, eljárások, hanem olyan ismeretek, amelyek nem csupán ismereteket nyújtanak Magyarországról, hanem sokoldalú megközelítéssel

érzelmileg is közelebb viszik ahhoz. Nemcsak az ország fővárosáról, földrajzáról, építészetéről, gazdasági helyzetéről közölnek ismereteket, hanem az ott élő nép lelkéről, érzéseiről, játékaikról, dalairól, érzelmeiről, művészetéről is. Az ismeretszerzés és az alkalmazás egymásra ható dialektikájában meg kell találni a helyüket, akár új ismeretek megszerzéséről van szó, akár a korábbi ismeretek alkalmazása során szerzett új ismeretek révén hozzák létre szakadatlan folyamatosságban a kellő **jártasságot**, melynek végső fokon **készséggé** kell fejlődnie (Hegyí 1967, 5–12).

Pszichológiai szempontból a **játék** – valamely adott korcsoport számára – az önkifejezés, a megismerés, általában a társadalmi lét egy lehetséges formája. A mentálisan egészséges ember nem mindig tudatos törekvése a környezetét jelentő társadalmi csoporttal, és annak kultúrájával való azonosulás. Ennek a pszichológiai indíttatású adaptációnak az egyik legelső eszköze a játék. Miért is lehet a játék pedagógiai szempontból fontos számunkra?

(1) Mert valóságyszerűek, de nem valóságos akciók. A játékok csupán „eljátszszák”, „megelevenítik” a valóságos világot, ennek törvényei azonban nem érvényesek rájuk.

(2) A játék szemiotikailag egyik jellemző sajátossága a jelszerűsége; minden esetben megtalálható a jel denotátuma, azaz a játék ténylegesen létező valami(ke)t jelöl. Nem produktív tevékenység, de mégis kialakít bizonyos készségeket, irányultságokat és szempontokat, azaz egyéneket és csoportokat készít elő anyagiakban is mérhető produktív tevékenység végzésére. Ez a mozzanat alapvetően jellemez minden tanulási tevékenységet, alapvetően jellemzi magát a szocializációt is, amelynek során az individuum és/vagy a csoport elsajátítja a kultúrában való élési szabályait és törvényeit. A játék „eredménye” a szabályok és törvények tartalmi ismerete, a kultúrában való élési kereteinek felismerése. Azt is mondhatjuk, hogy a játék társadalmi akció: a játéknak is vannak szubjektumai (a játszó), objektumai (amit játszanak, a szerepek), kódjai (tárgyi, verbális, gesztus), térbeli és időbeli keretei (Niedermüller 1990, 537-539).

A mondóka, az **énekes játék** és a **néptánc** a ritmus, a dallam, a szöveg, a cselekmény, a mozgás vagy funkció komplex megjelenése. Verbális és nem verbális (gesztus)rendszerek (Antal 2002, 36-40). A játszó csoportokon belüli szerepeket, a játszóknak egymáshoz való viszonyát prózai és énekelt szöveggel, azok hanghordozásával fejezik ki. A közlések gesztusokkal, mimikával erősödnek meg. A szerep (állat, tárgy, menyasszony, vőlegény stb.) kifejezésének lehetősége még a mozdulat, a gesztus, a nem verbális jel. Ez a csoport kontextusában mindenki számára egyértelmű. Játékainkban kevés ugyan a külsőségekben megjelenő teljes utánpótlás (pl. mosakodás, fésülködés, alvás, repülés stb. ikonikus kifejezése), de több a felvett, átélt szerep szimbolikus kifejezése, amelynek értelme több, mint az elemek egyszerű jelentése. Mindig valamilyen konkrét alkalomhoz kapcsolódnak, mindig valamilyen pontosan

körülhatárolható cél és szándék érdekében történnek: altatás, etetés, gyógyítás, tornáztatás, cselekmény eljátszása, rituális vagy szórakoztatási funkcióval stb. (Borsai 1984, 17–110). Többek között ritmus- és dallamérzékét fejleszt, kötött és szabad formáival, variációival spontán módon teremti meg a zenei mozgási anyanyelv és az általános nemzetközi játék – tánc – gesztus – nyelv szintézisét. Nyilvánvaló a kötődés az auditív nevelés zenei alapozásához. A mozgással együtt énekelt zene állandó kapcsolatot létesít a két funkció között. A mondóka, a játék, illetve tánc alkalmával a mozdulatok vagy mozdulatsorok ritmikus szöveg, deklamáló vagy dallamos hang-lejtéssel, ütempáros szerkezetből alakuló, gazdag formavilágú dallammotívumokkal, illetve, dallamokkal kísérve valósulnak meg (Borsai 1981, 23-24). A nem énekelt, hangszeres táncos zene pedig eltáncolva válik élő tevékenységgé. Mindezek első-sorban közösségi keretben valósulnak meg. Vessük mindezeket össze a zene és a nyelv szoros kapcsolatával foglalkozó kitételekkel!

Fónagy Iván említi azt a szülői tapasztalatot, hogy a gyermek beszédtanulásakor a mondat dallama megelőzi magát a mondatot. Tehát az egyedfejlődés során a már meglévő dallamívek nyelvi tartalommal telnek meg. Ezek szerint a dallam, a zene már ott van bennünk, amikor a nyelv megszületik (Fónagy 1990, 2). Tegyük hozzá, hogy mind az empirikus megfigyelések, mind a kutatások azt is kimutatták, hogy ezek mind a gyereknél, mind a gyermekét ölében tartó felnőttél mozdulattal, mozgással kapcsolódnak össze. Kodály Zoltánnak mégis igaza lehetett, amikor azt mondta, hogy a zenei anyanyelv fejlődése már az anyaméhben elkezdődik. Csakúgy, mint az anyanyelv.

Deák László szerint párhuzamokat lehet vonni a beszédhang – zenei hang, szótag – motívum, a szó – téma, a szintagma – periódus, a mondat – zenei frázis, a szöveg – tétel között, de a funkciók legalább annyira különböznek, mint amennyiben hasonlíthatnak. Néhány elgondolkodtató példáját idézi Balázs Géza:

„... a zenei hang egy minősített (hangmagasság szerint differenciált) beszédhang. (...) A zenei hang legközelebbi rokona a hangnév. (...) ... a zenei szó, a lexéma tipikusan a motívumnak felel meg. (...) Ha a motívum tipikusan a szó, a lexéma jelölője, akkor a téma a szintagmáé. (...) Létezik a zenében is vonzat, olyan hang, motívum, hangzat és ezek együttese, amely tipikusan vagy épp kötelezően valami előtt van, vagy utána következik. (...) A zenei mondat az emberi nyelv mondatával rokon... (...) A zenei mondatnak lezárt intonációs szerkezete van...” (...)

„Az egyszerű mondat az, amelyik vagy nem tartalmaz egyértelműen felismerhető motívikus transzformációkat, vagy egyetlen motívumból meg annak transzformációiból áll, és nem tartalmaz a lüktetést megszakítani képes cezúrát... (...) A tagolatlan mondat az, amelyiknek nincs motívikus struktúrája, és nem áll az elemek transzformációját illetően más mondattal rokonságban valamely szövegben. Ilyen a hosszan kitartott hang a havasi kürttel...” (Balázs 2006).

Czakó Gábor szerint népdalaink és beszédünk első és leglátványosabb hasonlósága a képiség, továbbá elemi nyelvi élményünk a todalékolás, mert a gyökrend a nyelvünk benső, megtartó ereje. Az egyszerűbb mondatot ugyanígy szerkesztjük: a mondanivalót helyezzük az élre. A magyar népdal hajszára ilyen szerkezetű: nagy erejű láttatással indul, melyet szinte ragként illeszkedő további képek egészítenek ki: „Az hol én elmegyek, / Még a fák es sírnak, / Gyenge ágaikról / Levelek lehullnak.” Felhívja ő is a figyelmet arra, hogy az ősi magyar ereszkedő-eső dallamstílus benne van a magyar kijelentő mondat alapstruktúrájában. (Persze csak akkor, ha nem „énekelünk”, vagyis nem kapjuk fel a mondatvéget.) Dalainkban a hangsúly ereszkedik a következő mondatig, azaz zenei gondolatig (Czakó 2008).

A fent leírtakat összevethetjük a néptáncsal, amelynek mozgásai kötöttek, a zene ritmusa és gyakran az énekbeszéd tagolása köti a lépéseket. Ez a tagolás a mondókák-ból és a gyermekjátékokból a gyermek számára már ismerős, s ez megkönnyíti a tánc tanulását. Martin György a tánc szerkezeti építkezésével kapcsolatban következőket fejt ki: a tánc legkisebb, értelmes jelentéssel bíró egysége a **motívum**, amelynek alkotóelemei a **fázisok**. Ennek bővített formái különböző kiegészítésekkel, ismétlődésekkel kiegészült, **bővített motívumokat**, **motívumsorokat** alkotnak. Belőlük szakaszok, tételek jönnek létre, „**táncos mondatokat**” alkotva. A táncok alkotó motívumok és összetételeik törvényszerűségei mind az élő és ritmikus beszéddel, mind pedig a zenei dallamalkotási folyamatokkal összevethetők: önálló, zárt egységekre tagolódás, ritmus, a „mondat” végi szünet, megnyugvás, ereszkedő hanglejtés, ritmikus záró formák, rímek mint kadenciák, a ritmusérték megnyújtása (Martin – Lányi 1964, 59–67).

Ezekben az azonosságokban kell keresnünk a komplexitás alapjait, amelyeket felhasználva dolgozhatók ki eszközök és eljárások.

5. Összegzés

Dolgozatomban olyan elméleti alapokat vizsgáltam, amelyek révén a magyar mint idegen nyelv oktatásának módszertani bázisát a magam számára gazdagabbá tehetem, úgy, hogy azokat a felnőttek körében is érvényesíteni tudom.

Jelentőséget tulajdonítottam a játéknak, mint jövőre orientált cselekvésnek, amelynek révén a hallgató észrevétlenül és gyorsan jut el egy adott pillanatbeli vagy később megjelenő nyelvi probléma megértéséhez, illetve használatához.

Módszertanomban fontos szerepet tölt be a mondóka, az énekes, mozgásos, táncos játék és tánc komplexitása, amelynek segítségével megteremthető mindezek és a nyelv szintézise. A dalszöveg, a mozgás komplexitása egymást segítő és megerősítő hatása, illetve ebben a komplexitásban rejlő pozitív érzelmi hatások hatékonyabbá tehetik a nyelvoktatást és a magyar nyelvhez való viszonyt.

Fontosnak tartom, hogy a mindezek szellemében létrehozott eszközök, eljárások sokoldalú megközelítésükkel érzelmileg is közelebb vihetik a külföldi hallgatót Magyarországhoz. Ezt egy következő tanulmány témájának szánom.

IRODALOM

- ANTAL LÁSZLÓ 2002. *A néptánc pedagógiája*. Budapest, Hagyományok Háza
- ANTAL ZSÓFIA (kézirat) 2009. *Bolgár egyetemi hallgatók magyarnyelv-választásának attitűdbeli és motivációs tényezői* (elhangzott a XIX. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszuson)
- BALÁZS GÉZA 2006. Zene és nyelv. In: *Napút Online Kulturális folyóirat*, VIII. évfolyam 5. szám: http://www.napkut.hu/naput_2006/2006_05/109.htm
- BORSAI ILONA 1981. Magyar népi mondókák és gyermekjátékok. In: *Gyermekjátékos III*. Szombathely, MMIK
- BORSAI ILONA 1984. Népi gyermekjátékok és mondókák. In: DOBSZAY LÁSZLÓ (szerk.) *A magyar dal könyve*. Budapest, Zeneműkiadó
- CHAKÓ GÁBOR 2008. *Nyelv és zene*. <http://www.corvinuslibrary.com/kultura/nyelvzene.doc>.
- FÓNAGY IVÁN 1990. *Gondolatalakzatok, szövegszerkezet, gondolkodási formák*. Budapest, MTA Nyelv- tudományi Intézet
- GIAY BÉLA – NÁDOR ORSOLYA (szerk.) 1998. *A magyar mint idegen nyelv / hungarológia*. Budapest, Janus / Osiris
- HEGYI ENDRE 1967. *Hogyan tanítsuk idegen nyelvként a magyart? A vonatközpontú nyelvoktatás és módszere*. Budapest, Tankönyvkiadó
- MARTIN GYÖRGY – LÁNYI ÁGOSTON 1964. *Motívumkutatás – motívumrendszerezés. A sárközi-dunamenti táncok motívumkincse*. Budapest, NPI
- NIEDERMÜLLER PÉTER 1990. *A játék fogalma*. Magyar Néprajz VI. Budapest, Akadémiai Kiadó
- PIAGET, JEAN 1993. *Az értelem pszichológiája*. Budapest, Gondolat

Antal, Zsófia

Music, game and dance in the methodology of the teaching Hungarian as a foreign language

This paper examines such theoretical basis through which the methodological base of teaching Hungarian as a foreign language could be enriched in the adult education. It examines the folk game as an instrument with which students can quickly and unawares gain understanding and use of the different grammatical problems. In this methodology the ditties, the singing, moving and dancing play and the complexity of dance have an important role. The songs, the lyrics and the moves help and strengthen each other and the effect of these elements can make the language teaching more effective and can enhance the students' relation towards the Hungarian language. The tools and practices created based on the above principles can bring the foreign students emotionally closer to Hungary with their subject matter and their versatile approach.