

Pázmány Péter Katolikus Egyetem  
Bölcsészettudományi Kar

**Doktori disszertáció**

**László Tímea**

**Integrált komplex kiejtéstanítás  
a francia nyelvoktatásban**

Nyelvtudományi Doktori Iskola  
Vezető: Dr. É. Kiss Katalin, akadémikus

Témavezető: Dr. Bors Edit, docens, PhD

2014

# Tartalomjegyzék

<b>Köszönetnyilvánítás .....</b>	<b>5</b>
<b>Bevezetés .....</b>	<b>6</b>
<b>1. Elméleti háttér .....</b>	<b>10</b>
<b>1.1. Az integrált komplex kiejtéstanítás elméleti háttere.....</b>	<b>10</b>
<b>1.2. Pszicholingvisztika.....</b>	<b>16</b>
1.2.1. Kiejtés és identitás.....	16
1.2.2. Beszédpercepció és beszédértés: egy új nyelvi táj felfedezése .....	20
<b>1.3. A kommunikációs készség fejlesztése .....</b>	<b>25</b>
1.3.1. Kommunikációelmélet a nyelvtanulás szempontjából.....	25
1.3.2. A verbális kommunikáció .....	26
1.3.3. A nem verbális kommunikáció .....	28
1.3.3.1. A megjelenés .....	30
1.3.3.2. Testtartás és térhasználat.....	31
1.3.3.3. Mimika .....	32
1.3.3.4. Gesztusok .....	35
1.3.3.5. Hanglejtés.....	37
<b>1.4. Fonetika.....</b>	<b>39</b>
1.4.1. A francia és a magyar nyelv hangkészletének különbségei .....	39
1.4.1.1. A francia és a magyar magánhangzók rendszere .....	40
1.4.1.2. A francia és a magyar mássalhangzók rendszere .....	42
1.4.2. A francia és a magyar nyelv prozódiai jellemzői.....	43
1.4.2.1. A francia és a magyar nyelv ritmusának tudatosítása .....	43
1.4.2.2. A francia és a magyar nyelv hangsúlykülönbségeinek tudatosítása.....	46
1.4.2.3. A francia és a magyar nyelv intonációs különbségeinek tudatosítása.....	48
<b>1.5. Beszédtechnika.....</b>	<b>53</b>
1.5.1. A hallási figyelem fejlesztése.....	53
1.5.2. Légzés.....	54
1.5.3. Hangadás .....	55

1.5.4. Koncentráció és csoportdinamika .....	56
1.5.5. Kifejezőmód.....	57
<b>2. A francia kiejtéstanítás módszertana .....</b>	<b>63</b>
<b>2.1. Nyelvtanítási módszerek és kiejtéstanítás .....</b>	<b>63</b>
2.1.1. A direkt módszer .....	63
2.1.2. Az audiolingvális módszer .....	67
2.1.3. Az audiovizuális-strukturális-globális nyelvtanítás (SGAV).....	70
2.1.4. Alternatív nyelvtanítás .....	74
2.1.4.1. A tanácskozó módszer.....	75
2.1.4.2. A cselekedtető módszer.....	76
2.1.4.3. A szuggesztópédia.....	77
2.1.5. A kommunikatív nyelvtanítás .....	79
2.1.6. A Közös Európai Referenciakeret kiejtésre vonatkozó ajánlásai.....	81
<b>2.2. Kiejtéstanítás és tankönyvek .....</b>	<b>88</b>
2.2.1. France-Euro-Express (FEE) .....	89
2.2.2. Allons-y.....	90
2.2.3. Quartier Libre.....	92
2.2.4. Alter Ego .....	94
<b>2.3. A kiejtés tanításának gyakorlatai és technikái .....</b>	<b>97</b>
2.3.1. Motiválás .....	97
2.3.2. A beszédpercepció fejlesztése .....	100
2.3.3. Artikuláció és intonáció .....	102
2.3.4. A bizonytalan [ə] hang játéka.....	104
2.3.5. Írás és ejtés .....	107
2.3.6. Vizualizálás és gesztusok.....	108
2.3.7. Kiejtésjavító technikák.....	110
2.3.8. Interpretáció .....	113
2.3.8.1. Nyelvtörők, mondókák, dalok és versek .....	113
2.3.8.2. Dialógusok és szerepjátékok .....	114
2.3.8.3. Felolvasások .....	117
<b>3. Empirikus kutatás az integrált komplex kiejtéstanítás tesztelésére .....</b>	<b>121</b>
<b>3.1. A beszédfejlesztő tesztanyag.....</b>	<b>121</b>
3.1.1. Az idegen nyelvű beszédprodukción fejlesztő tananyag főbb célkitűzései .....	121
3.1.2. A kísérlet kérdései.....	122
3.1.2.1. A beszédgyakorlatok hatása a nyelvhez való viszonyra .....	122

3.1.2.2. A csoportkohézió.....	124
3.1.2.3. A metakommunikáció tudatosítása .....	124
3.1.2.4. A ritmus és a hangsúly tudatosításának hatása a diákok felolvasásaira .....	125
3.1.2.5. A kifejezőeszközök tudatosítása .....	127
<b>3.2. A kísérlet .....</b>	<b>131</b>
3.2.1. A kísérlet résztvevői.....	131
3.2.2. A tesztanyag .....	133
3.2.3. Interjú a tanárokkal.....	137
3.2.4. Kérdőíves felmérés.....	138
3.2.5. Prozódiai változások vizsgálata hangfelvételek alapján .....	142
<b>3.3. Eredmények .....</b>	<b>149</b>
3.3.1. Interjú .....	149
3.3.1.1. A kísérlet előtt: írásban feltett kérdések .....	149
3.3.1.2. A kísérlet után: csoportos szóbeli interjú .....	153
3.3.2. Kérdőíves felmérések elemzése .....	156
3.3.3. A hangfelvételek elemzése.....	163
<b>4. Nyelvpedagógia tapasztalatok és javaslatok .....</b>	<b>169</b>
<b>5. Irodalomjegyzék .....</b>	<b>173</b>
<b>6. Függelék .....</b>	<b>178</b>
<b>6.1. A kutatás eredményei táblázatokban .....</b>	<b>178</b>
6.1.1. A faktoranalízis eredményei.....	178
6.1.2. A tanulók kérdőíves válaszait feldolgozó Excel-tábla .....	179
6.1.3. A tanulók hangfelvételeit feldolgozó Excel-tábla .....	182
6.1.4. A tanulók eredményei táblázatokban .....	189
<b>6.2. László Tímea: Kommunikáció- és beszédfejlesztő tananyag a francia nyelv tanításához, 2013 – CD-melléklet.....</b>	<b>195</b>

## Köszönetnyilvánítás

Szeretnék köszönetet mondani a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Francia Tanszékén dr. Martonyi Évának, dr. Ádám Anikónak és témavezetőmnek, dr. Bors Editnek támogatásukért és bizalmukért.

Nagy szeretettel köszönöm meg középiskolai franciatanár kollégáimnak, Fodorné Jáborcsik Erzsébetnek, dr. Gianone Andrásnak, Hermány Irénnek, Horváth Mártonnak, Kovács Mártának, Tegye Ágnesnek, Tóth Ágnesnek, Strénné Nagy Mariannának, amiért vállalták, hogy a beszédfejlesztő tananyagomat a gyakorlatban is kipróbálják, és lehetővé tették, hogy a pedagógiai kísérletemet középiskolai csoportjaik segítségével megvalósíthassam.

Hálás vagyok francia barátaimnak, Sophie Breyernek, Guibert Boonnak, Hervé Bricard-nak, Patrice és Hubert Gaborieau-nak, Marion Decome-nak, Dominique Chappaz-nak, Catherine Meillonak, Marguerite Corunek, Eugene Angelou-nak, Anne Girot-nak azért az önzetlenségért, hogy a hangfelvételek értékelésének nem könnyű feladatát vállalták. Külön köszönet azoknak a francia kollégáknak, akik ismeretlenül is segítettek a munkámat: Pascal Biras-nak és Carine Biancardininak.

A kísérletem lebonyolításához és kiértékeléséhez módszertani segítséget kaptam dr. Winkler Istvántól, a Magyar Tudományos Akadémia Kognitív Idegtudományi és Pszichológiai Intézetének tudományos főmunkatársától. Továbbá köszönöm dr. Kolos Krisztinának, a Corvinus Egyetem docensének és dr. Orosz Gábornak, az MTA TTK kutatójának, hogy a statisztikai rész megírásában értékes tanácsokkal segítettek.

A függelékben található beszédfejlesztő gyakorlatok kivitelezésében László Kinga segített. Annak lehetősége, hogy esztétikus formát adhattam a gyakorlatgyűjteményemnek kiemelkedően nagy jelentőségű számomra.

Nagyon köszönöm magyar szakos kollégámnak, Székely Júliának és legközelebbi barátaimnak, Gerelyes Editnek, Kovács Mártának, Pataki Virágnak a dolgozat átolvasását és nyelvhelyességi javításait. Hálás vagyok férjemnek, Winkler Gábornak és édesanyámnak, László Bélánének, hogy bátorítottak, számtalanszor meghallgattak, ahol tudtak segítettek, és amikor kellett, lelkesítettek.

## Bevezetés

*„Semmi sem jellemző annyira egy nyelvre, mint sajátos hangzása. Olyan ez, mint a virág illata, a bor zamata, a zománc, az opál tüze. Megismerni róla a nyelvet már messziről, mikor a szót még nem is értjük. Minden nyelvnek megvan a maga hangszíne, tempója, ritmusa, dallama, egyszóval zenéje.” (Kodály, 1974, 300)*

Az idegennyelv-tudás a kultúrák közötti kommunikáció alapja, amit egyelőre sem az angol nemzetközi nyelvvé válása, sem a beszédtechnológia fejlődése, a fordítógép feltalálása nem látszik megkérdőjelezni. A használható nyelvtudás megszerzése nemcsak gyakorlati haszonnal jár, hanem személyiségfejlődésünkre, identitásunkra, szociális magatartásunkra is hatással van. Az idegen nyelv tanulásának célja, hogy utat találjunk egy tőlünk eltérő kultúrában élő emberhez, megértsük a másságot és megértessük magunkat, az idegenségérzést ismerősségérzésre váltsuk. Így saját kultúránkat és egyéniségünket egy másik nézőponttal, egy másik gondolkodás- és kifejezőmóddal, új ismeretekkel és viselkedésmódokkal gazdagíthatjuk.

Amikor egy másik nyelven szólalunk meg, akkor az első benyomást azzal keltjük, hogy milyen a kiejtésünk. Ha valaki szépen szólal meg egy nyelven, az az érzésünk, hogy jól is beszél. Ha egy eltérő nemzetiségű az anyanyelveikhez hasonlóan beszél a célnyelvet, lényegesen könnyebb megérteni, mintha a saját nyelve hangzásával, ritmusával, zenéjével beszélné azt.

Van-e a szép kiejtés tanításának haszna, jelentősége? Felszíni vagy lényegi kérdés a könnyen érthető, élvezetes beszédstílus tanítása? Szabad-e azt a kevés nyelvórai időt formai dolgokkal tölteni, mikor annyi más lényeges kérdéssel kell a nyelvórán foglalkozni ahhoz, hogy a kitűzött céljainkat elérhessük? Hogyan viszonyulunk lelkiileg az idegen nyelv hangzásához? Mennyire tartozik hozzá a nyelvtudáshoz a szép kiejtés? Érdeemes-e, kell-e, lehet-e kiejtést tudatosan tanítani, vagy természetesen ragad a nyelvtanulóra az autentikus nyelvi modellek után? Hogyan és mit tanítsunk egy nyelv hangzásából? Hogyan jelenik meg a kiejtés a nyelvtudás mérésében és értékelésében? Ezekre a kérdésekre a nyelvtanárok nagy része nem keresi a választ, mert a kommunikatív nyelvtanítás számos célkitűzése mellé a kiejtés és a kifejezőképesség tudatos fejlesztése már nem fér be, és a tananyagokban sem sok ilyen gyakorlatot találunk. A tanár természetesen építi be a kiejtésjavítást a tanításába, és nem foglalkozik a kiejtés taníthatóságának fonetikai kérdésével, sem a beszéd általános

fejlesztésével, hiszen ez nem kifejezetten nyelvtanári feladat. A kommunikatív nyelvtanítás a használhatóságot tűzi ki célul, és nem igényes a kiejtéssel kapcsolatban.

A magyar pedagógusok közül sokan ismerték meg az elmúlt években Oroszlány Péter tanulmányozott anyagait (2005), amelyek részletesen foglalkoznak az anyanyelvi beszédkultúra fejlesztésének, az érthető és tetszetős szóbeli megszólalások segítésének módszertani kérdésével. Ez a gyakorlókönyv számos beszédtechnikai gyakorlatot tartalmaz, melyek az idegen nyelvek oktatásába is könnyen integrálhatók. Ezeknek a feladatoknak a népszerűsége az iskolai szereplők körében bizonyítja, hogy a beszédtechnika nemcsak a színpadi beszédhez nyújt segítséget, hanem az iskolai képességfejlesztésbe is könnyen beilleszthető terület.

Nyelvtanárként, egy-egy idegen nyelvi színjátszó fesztivál alkalmával azt tapasztaltam, hogy a drámatagozatos diákok szebben, az anyanyelvi kiejtéshez hasonlatosabban szólalnak meg azokon az idegen nyelveken, melyeket nem is beszélnek, mint kielégítő nyelvtudású társaik. Egyetlen objektívnek tűnő magyarázatot találtam: a drámatagozatra járó diákok tanulnak beszédtechnikát.

*Doktori tanulmányaim céljaként annak a kérdésnek a vizsgálatát tűztem magam elé, hogy a beszédtechnikai gyakorlatok, a Magyarországon leginkább Montágh Imre-féle beszédpedagógiaként ismert általános beszédfejlesztés integrálása, ill. adaptálása a nyelvtanításba ráirányítja-e a figyelmet a választékos, jól érthető és kifejező beszéd elsajátításának szükségességére, megteremti-e a motivációt az anyanyelviékéhez hasonló, az anyanyelvi és nem anyanyelvi számára is kényelmesen érthető beszédprodukciónak elsajátítására. A koncentrációfejlesztésen, csoportépítő és kommunikációs készségfejlesztő színpadi játékokon, mondatfonetikai ismeretek tudatosításán, hang- és ritmusgyakorlatokon alapuló beszédgyakorlatok tanításával fejleszthető-e a szóbeli kifejezőkészség, az anyanyelvi számára könnyebben érthető lesz-e a beszédprodukciónak. Kutatásaim célja volt, hogy lehetséges-e, és milyen módszerekkel lehet mérni ezeknek a gyakorlatoknak az eredményességét. Munkám gyakorlati célja a jól artikulált, könnyen érthető, esztétikai élményt is nyújtó beszéd tanításának segítése.*

A téma tanulmányozása során világossá vált, hogy főleg a mondatfonetikai ismeretek hiánya okozza azt az idegen kiejtést, ami az akcentust magyarossá teszi, akár franciául, németül, angolul, spanyolul, oroszul beszél a magyar diák. A nyelvtanulók jó része nem tanulta és ezért nem hallja a célnyelv ritmusát, dallamait és hangsúlyait. A nyelvtanár, ha jól beszél is, legtöbbször nem tudatosítja a fonetikai szabályokat. Természetesen sokan

ösztönösen is meghallják és reprodukálják a célnyelvi intonációt, de nagyon sokat segítene, nemcsak a kiejtést, de a szövegértést is javítaná, ha tudatosítanánk és kommunikációs fejlesztő feladatokkal gyakoroltatnánk a tanult nyelv elsősorban mondatfonetikai szabályait.

Egy másik általános pedagógiai probléma, hogy a beszéd artikuláltsága, érthetősége, színessége szintén tanítandó, amihez a tanároknak módszertani segítségre van szükségük.

A beszédtechnikai gyakorlatok középiskolai beszédtanításban való alkalmazásának lehetőségét Oroszlány Péter, Montágh Imre, Eck Júlia pedagógiai munkáiból ismertem meg. Örömmel fedeztem fel, hogy milyen sok hasonló gyakorlattal kísérletezem magam is nyelvtanárként (dalok, versek, nyelvtörők, memoriterek, szöveginterpretációk) és hogy milyen komolyan és következetesen lehet rendszerbe állítani, célokhoz rendelni ezeket a gyakorlatokat a nyelvtanításban.

A beszédtechnikai gyakorlatok nemcsak a helyes légzés, a hangunk használatának, az adott nyelv zeneiségének megismeréséről, a szép artikuláció elsajátításáról szólnak, hanem a teljes személyiség kommunikációs készségeinek, önismeretünk és önbecsülésünk fejlesztéséről és a csoportban való együttműködésről, egymástól tanulásról is. A megjelenés, a fellépés, a mimika, a beszédmód, a mondanivaló megszerkesztése bármely nyelv tanulása során fejleszthető, az idegen nyelv kultúrájának tanulása során éppen olyan fontos erre kitérni, mint az anyanyelvünk igényes használata során.

*Doktori dolgozatomban tehát a kiejtéstanítás, az idegen nyelvi beszédprodukciónak formai elemeinek vizsgálatát, taníthatóságának kérdéseit, a beszédtechnikai gyakorlatok nyelvtanításbeli felhasználhatóságának és eredményességének vizsgálatát, az eredmények mérési-értékelési lehetőségeinek feltérképezését tűztem ki célul.*

Az első fejezetben a beszéd tanításának pszicholingvisztikai, kommunikációelméleti, fonetikai, beszédtechnikai megközelítését tekintem át a nyelvtanítás szempontjából.

A szakirodalmi feldolgozás érinti a kiejtés és az identitás összefüggéseit valamint a beszédpercepció és a beszédértés különbségének nyelvpedagógiai konzekvenciáit.

A beszédértés első fázisát képviselő beszédpercepció tudatosításának, a hallani és szegmentálni tanulás tanításának nagy szerepe van a nyelvtanulásban, a szóbeli készségek fejlesztésekor. A non-verbális kommunikáció áttekintése azért kapott helyet az elméleti részben, mert ennek tudatosítása és tanítása egyelőre nem tartozik a kommunikatív nyelvtanítás mindennapi gyakorlatába, pedig a kommunikációban betöltött szerepe jelentős. Végül összefoglalom a fonetika és a beszédtechnika nyelvtanításban is hasznosnak tekinthető, a nyelvtanításban is tudatosítandó fejlesztési területeit: légzés, hangadás, artikuláció, ritmus,



intonáció, kifejező beszéd. A fonetikai részben a szupraszegmentális fonetika által tanulmányozott prozódiai kérdéseket tekintem át, abból a szempontból, hogy milyen prozódiai jelenségek tisztázására van szükség a kifejező beszéd tanításához. A beszédtechnika a dallamos, színes, érdekes megszólalás módszertanával és a hallhatóság és érthetőség tanításával egészítheti ki a nyelvtanítási gyakorlatot.

A második részben a kiejtéstanítás történeti vizsgálatát azért tartom fontosnak, mert sok elméleti és gyakorlati nyelvtanítási modell segítheti a téma több irányú megközelítését. A mai nyelvtanítás a kommunikatív kompetencia fejlesztésén alapul. Az ennek részletes leírását tartalmazó Európai Referenciakeret nemcsak a magyarországi nyelvtanítás, hanem az európai nyelvtanítás alapidokumentuma. Ez a nyelvpedagógia bár a kommunikációs kompetencia fejlesztését, a nyelvi és szociális készségek fejlesztését elsődleges nyelvtanítási célnak tűzte ki, a kiejtésre, a beszéd formai elemeire viszonylag kevés hangsúlyt helyezett. Ennek bizonyítására szolgál a nyelvtanítási módszerek történeti áttekintése, ahol főleg a hazai és a francia nyelvtanítás-történeti szakirodalomra támaszkodtam. Ezt követi a magyarországi gyakorlatban legtöbbet használt francia nyelvkönyvek rövid elemzése a kiejtéstanításának szempontjából. A tankönyvek elemzése után bemutatom a kiejtéstanítás leggyakrabban használt gyakorlatait, amit részben a szakirodalom, részben a saját elgondolásaim alapján tipologizáltam. Ezek a gyakorlatok főleg fonetikai és a kiejtéstanítással foglalkozó módszertani könyvekből és nem tankönyvekből kerülhetnek a franciatanári gyakorlatba.

A harmadik fejezetben bemutatom azt a pedagógiai kutatást, melynek célja, hogy a kiinduló hipotézis helytállóságáról információkat szerezzek, mi szerint a beszédtechnika integrálása a kiejtéstanításba segíti a könnyebben érthető beszédprodukciónak létrejöttét. A függelékben található saját fejlesztésű tananyag tesztelését tartalmazó kutatás több oldalról igyekszik vizsgálni ennek a nyelvtanítási módszernek lehetséges gyakorlati hasznát. Ebben a részben esik szó a féléves kísérlet tesztanyagáról, a kísérlet körülményeiről, résztvevőiről, céljairól és módszereiről. Azt remélem, hogy ennek a kutatásnak nyelvpedagógiai céljai és anyagai számos új elemmel gazdagíthatják a magyarországi nyelvtanítás gyakorlatát.

A kutatás kiejtésmérési módszerei pedig a későbbiekben is felhasználható új eljárásokat hoznak a magyarországi alkalmazott nyelvészeti kutatások módszertanába. Végezetül bemutatom a kutatás eredményeit és összegzem azon tapasztalatokat, melyeket munkám során szereztem a beszéd-készség formai fejlesztésével kapcsolatosan.

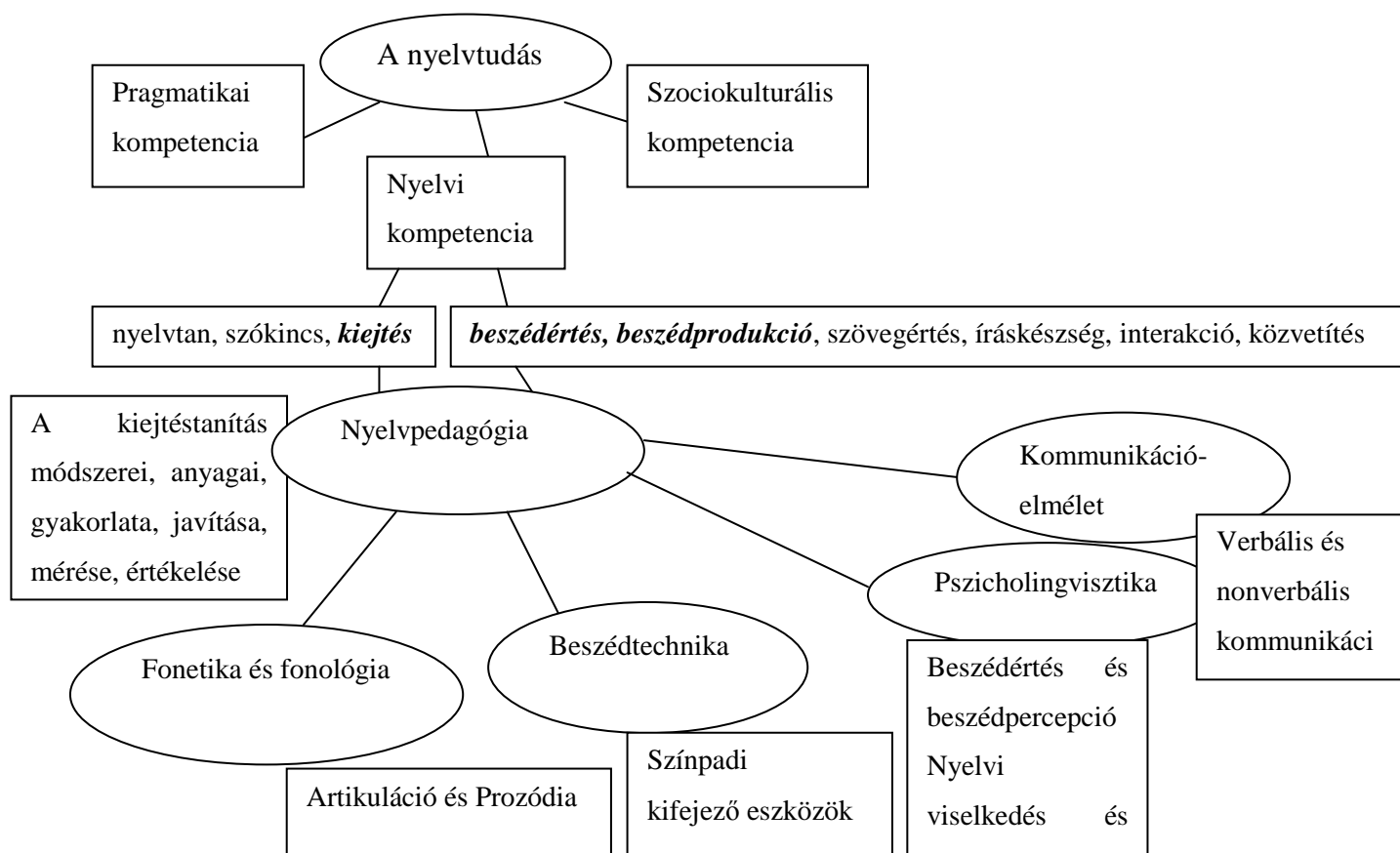
## 1. Elméleti háttér

### 1.1. Az integrált komplex kiejtéstanítás elméleti háttere

A dolgozatomban szeretnék felvázolni egy olyan *integrált komplex kiejtéstanítást*, ami személyiségfejlesztő és többfelé koncentrálni tanító retorikai és beszédtechnikai elemeket is beemel az osztálytermi beszédgyakorlatokba. Ez a kiejtéstanítás nemcsak a célnyelv sajátosságainak a tudatosítását, hanem az idegen nyelvű megszólalás minőségét is fontosnak tartja, ezért *ötvözi a nyelvtanítás és a beszédpedagógia (vagy beszédtechnika) tartalmait*, feladatait, javítási technikáit, értékelési kritériumait. Ezek a gyakorlatok a fonetikai tudatosítás mellett a hallhatóságra, a hangzásra, a memóriára, a mozgásra, a színészi kifejezőeszközök használatára is építenek. Az érthető, következetes és elfogadható megszólalás tanítása mellett az előadásmódot is fejleszteni kívánják. A *komplex önkifejezés gyakorlására* az idegennyelv-órák kommunikációra koncentráló közege jól felhasználható, még akkor is, ha a tanulók idegennyelv-órán gyakran szembesülnek a nyelvi korlátaikkal. Az idegen nyelvi minták megfigyelése és utánzása egyaránt segíti a célnyelvi és az anyanyelvi kultúra átélését. A cél nemcsak az, hogy elfogadhatóan megértessük magunkat egy idegen nyelven, hanem az is, hogy figyeljenek ránk és mi is odafigyeljünk a másokra, ami csak nagyon empátiás, nyitott és hiteles interakcióval lehetséges.

A kiejtéstanítást szeretném elhelyezni a nyelvtanításon belül és felvázolni, hogy a nyelvészek, az alkalmazott nyelvészek és a beszédtanárok milyen definíciókkal segítik az integrált kiejtéstanítással összefüggő fogalmakat tisztázni. A kiejtéstanítással elsősorban a *nyelvpedagógia, a fonetika és a beszédtechnika* foglalkozik. A beszédprodukción azonban elválaszthatatlan a *beszédértéstől* és *nonverbális kifejezőeszközök* is kísérik a beszédprodukción, ezért ezeknek a területeknek a tárgyalására is kitértem az elméleti részben. A kiejtés (pronuntiatio, pronunciation, prononciation) tanításával több tudományterület is foglalkozik. A kiejtéstanítás helyét a nyelvtanításon belül és tágabb elméleti keretét a következő ábra mutatja.

1. ábra: Az integrált komplex kiejtéstanítás elméleti háttere



A *kiejtés*, a *pronuntiatio*, az ókori retorikákban előadásmódot jelent. Cicero a szónokról (*De oratore*) írt könyvében a hanghordozást és a taglejtést, a test ékesszólását értette alatta (Cicero, III. 214-215). Az egyik a fülre, a másik a szemre hat.

„A *pronuntiatió*nak bámulatos ereje és hatalma van a szónoklásban, mert annál, hogy milyen gondolatokat fogalmazunk meg magunkban, sokkal fontosabb, hogy hogyan adjuk elő őket – hiszen az emberekre is csak az hat, amit hallanak. (...) Démoszthenész is az előadásnak adta a pálmát, továbbá a második és harmadik helyet is, míg csak a kérdező abba nem hagyta, úgyhogy nyilvánvaló lett, hogy nem egyszerűen ez a legfontosabb, hanem hogy csak ez” (Quintilianus XI/III/2,6, 736).

A kiejtéstanítás Bárdos (2000) szerint a *nyelvi tartalmak* (kiejtés, nyelvtan, szókincs) körébe tartozik. A *nyelvi tartalmak* és a *nyelvi készségek* (szövegértés, beszédertés, íráskészség, beszéd-készség, interakció, közvetítés<sup>1</sup>) fejlesztése egyaránt fontos az idegen

<sup>1</sup> A közvetítés itt a tolmácsolást és a fordítást jelenti.

nyelv tanításában. A beszédértés és a beszédprodukciónak fejlesztésekor elsősorban a beszédpercepciójának és az artikulációnak fejlesztése kerül előtérbe.

*A kiejtés tanításának dilemmája* Bárdos (2000, 47) szerint, hogy a nyelvtanárnak el kell döntenie, milyen aspektusból közelít a kiejtéstanításhoz.

„Az intuitív megközelítés szerint az intonációs és ritmikai elemeket utánzás és ismételtetés útján a maguk egészlegességében, *tudatosítás nélkül* kell elsajátítani. Az analitikus kiejtéstanítás *tudatosítja a célnyelv hangjait, artikulációs bázisának sajátosságait*, különféle gyakorlatokkal pontosítja a hangok kiejtését (pl. csak egy hangban eltérő szópárok, minimal pairs). A szavak kiejtését, a hangok és hangsúlyok pontos ejtését a tanuló szótárakból is visszakereshető fonetikai átírással (transzkripció) támogatja. Megfigyelések szerint a két módszer elegye is elképzelhető a nyelv karakterétől, illetve a tanuló személyiségétől függően. A tanár feladata az, hogy jó kiejtést alakítson ki, amelynek hiányában mind az értés, mind a beszédprodukciónak gátolt lehet (Bárdos, 2000, 53).

*A kiejtéstanítás kritériumai* szintén Bárdos (2000, 48) szerint az érthetőség, a következetesség és az elfogadhatóság. Érthetőség alatt a hangok, hangsúlyok, intonáció minimális még kivehető tisztaságát értjük, a következetesség alatt, hogy hozzá lehessen szokni a nyelvtanuló elkerülhetetlen akcentusához, az elfogadhatóság alatt pedig azt, hogy ne váltson ki elutasítást a kiejtés idegensége az anyanyelvi beszélőkből.

Véleményem szerint a két felfogás között – az intuitív, tudatosítás nélküli, a tanulói észlelésen és megfigyelésen alapuló, illetve a fonetikai ismereteket tudatosító, beszédjavító technikák ismeretét, logopédiai felkészültséget feltételező analitikus kiejtéstanítás között – természetesen van arany középút. Nézetem szerint a kiejtéstanításban szükséges a tudatosítás. Az artikulációs bázis sajátosságainak elemzése mellett, sőt azt megelőzve, szükséges az idegen nyelv prozódiai jellemzőinek a tudatosítása.

Ahogy azt a nyelvpedagógia szakirodalmak általában leszögezik (Medgyes, 1997, Bárdos, 2000), nem lenne helyes, ha a nyelvtanításnak az anyanyelvi beszélők kiejtésének minél pontosabb megközelítése kiemelt célja volna. A kiejtés ui. erősen összefügg a nyelvtanuló anyanyelvi hangkészletével, a korával, a zenei hallásával, a motivációjával és az identitásával, azzal, hogy mennyire akar egy másik kultúrával azonosulni. *A tanár annyit tehet, hogy meggyőzheti a diákot a jó kiejtés fontosságáról, a kommunikációban betöltött hatékony szerepéről* (Kenworthy, 1987). Az idegen nyelvi kommunikáció fő célját, a

kölcsönös megértés elősegítését a célnyelven, a hatékony kommunikáció tanítását a tanár nem tévesztheti szem elől (Medgyes, 1997, 149).

Nyelvtanítási szempontból *a fonetika* a célnyelvi beszéd hangzásának általános jellemzőivel foglalkozik. *A kiejtés tanítást* úgy is értelmezhetjük, mint *a fonetikaoktatás egy speciális területét*, ahol is két nyelv (az anyanyelv és a célnyelv) fonémarendszerének megismertetésével segítjük a nyelvtanulót az idegen nyelv beszédmódjának megtalálásában.

Az alábbiakban két tömör összefoglalón keresztül mutatom be azokat a területeket, amelyek az angol és a francia nyelvtanításhoz kapcsolódva a kiejtés tanításának *fonetikai hátterét* tárgyalják (Nádasdy, 2006, 10-27, Bárdosi–Karakai, 161-2). (1) az idegen nyelv anyanyelvtől eltérő hangkészletének tanítása, (2) az idegen nyelv ritmusának, hangsúlyainak és intonációs sémáinak tanítása, a beszéd zeneiségével összefüggő célnyelvi beszédtempó, az ezzel szorosan összefüggő ritmikai tagolás, (3) a célnyelv beszédpercepciójának fejlesztése, a hangkötési és hangkiesési jelenségek, (4) fonetika és lexika kiejtésre vonatkozó szabályainak megismertetése, a beszéd és írás eltérései. Természetesen a két összefoglaló tartalmaz néhány eltérést, de a fő területekben és azok hierarchiájának megállapításában sokkal inkább hasonlítanak, mint különböznek így a két rendszerezés talán nagyobb torzítás nélkül mutat rá a nyelvtanítás általánosítható fonetikai tartalmi ismereteire.

Nyelvtanítási szempontból véleményem szerint kiemelkedő szerepe van a *szupraszegmentális* vagy *prozódiai ismeretek* tudatosításának. A két fogalom egymás szinonimájának tekinthető. A prozódiai jellemzők több nyelvpedagógus szerint is (Dufeu, Lauret) alapvető szerepet játszanak a nyelvtanulók nyelvhez való, nehezen megfogható érzelmi viszonyában. A *prozódia* görög szó, melynek jelentése 'ami a dalhoz hozzáadódik'. A prozódiai jellemzők közé a *hanghosszt*, a *hangsúlyt* vagy *nyomatékot*, valamint a *hanglejtést* vagy *intonációt* soroljuk (Fox, 2000), melyek a beszéd egy-egy nagyobb egységére vonatkoznak. Ezeket a nyelvi eszközöket szokás a nyelv zenei elemeiként is emlegetni. Amíg a szegmentális jellemzők a beszédhangokkal kapcsolatos akusztikai információt tartalmazzák és elsődlegesek a beszédértés szempontjából, addig a szupraszegmentális jellemzők elsősorban tagoló funkciót töltenek be, azaz a különböző szintű nyelvi egységek (szavak, frázisok, mondatok) elválasztását teszik lehetővé (Honbolygó, 2009, 4). A prozódiai jellemzők kutatására kevesebb figyelem irányult, mint a hangképzésre, mert a prozódiai funkcióik meghatározása, elméleti keretbefoglalása nehezebb (Fox, 2000). A prozódiai

jellemzőkre elsősorban a szintagmatikus jelleg jellemző, vagyis az, hogy nem önmagukban, hanem több nyelvi elem egymáshoz való viszonyában jelennek meg (Honbolygó, 6). Mérésük, megfigyelésük objektív mérőeszközök hiányában a legutóbbi időkig nehezen volt megoldható, ezért is kerültek ritkábban a tudományos vizsgálatok körébe.

A *beszédértés* kutatásával a pszicholingvisztika foglalkozik. Különbséget kell tennünk a beszéd percepciója és a beszédértése között. A beszéd percepciója lehetséges a beszéd megértése nélkül, de fordítva már nem lehetséges. A beszédértés alapfeltétele, hogy a nyelvtanuló képes legyen az idegen nyelv hangsorainak az azonosítására. Dufeu állítása (2011) szerint a kiejtés javítása fejleszti a beszédpercepciót és a beszédértést is.

A *beszédtechnika, beszédművelés vagy beszédpedagógia* célja a jól hallható, jól érthető, élvezetes és a hangot is kímélő kifejező beszéd megtanulása. A közéleti hangos megszólalás (és a színpadi beszéd) vizsgálatával, a hangzó nyelv tartalmi, formai és technikai sajátosságaival foglalkozik. (Gósy, 2004, 19). Subosits (1982) megfogalmazása szerint a beszédtechnika célja *a hibátlan hangképzés és a kifejező, jelentéskiemelő beszéd nyelvi normáinak alkalmazása*. A kifejező beszéd eszközei a hangsúly, hanglejtés, érzelmi színezet, melódia, beszédritmus alkalmazása. Montágh Imre (1995) a beszédfejlesztés négy területét különíti el: légzés, hangadás, kiejtés, kifejezés.

„Először a légzésünkkel kell foglalkoznunk, hogy megteremtsük a jó hangadás alapfeltételeit, azután a hangadással, hogy biztosítsuk kiejtésünk forrását, később a kiejtéssel, s végül a kifejezés gazdagításával.

(1) A légzőgyakorlatok célja a nagy kapacitású rekeszlégzés kialakítása, és automatikussá tétele, a hangtalan belégzés begyakoroltatása. A levegőbeosztás biztonságának kialakítása. A szünettartás tudatosítása. Az egyenletes hangadáshoz szükséges kilégzés szabályozása.

(2) A hangadó gyakorlatok célja a jól vivő középhangsáv felismerése és kimunkálása. Az erőteljes mellhang erőlködésmentes kialakítása a hangelőrehozás, a hangterjedelem kiszélesítése: a görcsmentes hangerőfokozás megtanulása. A hangadás egyenletességének megteremtése a teljes hangterjedelemben.

(3) A kiejtésgyakorlatok célja az oldott szájnyitás kialakítása. A magánhangzók pontos színének kialakítása. A mássalhangzóejtés kitisztítása. A gondos szóvégejtés

beidegeztetése. A pergő, tiszta szövegmondás kialakítása. A szabályos beszédritmus megteremtése. A hangkapcsolatok szabályos ejtésének kialakítása.

(4) A kifejezőgyakorlatok célja a szólamegységek felismertetése. A szövegértelmezés jártasságának hanglejtés-variációk gyakoroltatása. A hangsúlyviszonyok tanulmányozása. A váltások és fokozások megtanulása. A hangszíngyakorlatok kialakítása.

*A beszédtechnikai gyakorlatok voltaképpen személyiségnevelő koncentrációs gyakorlatok. A színész a színpadon állandóan többfelé figyel, de a beszédére már nem koncentrálni, mert akkor nem tud játszani, csak beszélni, s ez a színpadi játék halála. A beszédtechnikai gyakorlatok során megtanulunk koncentrálni, és kialakítjuk azt a beszédet, amely később ráfigyelés nélkül is szolgálja színpadi beszédünket” (Montágh, 89, 28).*

Montágh Imre mellett a bölcsészek és magyartanárok generációit tanította beszélni Fischer Sándor, aki a következőképpen határozza meg a (1969, 6) a *beszédtechnikát*:

*„(...) felhasználva az élettant, a lélektant, a nyelvtudomány sajátos kutatásait, megfigyeléseit, társadalmi és egyéni törvényszerűségeket állapít meg a beszélés folyamatáról, mint élettani funkcióról. Figyelembe veszi az akusztika és a foniatéria eredményeit is. A beszéd (hivatásos) művelői számára ad elemzést és javítási módszert. Módszertana általános megállapításokat tesz a beszéd gyakorlati megvalósításáról, egy nyelvközösség beszédbeli megnyilvánulásairól. Bizonyos normákat állapít meg, és hibás eltérések javítására gyakorlati módszert dolgoz ki. A helyes beszédtechnika kialakításának célja az érzelmeinket, gondolatainkat, akarati törekvéseinket megközelítően kifejezni képes forma megvalósításának lehetősége, amely illeszkedik mind az egyéniségünkhöz, mind a mindenkori mondanivalónkhoz.”*

Quintilianus azt a gondolatot fogalmazta meg, hogy a forma elsődleges a tartalommal szemben. Elsődleges, mert a formai igényesség meghatározza a tartalmi igényességet is. Nagy gondossággal, sok figyelmet szentelve a hogyannak hiszem, hogy a tartalom is több értelemmel telik meg.

## 1.2. Pszicholingvisztika

### 1.2.1. Kiejtés és identitás

„Gyerekkoromban elnevettem magamat, mikor először hallottam idegen nyelvet. Micsoda jöttment játékszavak. Ez a mosoly ma is kísért. Hiába, csak anyanyelvem az igazi, a komoly nyelv. A többi, melyen sokszor olvasok, és néha beszélek is, csak madárnyelv” (Kosztolányi, 2004, 39).

*Ahány nyelv, annyi ember* tartja a mondás. Az identitás és a kiejtés összefüggésének mélyebb vizsgálatára ez a dolgozat nem vállalkozik. Prológusként mégis a dolgozat elejére került, mert érzésem szerint a nyelvtanulás egyik pszichológiai kulcskérdéséről van szó. Egy idegen nyelv beszélőinek köréhez tartozni kétségkívül új identitással gazdagítja a nyelvhasználót. Milyen legyen ez az identitás, hogy fejeződjön ki a megszólalásban? Mennyire éljük meg és milyen távolságot tartunk az idegen nyelvű énünkkel az valószínűleg a kiejtésünkön is érződni fog. Ennek tudatában lehet vagy sem változtatni rajta.

A hangunk és a beszédmódunk (hangszínünk, hangmagasságunk, beszédtempónk, intonációnk) annyira integráns részünk, hogy bármiféle változtatást úgy élünk meg, mint a személyiségünk elleni támadást (Dalton-Seidlhofer, 1994). Amilyen mértékben válik személyiségünk részévé egy másik nyelv és kultúra, annyira engedjük át magunkat az azon a nyelven való megszólalásnak. Lehet, hogy nem véletlen, hogy számos az idegen nyelvet magas szinten elsajátító, magas szintű nyelvi ismeretekkel rendelkező nyelvhasználó magyaros kiejtéssel fejezi ki magát, mert anyanyelvi identitásához tudat alatt is ragaszkodik? Néhány több nyelven beszélő felnőtt ismerősöm azt a véleményt fogalmazta meg, hogy az anyanyelvi beszélő érezze megtisztelve magát, hogy ő akármilyen kiejtéssel is el tudja mondani gondolatait a másik anyanyelvén. Az akadályok és gátlások, amelyek nehezítik az új nyelv hangzásának reprodukálását nagy valószínűséggel sokfélék lehetnek: történelmi, szociális, személyes. Ahhoz, hogy az *idegen nyelv* kiejtése belsővé váljék, jó lenne azt is tudatosítani a nyelvórán, hogy miért nehéz az idegen kiejtés elsajátítása, *hogyan függ össze anyanyelvünk hangzása és az identitásunk?*

Ahhoz, hogy elsajátítsunk valami újat és merőben mást, mint ami számunkra természetes, gátlástalannak kell lennünk, kreatívnak, vállalkozó kedvűnek és nagyon nyitottnak (Lauret, 2007). Ez alapján kimondható, hogy a nyelvtanulás elkezdésekor foglalkozni kell a pszichés gátak feloldásával, a nyitottság, az empátia, az azonosulni tudás képességének elősegítésével, amit a kiejtéstaniással foglalkozó szakirodalmak általában



expliciten megfogalmazzuk (Dalton-Seidlhofer, 1994, Laroy, 1995, Kenworthy, 1987). Nevetségesnek és önmagunk karikatúrájának érezzük magunkat, amikor nyelvünket a fogaink közé dugva, az orrunkon keresztül, egyes szótagokat nevetségesen elnyújtva kell beszélnünk.

A hangképzéssel és a szóhangsúllyal még inkább foglalkoznak a tanárok a nyelvórán, de a szövegszintű hangsúlyozás és a hanglejtés (intonáció) mostohagyerek<sup>2</sup>. Márpedig a hanglejtés helytelen használata nehezebbé teszi a megértést, sőt szélsőséges esetben félreértésekhez is vezethet, hiszen az intonáció az érzelmeink kifejezésének fő formája.

Tegyük fel – írja Medgyes – hogy egy amerikai barátom meghív Hálaadás ünnepére. Ha jellegzetes magyaros intonációval fogadom el, akkor az körülbelül úgy hangzik, mintha azt mondanám: „Na, mégcsak ez hiányzott!” Az adott nyelv hanglejtési etikettjéhez minden nyelvtanulónak hozzá kell szoknia (Medgyes, 1997, 147). Saját tapasztalataim szerint, ha tudatosítjuk, hogy miről van szó, a maskarának tűnő bőr mégis egy idő után már nem lesz idegen, hanem természetessé válik. Észrevétlen lesz, ahogy hangmagasságunk, hangsúlyaink, intonációnk, néha még gesztusaink is önkéntelen megváltoznak, ahogy nyelvet váltunk.

A nyelvtanuló az anyanyelve szűrőjén megszűrve hallja a nyelvet, és nem mint valami újat fedezi fel, mint a csecsemők (Laroy, 1995). Laura Ann Petitto szerint a babák egyéves korukig képesek bármely beszédhang észlelésére, ezután már csak a többnyelvű családban cseperedő babáknak marad meg ez az idegrendszeri tevékenysége (Honbolygó, 2009).

Az idegen ejtés az agyi *fonológiai szűrő* eredménye, aminek következtében az agy csak az anyanyelvből ismert fonémákat képes pontosan beazonosítani és jól hallani. Az akcentus, az adott anyanyelvű nyelvtanulók tipikus kiejtési hibái, e szűrő működésének az eredményei (Intravia, 2000, 46). Nyelvtanári közhely azonban, hogy nem mindegy, kinek milyen adottságai vannak a zenei hallás terén. Minden nyelvtanár tapasztalja, hogy a ritmussal és dallammal összefüggő beszédpercepció és reprodukció terén a zenei hallással bíró tanulók jóval könnyebben boldogulnak, mint társaik. A nyelv zeneiségének tudatosítása és reprodukálása azonban könnyebben is fejleszthető, mint a hangképzés.

Az akcentus meghatározó szerepet játszik a nyelvi identitás megteremtésében (Guiora-Acton, 1979). Nem természetes az, ha valaki, akinek nincs akcentusa, nem ismeri a célnyelvi kultúrát. Di Pietro (1987) szerint, aki anyanyelvi pontossággal beszél, annak vállalnia kell a személyes elkötelezettséget a „benszülöttekkel”. Úgy véli, hogy ne legyen cél az anyanyelvi kiejtés megtanulása, mert identitásbeli problémát okozhat. Egy akcentus nélküli holland

---

<sup>2</sup> Ezeknek a fogalmaknak a pontosításával a 1.4.2-es prozódiai fejezet foglalkozik. (41-45.o)

fiatalember esetét hozza példának, aki Dél-Amerikában nevelkedett egy holland családban. Hazatérve furcsán érezte magát, mert a holland szokásokat nem ismerve tökéletes hollandként érdeklődött a legalapvetőbb információk után: Hogy néz ki egy postaláda?

Idegen nyelvként tanulva egy nyelvet természetesen a legfőbb cél az érthetőség, és az ehhez szükséges anyanyelvi ejtés megfigyelése. Az, hogy melyik nyelvtanuló mennyire kerül közel az anyanyelvi ejtéshez, attól függ, hogy hogyan hozza létre új identitását az idegen nyelven. A nyelvtanárnak érzékenyen kell reagálnia a tanulók identitásfejlődésére, és természetesnek kell vennie, hogy az anyanyelvi szint elérése nem mindenkinek célja (Di Pietro, 1987, 17). A tanári feladat, hogy olyan kiejtést sajátítasson el a diákokkal, amit ugyanúgy elfogad a célközönség, mint az anyanyelviekét (Kenworthy, 1987).

Ahogy azt Kenworthy, Laroy és Lauret kiejtéstaniással foglalkozó módszertani könyveiben olvashatjuk, az első nyelvtanulási feladatok a nyelvtanulás gátjainak lebontására szolgálnak. Nyelvi játékokkal lehet jó hangulatú, kezdeményező kedvű, felszabadult, minden érzékszervet felhasználó hallás- és beszédfejlesztést végezni, hogy a tanulók felfedezhessék az idegen hangzás szépségét és milyenségét. Ezekből a feladatokból számos adaptációt lehet találni a függelékben szereplő gyakorlatgyűjteményem első fejezetében. A relaxáció hasznos segítséget adhat, hogy a tanulók maguk mögött hagyva a világot, aktiválják felfedező képességüket. A relaxáció javítja az artikulációt és a hangminőséget (Lauret, 2007). A zene hangokkal játszik, legyőzheti a gátlásosságot/tudatosságot és aktiválhatja a nyelvi képességeket. A hang, a dallam, a ritmus, a zene intimebb, mélyebb, jobb megértése a nyelvnek. Nagyon hasznosnak bizonyul, ha sokat énekelünk együtt az egész nyelvi csoporttal, így az énekelni nem tudók is hasznát tudják venni a dallam és ritmuskíséret (prozódia) memorizáló és kiejtést segítő hatásának (Laroy, 1995). Tapasztalataim szerint ennél is hasznosabb, ha nemcsak énekelünk, hanem minél aktívabban zenélünk, dobolunk, játszunk, mozgunk, és gesztusokkal is kísérjük az éneklést: minden aktivitás a megélést, a belekerülést, az elsajátítást, a memorizálást segíti. Hallgassunk emellett minél többször dalokat, rádiót, nézzünk tévét és filmeket. Minden autentikus találkozás a nyelvvel segíti az érzelmi közelebb kerülést a tanult idegen nyelvhez (Lauret, 2007).

A nyelvtudás ugyanúgy formálja személyiségünket, mint egyéb kompetenciáink, készségeink, jártasságaink. A nyelvtanulás egy új társadalmi mozgástér, új szerepek megismerését is feltételezi. A szerepek általános olyan viselkedési minták, melyek a személyiségben egyedi módon jelennek meg (Csepeli, 1983, 220). Az önismereti és szociális tanulás szerves részét képezi a szerepjátszás, mely egyrészt személyiségünket, másrészt társas

kapcsolatainkat is befolyásolja. Az életünkben felmerülő szerephelyzetek és bizonyos mértékben az ezt szimuláló szerepjátékok is formálják a személyiségünket. A személyiséget a szerepek szülik és nem fordítva. A szerep közvetítő kapocs, mely az egyén személyes szféráját a társadalommal összeköti. Vannak velünk született (férfi, nő, társadalmi osztály), választott (foglalkozás, életmód, család) és spontán szerepeink (hogyan viselkedünk egy adott helyzetben). A nyelvtanártól nem elvárható, hogy egy pszichológus felkészültségével irányítson szerepjátékokat, de fontos, hogy a kommunikatív nyelvoktatás gyakorlatában alapvetően fontos szerepjátékok pszichológiai és szociológiai aspektusainak tudatában legyen.

Közismert, hogy a dráma a tanulás egyik leghatékonyabb eszköze. Ha a nyelvtanár ismeretei lehetővé teszik, állítsa a nyelvtanulás szolgálatába a szerepjátékokat! Gabnai Katalin a nyelvtanítás szempontjából is fontos szabályokat fogalmaz meg *Drámajátékok* című könyvében. Fontos, hogy a diákok átéléssel vegyenek részt a szerepekben! Használják a non-verbális kommunikációt, a társadalmi szerepek kellékeit a szerepjátékoknál! Ismerjék meg a társadalmi típusokat, problémákat, sztereotípiákat! A szerepjáték nagyon jó lehetőség arra, hogy a diákok verbális és paraverbális kifejezőképességét fejlesszük (Gabnai, 2005).

A kultúratanítás szempontjából érdekes az is, hogy a szituációról, a szereplőkről, a kontextusról, a kellékekről, a relációkról beszéljünk is. Miben viselkednek másképpen egy másik kultúrában és hogyan. A nyelvóra kiváló terep a társadalmi nevelésre. Ugyanakkor a tanárnak különösen tekintettel kell lennie a tanulók érzékeny pontjaira. Nem szabad, hogy a diákok olyan helyzetbe kerüljenek, ami számukra valamilyen pszichés traumát jelenthet, mert ennek feloldására a nyelvtanári felkészültség nem elég (Yaiche, 1996).

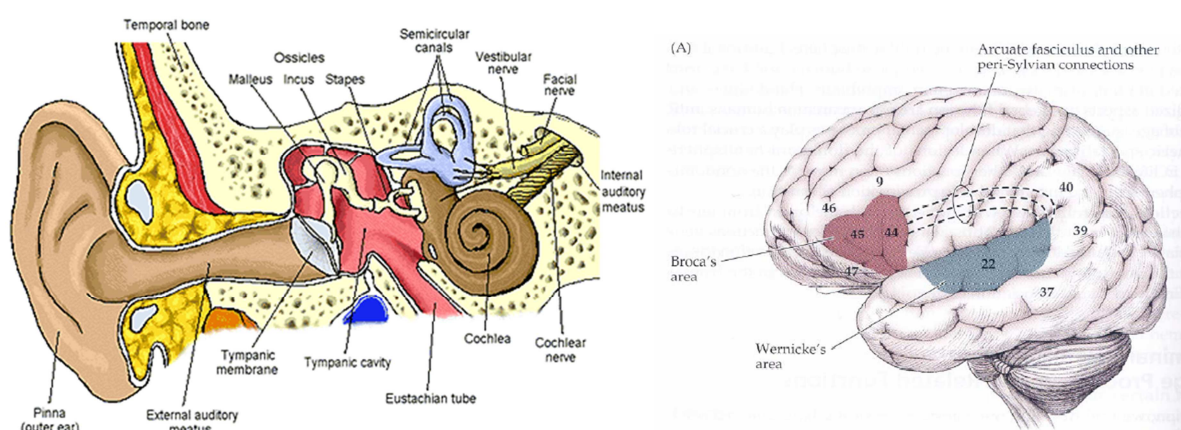
Az identitással összefüggő kérdések után a következő fejezet az idegen nyelv hangzásvilágára való ráhangolódást kívánja áttekinteni. Nemcsak érzelmileg kell ráhangolni a diákokat egy új nyelv hangzására, de a fülüket is meg kell tanítani arra, hogy más támpontokat keressenek az idegen beszédben, mint amikhez az anyanyelvük hozzászoktatta őket. Ha sikerül új stratégiákat találni, amivel segíthetjük a másik nyelv szóbeli megértését, az a szóbeli produkcióra is kihatással lesz.

### 1.2.2. Beszédpercepció és beszédértés: egy új nyelvi táj felfedezése

A nyelv hangzásának felfedezése és a hallott szövegértés megelőzi a beszédprodukciónak. A jó kiejtés alapja a jó beszédpercepció. Ameddig a nyelvtanuló nem hallja a nyelv fonémáit, hangsorait, dallamát, ritmusát, addig nem lesz képes azonosítani és reprodukálni azokat. Ezért a kiejtés és a beszédfejlesztés elválaszthatatlan a hallási figyelem élesítésétől és hallás értésfejlesztésétől. A beszédértés pszichológiai folyamataival, annak különböző szintjeivel, a hallott szövegértés készségének fejlesztési stratégiáival és a nyelv hangzásának memorizálást segítő folyamataival foglalkozik ez a fejezet.

A *beszédértés* a nyelvészetben belül a pszicholingvisztika kutatási területébe tartozik. A beszédértés vizsgálatának területei a beszédészlelés, a beszédmegértés, a beszédprodukciónak, az anyanyelv-elsajátítás, a beszédzavarok és az olvasás (Gósy, 1999, 14).

A beszédprodukciónak és a beszédmegértésnek központja a bal agyféltekében helyezkedik el. Ha hallunk egy szót, akkor annak akusztikai formája a fülön keresztül a hallóközpontba jut (Wernicke-terület), ahol a hangsor, majd annak szemantikai tartalma feldolgozódik. Ha ezt a szót hangosan meg kell ismételnünk, akkor a Broca-terület aktiválódik, és megtörténik a hangsor artikulációja. Ha ezt a szót dühösen mondjuk ki, akkor ahhoz már a jobb agyféltekének is aktiválódni kell. Sőt a jobb agyfélteke segít a szójelentés azonosításában is. Érzelmi kódolása, humorérzéke csak a jobb agyféltekének van.



2. ábra: A beszédpercepció és a beszédértés szervei

A természetes kommunikációban a két agyfélteke a beszéd folyamatok koordinálását bonyolult együttműködésben és funkciómegoszlásban látja el, az agyféltekék az egységes

pszichés folyamatok különböző oldalait biztosítják (Gósy, 1999, 23). A két agyfélteke szoros együttműködéséből, a szemantikai értelmezés és az érzelmi kódolás együttes megvalósulásából arra következtethetünk, hogy módszertanilag sem célszerű szétválasztani a beszédértés és a beszédprodukción, hanem ha valamit megértünk, azt célszerű produkcióval az emlékezetben rögzíteni.

A beszédértésnek két szintje van: a hangkapcsolatok felismerése a *beszédészlelés* (a *beszédpercepció*) és a beszédegységek szintaktikai és szemantikai megértése, feldolgozása, *értelmezése* (a *beszédértés*). A beszédészlelés három egymástól nem elkülöníthető szinten zajlik: a hangrezgéseket a hallgató először mint *akusztikai* jeleket érzékeli és továbbítja az agyba. A beszédészlelés *fonetikai* szintjén a beszédhangokat azonosítja az agy. Ezek pontos percepciója nem mindig lehetséges. Azokat a hangzásokat, melyek nem szerepelnek az anyanyelvünkben, nagyon nehezen tudjuk csak meghallani. Például a spanyol anyanyelvűek nem hallják a különbséget az [u] és az [y] hang között, csak [u] hangot hallanak, mert az van a hangkészletükben. *Fonológiai* szinten már hangsorokat azonosítja az agy és kiszűri az értelmezhető egységeket. Ebben nagy segítség a kontextus, a beszédhelyzet, a beszélő látása és egyéb szupraszegmentális elemek, mint a dallamszint és beszédtempó. Ha valamely alsóbb beszédészlelési szint sérül, az információ feldolgozása részleges vagy nem megfelelő módon megy végbe. Ez pedig hatással van a megértési folyamatokra is (Gósy, 1999).

Minden ember beszédpercepcióját befolyásolja az anyanyelve. Az anyanyelv elsajátítása csak egy bizonyos korig lehetséges a gyermekkorban, ez az ún. biológiai sorompó. 6-7 éves korig, úgy tűnik, a gyerekek el kell kezdenie az anyanyelv-elsajátítást, hogy az sikeres legyen. A pubertáskor körüli második biológiai sorompó (10 és 13 év közt) döntő szerepet játszik az idegen nyelv elsajátításában. A pszicholingvisztikával foglalkozó nyelvészek szerint a gyermek nagyobb valószínűséggel lesz képes az idegen nyelv akcentusmentes elsajátítására, ha a pubertáskor előtt érik idegen nyelvi hatások. Anyanyelvünk elsajátításakor kifejlődik egy fonetikai szűrő, amely az anyanyelv hangjait és hangzásvilágát választja ki a biológiailag lehetséges variációk közül. Ez a szűrő akadályozza meg az idegen nyelv tanulása során, hogy az idegen hangokat és hangsúlyokat úgy hallhassuk, mint az anyanyelvi beszélők. Ez a nyelvi szűrő kevésbé szűr gyerekkorunkban, vagyis a pubertás kor előtt több akusztikus jelet tudunk elkülöníteni, mint a későbbiekben (Gósy, 1999, 161-2). Természetesen az idegen nyelv elsajátításában más tényezőknek (az empátiának és az identitás-kérdéseknek) is fontos szerepe van.

Az egyes nyelvek hangtájainak összetevői: a hangok, a beszéd hangzása és a gesztusok. A hangok és a hangzás nyelvileg megfogható leírása, jellemzése nem egyértelmű. Hiába mérhető fizikailag, hiába számszerűsíthető, hiába ábrázolható fizikai görbékkel az emberi hang, beszélni róla mégis sokszor csak képekben lehet.

*Á! árnyak öble! É! hűs párák, tiszta sátor,  
Halk hóvirág, királyi hermelín, jégtűs gleccser!  
I! bíborok, kihányt vér, kacagógörccs a keccsel  
Vonagló női ajkon, ha düh rándítja s mámor!*

Arthur Rimbaud: Magánhangzók (Tóth Árpád fordítása)

Minden nyelvnek megvan a maga hangzásvilága. Élisabeth Lhote (1995) szerint olyan ez, mint egy nyelvre jellemző hangzó táj, *paysage sonore*, melynek domborzatát sajátos ritmusa, dallama és hangsúlyai rajzolják ki. Egy idegen nyelvben ugyanúgy meg kell találni a hallott támpontokat, mint egy ismeretlen vidéken a látottakat. Következésképp nem hallgathatjuk ugyanúgy az egyik nyelvet, mint a másikat.

Mit tehetünk annak érdekében, hogy más módon is tudjunk tájékozódni egy nyelvben, mint az anyanyelvünk esetében? Gazdagítani kell hallási tevékenységeinket, fejleszteni kell a hallási memóriánkat érzelem-gazdag, kifejező beszédmódra támaszkodva, és össze kell kötnünk a hangzást és a látványt. A kisgyerekek sem egy hangsort, hanem egy szituációt, egy hangalakhoz társuló gesztust és mimikát ismernek fel, amikor az anyanyelvüket tanulják. A látvány nagyban hozzájárul a helyes asszociációk megteremtéséhez, fontos hogy a szituációkat, ha lehet a látvány és a hangzás összekapcsolásával rögzítsük (Lhote, 1995). Jó volna, ha a nyelvtanításban ez sokkal tudatosabban játszana szerepet, hogy a szituációkat legjobb lenne egyszerre látni és hallani.

A gesztusok és mimika a hangzás természetes kísérőjelenségei, segíthetnek a tartalom feldolgozásában, ill. helyettesíthetik is a verbális információt, egy új hangzásvilág elsajátításakor, reprodukálásakor, hozzásegíthetnek egy új hangzás érzelmi és testi átéléséhez. Az átélés képessége érzékenység- és kreativitásfüggő. Az összes érzékszervet megmozgató drámapedagógia és a színjátszógyakorlatok sok esetben megkönnyítik, élvezetesebbé teszik a kommunikációs feladatok végrehajtását, és segítenek érzelmileg is közelebb kerülni egy adott idegen nyelvhez.

A globális hallásértés fejlesztésén nyelvpedagógiai értelemben új hallásértési stratégiák elsajátítását is értjük, aminek célja, hogy az idegen nyelv hangzásának anyanyelvitől eltérő voltát is tudatosan figyelni kell a globális értéskor: mire figyelünk fel, hová kerülnek a hangsúlyok. Minden nyelvnek megvan a saját hallgatási módja, hallásértési stratégiája, tájékozódási szokásai. Elsőként az elhangzott hangsorok szegmentálására kerül sor. Ezt elsősorban a ritmus és a dallam segíti. (A franciában a hangsúlyok a ritmusegységek végére, a magyarban pedig a ritmusegységek elejére kerülnek.) Ezért a beszédegységek érzékelését elsősorban egy nyelv ritmusának érzékelésével, megéreztetésével és tudatosításával fejleszthetjük. Ezeknek a leghatékonyabb eszközei azok a mondókák, kiszámolók, gyermekversek és dalok, amit a kisgyermekeknek éneklünk anyanyelvünkön.

Egy hangzó táj domborzati viszonyait feltérképezni csak nagy nyitottsággal, figyelemmel és gyakorlással lehet. A hallgatásra rá kell készülni. Az aktív hallgatás nemcsak az üzenet tartalmára figyel, hanem felkészülünk arra is, hogy milyen szituációban ki hogyan viselkedik. Át kell állítani hallgatási szokásainkat. A hallásértés módszertanának lépéseit követve először figyeljük meg, hogy mi ragadja meg a figyelmünket az adott szituációban. Kik a beszélők, hogyan jellemeznénk őket, miről van szó, mik a körülmények, milyen címet adhatnánk a hallottaknak, vagy egy dal esetében milyen érzéseket kelt bennünk a zene. Ezt a szöveghallgatási fázist nevezzük globálisnak (Tagliante, 2006, 76, 86), ilyenkor nem a részletekre, hanem az egészre figyelünk, nem elemzünk, hanem benyomásokat próbálunk szerezni és hipotéziseket állítunk fel. A globális hallgatáskor nagy szerepe van az intonációnak, a zeneiségnek, az érzelmek felismerésének. Aztán próbáljuk meg megítélni, hogy mi felel meg előzetes hipotéziseinknek az üzenetből, és mi az adott szituációnak.

A szövegértés második lépcsője a hallott dokumentum részleteinek elemzésére fókuszál. Ebben a fázisban a szöveg kulcsszavaira, kötőszavaira, a szövegtípusra jellemző építőelemekre irányul a hallgatás. Az analitikus szelektív hallgatáskor inkább a bal féltékés racionális és elemzőkészségek kerülnek előtérbe. Ebben a fázisban fontosak az előzetes nyelvi ismereteink, a szituációban előre várható nyelvi produkciók mentális megfogalmazása, a társadalmi és kulturális konvenciók ismerete. Ha felkészültek vagyunk, nagyon sokat megérthetünk, ha viszont a beszéd messze esik attól, amire számítunk, az nagyon megzavarja, sőt olykor ellehetetleníti a megértést. Nagyon fontos, hogy minden hallásértést fejlesztő szövegfeldolgozáskor, minden hallgatáskor pontosan megfogalmazzuk a hallgatás célját, és az eltérő célokhoz eltérő szöveghallgatási feladatokat társítsunk.

Nagyon fontos, hogy a nyelvtanulók sokféle nyelvi modellt, karaktert, kifejezésmódot, nyelvváltozatot, érzelmi megnyilatkozást hallgassanak, és próbáljanak ők is különböző módokon megszólalni ezeknek a modelleknek a segítségével. Erre leghatékonyabban a szerepjátékok eljátszására alkalmas dialógusok szolgálnak. Nagyon jó kezdő szinten a memorizálás és az utánzás, gyakorlottabb nyelvtanulók pedig előadhatják ugyanazt a szituációt különböző szereplőkkel vagy különböző kontextusokkal. Segíteni kell a tanulóknak, hogy tanulják meg kódolni a mögöttes jelentéseket, társalgási konvenciókat, a tipikus intonációs és hangsúlyozási formákat. A különféle érzelmi elemek nemcsak a szövegértést, hanem a szöveg megjegyzését is megkönnyítik. Ennek elméleti áttekintését segíti a következő, non-verbális kommunikáció összetevőit tárgyaló fejezet.



### 1.3. A kommunikációs készség fejlesztése

Beszédünket sokféle kifejezőeszkővel tehetjük hatásosabbá. Ezeknek az eszközöknek tudatosításával és gyakorlati alkalmazásával, készségszintű elsajátításával foglalkozik a retorika, a színművészet, a drámapedagógia, a beszédtechnika, a kommunikációelmélet. Ezek az ismeretek mindenki számára fontosak és hasznosak lehetnek.

#### 1.3.1. Kommunikációelmélet a nyelvtanulás szempontjából

Az emberek közti kommunikáció mára önálló tudományterületté nőtte ki magát. A kommunikációs folyamat elemei a kommunikatív nyelvtanítás számára is fontos elméleti alapvetések. A kommunikáció lényege, hogy az egymással kapcsolatban lévő emberek a körülöttük, valamint bennük lejátszó történéseket, gondolataikat, érzéseiket egy önkényesen kialakított rendszer, a nyelv, valamint egyéb nem szóbeli kommunikatív jelzések segítségével egymással közölni képesek, s ily módon szabályozzák, befolyásolják egymás viselkedését (Buda, 1988). A kommunikációs folyamat alapelemei: közlő, befogadó, a közlés tartalma (üzenet), a közvetítő közeg (csatorna), a közlés módja, jelrendszere (kód). A kommunikáció többféle kódban történhet, a kód jelegységei különbözőek, azonban jelentéstartalmi, értelmi egységei azonosak, és ez a mindennapi élet közös, kollektív értelemrendszeréből fakad. A kommunikáció mindig egy adott szituációban, meghatározott társadalmi normák szerint történik (Buda, 1984).

A kommunikatív nyelvtanítás a *nyelvi kompetencia* fejlesztését a következő összetevőkre bontja (Tagliante 2004, Nat 2011): *nyelvi tartalmakra* (lexikai, grammatikai és fonetikai ismeretekre), továbbá *nyelvi készségekre*. A *nyelvi készségek*, idegen szóval *kompetenciák*, különböző témákhoz kapcsolódva, különböző nyelvi tevékenységek gyakorlásán keresztül aktiválódnak, azaz az olvasott szöveg értése, a hallott szöveg értése, a beszédképesség, az interakció és az írásképesség fejlesztésén keresztül. Ide tartozhat még a közvetítés (fordítás és tolmácsolás) készsége is. A nyelvi kompetencia fejlesztése mellett a *kommunikatív kompetencia* része a *szociokulturális kompetencia* is. Ez alatt azoknak a társadalmi szokásoknak és szabályoknak az ismeretét értjük, amelyek erősen befolyásolják a kommunikáció sikerességét, és amelyeket a tanárnak, az anyanyelvi kultúrától való eltérése okán tudatosítani kell a nyelvtanulóknak (például: udvariassági szokások, megszólítások, nyelvi rituálék, testbeszéd, humor, stílusrétegek, dialektusok stb.). A *szövegkompetencia* fejlesztése során a nyelvtanuló megtanulja, hogyan épül fel egy interakció, milyen elemek

biztosítják egy szöveg koherenciáját a beszélt és az írott nyelvben, milyen típusú szövegeknek milyen nyelvi elemei vannak. Ezek is gyakran eltérőek az anyanyelvtől, ezért a különbségekre külön fel kell hívni a tanulók figyelmét. A *stratégiai kompetenciák* azokat a kommunikációs technikákat jelentik, melyek hozzásegítik a nyelvtanulót a kommunikáció sikeres fenntartásához, nyelvi korlátaik áthidalásához.

A kommunikáció axiómái (Németh, 1999): (1) A kommunikáció lehet *közvetlen vagy közvetett*, attól függően, hogy időben és térben hogyan helyeződik el az adó és a vevő. (2) A kommunikáció *körkörös folyamat*, amelyben a kibocsátó közléseire a befogadó pillanatról pillanatra reagál. (3) A kommunikáció egyszerre *több csatornán* folyik: a verbális csatorna a szóhoz kötött, a nonverbális csatornák egyéb kifejező megnyilvánulásokat közvetítenek. Az egyes csatornák a valós kommunikációban együttesen vesznek részt. (4) Az üzeneteket kísérő *nonverbális jelek* fontos visszajelzéseket szolgáltatnak a kommunikátor számára, a feedback folyamatos kontrollja teszi lehetővé a kommunikációs hibák kiküszöbölését és javítását, a hatékony kommunikációt. (6) *Lehetetlen nem* kommunikálni.

### 1.3.2. A verbális kommunikáció

A nyelvészek tisztázták, hogy valamennyi nyelv fonémák és morféma meghatározott, kötött számú mennyiségéből képezi a kód jeleit. A magyar nyelv fonémáinak száma 38. 14 magánhangzóból és 24 mássalhangzóból áll. A francia nyelv fonémáinak száma 36. 16 magánhangzóból, 17 mássalhangzóból és 3 félmagánhangzóból áll. A fonémák és morféma változathetőségei részben az emberi hangadó szerv, a gége, részben pedig az idegrendszer biológiai sajátosságai miatt kötöttek, és az is igen valószínű, hogy neurofiziológiai mechanizmusok határozzák meg a formális nyelvi szabályszerűségek egy részét is.

Hasonlóak a generatív szabályok is, ahogyan ezekből az egységekből nagyobb nyelvi egységek jönnek létre. Általánosan elfogadott Chomsky úgynevezett *innata*-elmélete a nyelvről, eszerint a beszéd képessége velünk született és neurológiailag determinált, a nyelv strukturális elemei tehát biológiai kódoltak, különösen alapvető összefüggéseikben. Ebben a felfogásban tehát nem az intelligencia, a logika vagy az ész, hanem az univerzális grammatika biztosítja a gyermek számára az anyanyelv elsajátítását a tapasztalás segítségével. A Chomsky-féle felfogás tehát feltételez egy velünk született nyelvsajátítási mechanizmust, amely részben elemzési eljárásokat, részben nyelvi információkat tartalmaz. Amíg Chomsky a nyelvi struktúrákra teszi a hangsúlyt, mások a jelentés primátusában hisznek (Gósy, 1999, 155).

Gyakorlatilag minden társadalmi közösség vagy csoport különbözik – ha kis mértékben is – a nyelv és a beszéd sajátosságai tekintetében. Hogy egy személy milyen szociokulturális kódot használ, arra az a társadalmi nyelvhasználat van hatással, amiben szocializálódik. Elsősorban a család és aztán a tágabb környezet: iskola, munkahely, közösségek, lakóhely stb. A nyelvhasználat is speciális viselkedésformák, kommunikációs stílusok és ruhaviselet kísérője.

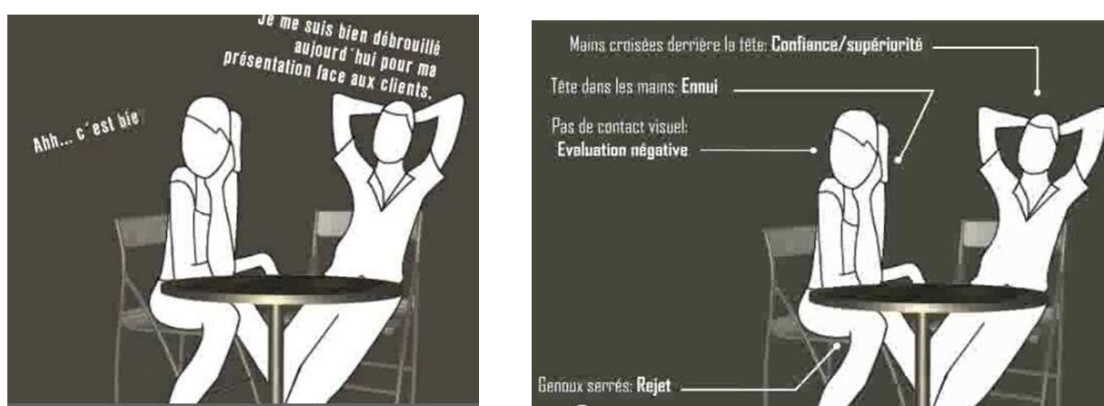
Minden nyelvben sajátos valóság szemlélet rejlik, ebből következően az egyes fogalmak definíciója más lehet. Minél kisebb az anyanyelv és az idegen nyelv közötti nyelvtörténeti rokonság, vagy minél kisebb a kultúrtörténeti kapcsolatokból fakadó szókincsbeli közösség, annál nagyobbak a szemantikai eltérések (Buda, 1974). Ezeket a megjelenő különbségeket a nyelvtanítás során tudatosítani kell a tanárnak. Ezért van az, hogy a nyelvtanítást ma már nem csupán nyelvi kódváltásként kell felfogni, hanem nyelv és kultúra egységként.

A beszéd felépítésével, logikus és hatásos elrendezésével a retorika foglalkozik. A jó beszéd fontosabb elemei: (1) A beszélő ethosza (Arisztotelész), a beszélő jelleméből és szelleméből fakadó meggyőző erő. Quintilianus, az ókori retorikák alapkönyvének szerzője, úgy fogalmaz, hogy a beszélő legyen megbízható és szavahihető. Beszédével, hangjával, személyiségével mutassa ki vagy színlelje az érzéseit: nyerve meg, győzze meg, indítsa meg a hallgatóságot és gyönyörködtessen (Quintilianus, 2008, 762). (2) A beszélőnek alkalmazkodnia kell a közönséghez és a mondanivalóhoz és ezeknek megfelelően kell megválasztania a szavait. A sikeres kommunikációban fontos képesség a hallgatóságra való ráhangolódás, a hallgatósággal való azonosulás képessége. Érdeemes leírni a hallgatósággal kapcsolatos ismereteket, mert ez segít elképzelni azokat, akikhez szólunk, mert fel kell kelteni a közönség figyelmét a mondanivaló iránt. (3) Értelmesen strukturálni kell a mondanivalót a közönség befogadóképességének figyelembevételével. Össze kell szedni és el kell rendezni a felhasználni kívánt érveket és bizonyítékokat. Az egyes részeknek illeszkedniük kell egymáshoz, ne legyenek felesleges kitérők. Általában három-hét egység befogadására, megjegyzésére, átgondolására vagyunk képesek. Minden beszéd alapvetően három részből áll: bevezetés, kidolgozás, befejezés. A legfontosabb információknak többször és hangsúlyos helyeken (a beszéd elején vagy végén) kell elhangozniuk. Az információkat tanácsos többször megismételni a jobb bevésés érdekében. (4) Világosan kell látni a célt, hogy miről és miért akarja meggyőzni a közönséget a beszélő. (5) Legyenek szemléletes és humoros részek. Legyen érdekes, érthető és egyéni a mondanivaló előadása (Jászó-Aczél, 2007, Wacha, 1996).

### 1.3.3. A nem verbális kommunikáció

A nem verbális kommunikációhoz tartoznak mindazok a jelek, amelyek nyelvi kód nélkül jutnak el a befogadóhoz, de legtöbbször annak természetes kiegészítői. A tartalmi sík mellett létező érzelmi, kapcsolati síkon nagy jelentősége van a nem verbális jelzéseknek. A kimondott szavakat mindig kísérik kéz-, arc- és egyéb testjelzések. Egy mondás szerint, ha egy olasznak megkötik a kezét, akkor megnémul (Holló, 2008, 130). A nonverbális jelzések informálnak bennünket arról, hogy a beszélő hogyan értette, amit mondott. Ezek információs értékéről akkor győződhetünk meg, ha elveszünk azokat (Montágh, 1986). Ezek a jelzések lehetnek vokálisak, amiket a hanglejtés, a tónus határoz meg vagy testtartással, mozdulatokkal, gesztussal, arckifejezésekkel kifejezett testjelzések. Ezeknek azért van jelentőségük, mert tudatosításukkal elérhető, hogy jobban megértsük a partnerünket. Eredményesebben tudunk kommunikálni, ha a kapcsolati viszony egyértelmű. Ha a kapcsolati sík nem működik, akkor egy olyan *pszichológiai kód* alakul ki a két beszélő között, mely megakadályozza, hogy a másik fél helyesen értelmezze a tartalmi információkat (Birkenbihl, 2001, 79).

A verbális és nem verbális kommunikáció lehet kongruens vagy inkongruens. Ez alatt azt értjük, hogy összhangban vannak-e azok az információk, amiket verbálisan és nem verbálisan adunk. Inkongruenciát okozhat a hazugság, az őszintétlenség, a zavar, a bizonytalanság, amikor testjelzéseink arról tanúskodnak, hogy szavaink és gondolataink nincsenek összhangban. A testjelzések elárulják valódi érzelmeinket, és ha nem is tudatosan, de hatnak a beszélgetőpartnerünkre (Birkenbihl, 2001). A jelenség illusztrálására álljon itt a következő példa:



3. ábra: Illusztráció a non-verbális testjelzések kommunikációban betöltött szerepéhez

*A férfi: Ma sikeres bemutatót tartottam az ügyfeleknek. Fej mögött összekulcsolt kéz (felsőbbrendűség). A nő: Aha. Az jó. Fejtámasz (unalom), nincs szemkontaktus (negatív értékítélet), összeszorított térdek (visszautasítás) (Ikrame-Sihame, 2012).*

A kommunikáció nonverbális formái szorosan a kultúránkhöz és az identitásunkhoz tartoznak. Vannak általános és kultúrafüggő testjelzések, értelmezésük, tudatosításuk, tanításuk ugyanolyan fontos lehet a sikeres kommunikáció szempontjából, mint a verbális kommunikáció tanításáé. A kommunikációval foglalkozó egyes irodalmak szerint 60-90% lehet a nonverbális kommunikáció a verbálishoz képest és bár nem világos, hogy hogyan jutottak erre az eredményre, bizonyos, hogy nem elhanyagolható tényező. Következésképpen egy idegen nyelvi kultúra tanításának programjában a gesztusnyelv tudatosításának is szerepelnie kell, ahogy az üzleti diplomáciai képzések programjában már jó ideje kiemelt fontossággal szerepel (Holló, 2008, 125-126).

Vannak persze olyan zavarok, például az autizmus, amikor ezek a nonverbális jelek semmit sem számítanak. Egy autista nem ismeri fel az arcon sem az örömet, sem a szomorúságot, számára az emberek arca olyan, mint a tárgyak. Az emberek csak olyan értelemben érdekesek, hogy mit lehet tőlük megtudni. Számukra csak azok a verbális információk bírnak jelentéssel, amiből az érzelmek kimaradnak (Ekman–Friesen, 1978).

Ugyanakkor próbáljuk ki, hogy mit értünk meg egy színházi előadásból, ha nem ismerjük a nyelvet, amelyen játszanak: jó rendezés és színészi játék esetén majdnem minden fontos információ átjön. Ezek a példák talán segítik a nem verbális vagy érzelmi kommunikáció jelentőségének megítélését.

Annyi bizonyos, hogy a testjelzéseinkkel is érdemes foglalkoznunk, nemcsak a mondandónkkal, ha közönség elé állunk. Mindenki számára nyilvánvaló, hogy öltözetével, frizurájával törődnie kell, ha jó benyomást akar tenni. Hasonlóképpen fontos a magabiztos és hiteles önkifejezés, testjelzéseink, gesztusaink, mimikánk értelmezése és összehasonlítása a tanult nyelvterület hasonló metakommunikációs eszközeivel. Ezek az ismeretek fontos részét képezik a kommunikációs készség fejlesztésének. Ismeretük, értelmezésük és fejlesztésük a kommunikációs készségfejlesztés integráns részei.

Joggal vetődik fel a kérdés, hogy fejleszthető-e a kommunikatív készségek nonverbális része, tekintettel arra, hogy tudattalanul, spontánul fejlődnek. Ezek a készségek úgy fejleszthetők, ha megtanuljuk a másik ember helyzetébe is beleképzelni magunkat, vele együttműködni, és közben saját álláspontunkat őszintén képviselni. A kommunikatív feladatok tehát egyben személyiségfejlesztő feladatok is (Buda, 1984).

A hallgatóság előtt álló előadó vagy a beszélgetőpartner nemcsak szavaival mondanivalójával gyakorol hatást a közönségére, hanem megjelenésével, testtartásával, arckifejezésével és a hangjával is. Az élő szót a beszélő számos megnyilatkozása kíséri, melyek nélkül a szavak nehezen lennének értelmezhetők. A jelentést sokszor befolyásolja az előadásmód, a mondanivalónk közlésének módja. Sokszor nem azért beszélünk, hogy kifejezzük magunkat, tájékoztassuk vagy meggyőzzük a hallgatóságunkat, hanem hogy a kommunikáció révén kifejezzük a másik emberhez fűződő viszonyunkat. Ezek a megnyilatkozások általában nem tudatosak, de igen árulkodóak, és elsősorban az érzelmeinkre hatnak. A közvetlen emberi kommunikáció olyan jellegű közleményeit, melyek a kommunikáló felek viszonyáról tájékoztatnak bennünket, metakommunikációnak nevezzük (Montágh, 2001, 11).

Ahhoz, hogy a személyiségünket kifogástalanul szólaltassuk meg, széles szókincs (a valóság pontos megragadása), gördülékeny mondatalkotás (tömörség, érthetőség és szórakoztató megfogalmazás), arányérzék (a hallgatóság figyelmének elnyerése), empátia (beleérezni a közönség teherbíró képességébe), kreativitás, szereplési rutin és fejlett beszédtechnika szükséges (Montágh, 2001, 11).

A nonverbális kommunikációs készség fejlesztésének célja a főbb kommunikációs jelek, szabályszerűségek tudatosítása, felismerésének segítése és megfelelő módon való kezelése, a saját nonverbális jelzéseink kontrollálása. Az egyes gesztuscsoportokat azonban nem egymástól függetlenül kell értelmezni. A gesztuscsoport értelmezéséhez beleérző képességre, a partnerünk felé fordulásra van szükség és arra, hogy a verbális és nem verbális kommunikációt képesek legyünk összevetni. A nonverbális kommunikációban való jártasságot elsősorban azzal lehet fejleszteni, ha megtanulunk figyelni rá (Németh, 1999).

### **1.3.3.1. A megjelenés**

Az egyéniségünket azzal is kifejezzük, ahogy a külsőnket megkomponáljuk. Testalkatunk egy-egy jellegzetességét hangsúlyozzuk vagy leplezzük. A megjelenést, öltözködést, hajviseletet egy adott korban nagyban befolyásolják egy társadalom kulturális szokásai, az életkor, a társadalmi rang. Az utóbbi évtizedek forradalmasították a megjelenés szabadságát és a korábbi teststilizációs szokásokat, de azért még ma is találunk jellemző öltözködési szokásokat. Egyes kiegészítők még ma is jellemzőek egyes társadalmi rétegekre, régiókra, vallásokra, foglalkozásokra. Beszéljünk ezekről képek segítségével (Montágh, 1986, 2001).

Hasznos, ha a nyelvtanár szerepjátékokhoz tart egy doboz kiegészítőt, amivel a szerepjátékok könnyebben átélhetőek lesznek. Az öltözködési szokások ismerete, a megjelenés, az illat, a smink fontos információkat közölnek rólunk. A célkultúrának a szokásaiban is meg kell tanulni eligazodni a nyelvtanulóknak. A mai vizuális világban egyre nagyobb jelentősége van annak, hogy ki milyen képet alakít ki magáról.

### **1.3.3.2. Testtartás és térhasználat**

Érdekes elemezni a testtartást, mozgást, járást, állást, ülést. Megfigyelni, hogy milyen mozdulat mit fejezhet ki, megbeszélni, hogy mit olvashatunk ki belőlük a kultúránkra vonatkozóan. Értelmezhető-e és elsajátítható-e a testbeszéd egy másik kultúrából érkező számára? Érdemes megbeszélni eseteket, amik rádöbbenettek bennünket, hogy milyen kommunikációs értéke van egyes testtartásoknak. Videók segítségével összehasonlíthatjuk két kultúra testbeszédét, felfedezhetjük a kulturális eltéréseket. Megfigyelhetjük, elemezhetjük, hogy mit olvashatunk ki a testtartásból. Az egyenes tartás őszinteséget, nyíltságot sugall. A hátradőlő fölényességre, az előredőlő zárkózottságra utalhat, esetleg alázatosságot mutat. Fontos a karok helyzete: a keresztbe tett kar zártságot, a test mellett lógó kar nyitottságot mutat. A járásnál minden mozog, és fontos, hogy milyen ez a mozgás. Milyen illemszabályok vonatkoznak az ülésre és az állásra az egyes országokban? Mikor ülhetünk le? Milyen az érdeklődő testtartást mutató, kulturált ülés? Milyen állás és ülés kelt határozott és határozatlan benyomást? Melyik testhelyzet mit sugall? Elemezzük, hogy milyen információkat hordoz a járásunk! Hogyan emeljük a lábainkat, a vállainkat és a karjainkat járás közben? Megpróbálhatjuk egymást utánozni, így az érzések jobban átérezhetőek. A dinamikus, gyors járás határozottságot, magabiztosságot sugall, a leszegett fej bizonytalanságot; de hogy ezek mennyire különbözőek lehetnek, azt a szavaknál jobban leírják a mozdulatok. Ha a testtartás hirtelen megváltozik, az a magatartás hirtelen megváltozását jelenti. A test egészének helyzete és mozgásai a belső feszültségi állapotainkra engednek következtetni, attól függően, hogy mennyire ellazult, ill. görcsös az izomzat. Arról is információkat kaphatunk, hogy az adott személy mennyire feszült, milyen a világgal való kapcsolata, védekezik-e a világgal szemben, legyőzöttként vagy győztesként vesz-e részt az eseményekben. Természetesen a szervezet aktuális fizikai állapota (betegség, öregség, fáradtság) elégséges magyarázatul szolgálhat egy bizonyos testtartásra, amikor is helytelen lenne kommunikatív értéket tulajdonítani neki. Általában azonban elmondható, hogy fenyegetettségérzés esetén zártabb lesz a testtartás, relaxált állapotban nyíltabb. Ugyanakkor a koncentráció, a másokra figyelés, az

összeszedettség megkíván egy bizonyos feszesebb tartást, ami az európai kultúrában elvárt magatartás (Németh, 1999).

### 1.3.3.3. Mimika

Montágh Imre szerint minden, ami az arcunkon látható, akár befolyásolható akaratlagosan, akár nem, a mimikához tartozik. Lehet szó az arcvonásokról, a tekintetről vagy pszichoszomatikus jelenségekről, mint pl. a pirulás. Ezeken is lehet uralkodni, de nehezen. Arcizmaink nehezebben manipulálhatók, mint a szavaink. Gyakran az arcunk leplezi le őszinteségünket vagy őszintétlenségünket. Nagyon fontos, hogy milyen kapcsolat van az arckifejezés és a mondandónk között. A pókerezők igyekeznek elrejtetni azokat az információkat, amit az arcuk nyújthat aktuális állapotukról. Ha azonban a célunk nem az információ elrejtése, hanem ellenkezőleg, a minél jobb kommunikációs közeg megteremtése, akkor ezek a jelzések jelentősen segíthetnek. A mimika értelmezésének leghatékonyabb módszere, ha megpróbáljuk leutánozni a másik arckifejezését. Ugyanúgy, ahogy a mozdulatok esetében is, a mozdulatok felöltése kiváltja a hozzá tartozó lelkiállapotot, bizonyos izmaink megmozgatása hatást gyakorol a lelkiállapotunkra. A mimika a nyelvelsajátításhoz hasonlóan tanulás eredménye. Ezért van, hogy a vak emberek arca kifejezéstelenebb. Montágh rámutat a természetesen átélt arckifejezés és önkifejezés szétválaszthatatlanságára: annál őszintébbek és szerethetőbbek vagyunk, minél inkább együtt élnek egyéb mozdulatainkkal és szavainkkal az arcvonásaink is. A megjátszós mimika azonban kerülendő, a megjátszós ember ellenszenves (Montágh, 2001, 49-64).

Poyatos elmélete szerint a mimikai alapkód velünk született, identitásfüggő, alkalmazásában nagyon sok variáció van, amit a hagyomány és kultúra alakított ki. Ezek ismerete fontos a pontos megértés szempontjából. Az automatikus reakciók, a másik lelki állapotának gyors átélése csak azonos kultúrában élők számára adott és természetes. A kacsintás, a szemöldökráncolás, a csodálkozást kifejező erőltetett szemrésznyitás nem minden kultúrában jelenti ugyanazt (Szőke-Milinte, 2005, 58).

Arcjátékunkat is befolyásolja az a kultúrkör, amiben felnőttünk. Jellemző egy adott kultúrában élő emberre, hogy kinek mennyire él az arca. Gondoljunk az északiak és a déliek eltérő arckifejezéseire. A nemzeti és társadalmi hovatartozás is befolyással lehetnek a mimikára, akár csak a hangra. Barátságosság, fegyelmezettség, szélsőségesség, gyanakvás sok apró rezdülését különíthetjük el az egyes csoportokhoz köthetően. Nagy különbségek



fedezhetők fel az egyes kultúrák között. Egy japán ember sokkal inkább törekszik arra, hogy az érzéseit ne mutassa ki, mint az európaiak.

Paul Ekman hat olyan érzelmet ír le, amit kultúrától függetlenül képesek felismerni az emberek a világ minden táján. Tehát van egyetemlegesség az emberi mimikában, ahogyan azt Darwin is feltételezte. Ezek az egyetemlegesen értelmezhető érzelmek a harag, a félelem, az öröm, a meglepetés, az undor és a szomorúság. Ekman egy tévéinterjúban azt nyilatkozta, hogy a terrorizmus elleni harcnak szenteli a munkásságát, azt kutatván, hogyan lehetne felismerni a terroristát, mielőtt cselekszik. Arra a kérdésre igyekszik választ találni, hogy kitalálható-e az egyén szándéka a mimikája alapján. Ekman a kriminológiában azzal a képességével tűnt ki, hogy azonnal észreveszi, ha egy ember hazudik. Az amerikai pszichológus az arcizmok eltérő kombinációinak segítségével tízezer arckifejezést tudott leírni, amiből háromezernek van jelentése (Ekman, 1978).

Lelkiállapotaink jelzései arcunk dinamikus kódjaiként is értelmezhetők, vannak azonban olyan mimikai kódok, amik szinte rávésődtek az arcukra. Ezeket a vonásokat statikus kódokként is értelmezhetjük. A híres Szondi-teszt ezeken a statikus kódokon alapszik. Bizonyos arcokat rokonszenvesnek, más vonásokat azonban ellenszenvesnek találunk.

Két tényező fontos a kifejező mimika szempontjából. A hallgatósággal kialakított jó kapcsolat és gondolataink mély átélése. A szorongás elfojtja a mimikát, ha azonban van merszünk a hallgatóság szemébe nézni, akkor fontos visszajelzést kapunk. A pozitív visszajelzés erőt adó és felszabadító hatású. Az, hogy mennyire azonosulunk a mondandónkkal, szintén lemérhető a mimikán. A mondanivaló és az érzelmek vállalása kifejezővé teszi az arcunkat, ami segíti elfogadtatni az átadni kívánt üzenetet. A felolvasó emberek arcjátéka szegényes, mert a felolvasó nem ismeri előre a leírt gondolatokat. A mimikán belül legerőteljesebb hatással a tekintet bír, használjuk bátran, a személyiség ereje mindig felmérhető a tekintet erejéből.

A mimikai jelzések azonban csak csoportosan, más mimikai vagy egyéb testjelzésekkel együtt mondhatnak valamit a tényleges lelkiállapotunkról. Hiába húzza valaki mosolyra a száját, ha a szeme nem nevet a szájával együtt, jókedve álságosnak fog hatni. Ekman három különböző izomkombinációval ír le egy adott mimikai jelzést:



4. ábra: Mimikai jelzescsoportok jelentései

<http://www.fmtaccess.com/tv/lie-to-me-a-new-season-of-lies-and-half-truths/>

Önmagában egy jel még nem jelzés. Vigyázat, saját lelkiállapotunk is belejátszik a másik lelkiállapotának megítélésébe! A testjelzéselemzők az arcot három részre osztják: a homlokráncok a figyelmet mutatják - ha függőlegesek, akkor valamire vagy valakire nagyon koncentráltan figyelünk. A figyelemnek természetesen nagyon különböző okai lehetnek: ijedtség, félelem, meghökkenés, csodálkozás, zavar stb. Az arc felső részéhez tartozik még a szemöldök és annak mozgása.

Az arc középső részének meghatározó része a szemek és a tekintet. A szemünk, egyéb testjelzésekkel együtt, kifejezhet vidámságot, szomorúságot, szeretetet, undort, félelmet, ijedtséget stb. A tekintet kifejezi az alá-fölé rendeltséget vagy a kiegyensúlyozott partneri viszonyt két beszélő között. Érzelemkifejező szerepe mellett szabályozó, befolyásoló szerepe is van. A jó szemkontaktus nagyon fontos a kommunikáció sikere szempontjából, a hallgató figyelmét jelzi. Argyl és Ingham kutatásaiból az derül ki, hogy a személyes beszélgetések alkalmával a felek általában a beszélgetések tartamának 61 %-ában néznek egymásra, és ugyanaz a személy többet néz a partnerére, amikor hallgat (75%), mint amikor beszél (41%) (Dezsényi, 2010, 68).

Neuropszichológiai kutatások kimutatták, hogy az, hogy melyik szemünkkel nézünk intenzívebben, jelzi, hogy jobb vagy balféltekés gondolkodásúak vagyunk-e. A balféltekés gondolkodású embereknek az *analitikus* képességeik erősebbek, a jobbféltekéseknél pedig a kreatív, egészszleges gondolkodás a jellemzőbb. Tekintetünk iránya azt is elárulja, hogy éppen mi jár a fejünkben, magunkra vagy a külvilágra figyelünk-e, az emlékeinkben kutatunk vagy a jövőt fürkésszük-e éppen.

Az arc alsó részén található száj és szájszögleteink ismét nagyon sokat elárulnak rólunk. Akinek sokat görbül lefelé a szája széle, annak arcára rátapadhat egyfajta szomorú arckifejezés. Ha valaki mosolyra húzza a száját egyből jobb kedve lesz. A görcsösség is meglátszik a szájunkon. A keserű íz lefelé görbíti az ajkakat, az édes íz előre. A felemelt áll energikus magatartást, a leszorított áll passzivitást sugall.

Nyelvtanulóként érdemes megtanulnunk, hogy a saját kultúránk mimikája nem hat-e furcsán a célnyelv használata közben, nincs-e félreérthető arckifejezésünk, amelyet érdemes kerülnünk (Holló, 2008, 129).

#### 1.3.3.4. Gesztusok

A meggyőzés, a kommunikáció leglátványosabb kifejezőeszköze a taglejtés vagy gesztikuláció: a fej, a kéz és a karok mozgása. Minél erősebb érzelmi hatás alatt áll valaki, minél több benne a meggyőzni akarás, minél oldottabb és magabiztosabb, annál felszabadultabbak és kifejezőbbek a gesztusai. A szorongásaink feloldása szabadabbá teszi gesztushasználatunkat. A gesztushasználat ugyanakkor erősen kultúrafüggő és spontán.

Buda Béla egy anekdotája rámutat arra, hogy a gesztikuláció nemcsak egy adott személyhez és mondanivalóhoz, hanem egyes nyelvekhez is köthető. Egy milánói pszichoterápiás kongresszuson felszólaló olasz nemzetiségű, de az USA-ban élő Silvano Arieti professzor gesztikulációja egészen visszafogott volt, amikor angolul és élénk, széles, feltűnő volt, amikor olaszul beszélt (Buda, 1984). A taglejtés, a hanglejtéssel együtt, fontos kiegészítője a mondanivalónak. Jelentősége még inkább szembeötlő, ha a beszélő arcát valamilyen okból (távolság, fényviszonyok) nem lehet jól látni.

A gesztusok egy része egyezményes, kultúrától függő tanult jel. A fejmozgás igenlést, elutasítást, megszegyenülést, a kezek elutasítást, hívást, tiltakozást, könyörgést, fenyegetőzést fejezhetnek ki. Ezekben belül elkülöníthetők *lexémák* vagyis verbális közleményt kifejező jelek (pld. gyere ide, ez hülye, csendet kérek). Az *emblémák* kisebb közösségekben használt egyezményes jelek (pl. autósok: rendőr az úton, sportolók: időt kérek, siketek jelbeszéde). Az

*illusztrátorok* konkrét dolgot, főként helyre, méretekre vonatkozó jelzést fejeznek ki. A gesztusok másik részének motivációs és érzelmi állapotot közvetítő értéke van. A mondanivaló nyomatékosítását segítik. Belső képek, fogalmak, gondolatok látható, beszédünket kísérő megnyilatkozásai. Az ezekre irányuló figyelem a mai civilizált verbális társadalmakban egyre gyengül (Montágh, 1986).

Gesztusaink elárulják, hogy mennyire vagyunk nyíltak vagy zárkózottak. A fej felé irányuló gesztusoknak különös jelentősége van, hiszen innen jönnek a gondolataink. A száj elé emelt kéz zavarra és zárkózottságra utalhat, hogy valamit nem akarunk kimondani. Információértéke lehet annak is, hogy milyen irányba mutatnak a gesztikulációk. Szívből beszélünk-e, magunk felé hajlik-e a kezünk vagy a másik felé. Vannak egyetemes gesztusok, amelyek minden népre egyaránt jellemzők. Ha a mutatóujjunkt az orrunk mellé tesszük, gondolkodunk. Ha két ujjunk közé vesszük az orrunkat határozatlanok vagyunk. A nők orrának púderezése, a fejbakarás, a bajuszbabrálás, a hajbabrálás szintén határozatlanságot, gondterheltséget, esetleg gondolkodást mutat. Az elfordulás elutasító gesztusa is velünk született gesztusnak tekinthető (Birkenbihl, 2001).

A gesztusnyelv-értelmezés különösen fontos, amikor közönség elé állunk. A jó szónoknak folyamatosan értelmeznie kell a közönség visszajelzéseit. Észre kell vennie a közönség pozitív és negatív értékelő gesztusait, akár reagálni kíván rájuk, akár nem. A közönség jelzései lehetnek: kétkedés, unalom, figyelem, távozni készülés, elutasítás, tetszés, gondolkodás, kellemetlenség, zavar stb. Fontos, hogy ezekre az előadó megtanuljon figyelni és a helyén kezelje azokat (Németh, 1999).

Montághnak (1986) az anyanyelvi képzésben javasolt gyakorlatai nézetem szerint az idegen nyelv tanításakor is nagyon hasznosak. Tanuljuk meg felismerni az egyetértés, az unalom, a rosszallás, a türelmetlenség, az együttműködési készség stb. egyes megnyilvánulásait. Játsszunk el különféle viszonyokat szavak helyett számokkal halandzsávva, melynek célja az interakciók értelmezhetőségének, a viszonyok nonverbális kifejeződésének megtapasztalása. A nyelvóra hasznos kiegészítői a filmrészletek és a fotók, amelyek segítenek észrevenni, esetleg eljátszani olyan szituációkat, amelyekben tudatosulhatnak ezek a kommunikációs értékek. Idegennyelv-használóként fontos megtanulnunk, hogy mely gesztusoktól kell óvakodnunk és milyen udvariassági gesztusokat érdemes alkalmazás szintjén elsajátítanunk (Holló, 2008, 54, 130).

### 1.3.3.5. Hanglejtés

A nonverbális kommunikációnak van egy olyan összetevője, ami a verbális kommunikációval együtt értelmezhető: a hanglejtés vagy tónus. A kimondott szavak jelentését számos szituációban nem értelmezhetjük a hanglejtés nélkül. A hanglejtés definiálható úgy is, mint a beszéd közbeni nem tartalmi jelenségek (Birkenbihl, 2001). A tónus azonban befolyással lehet a jelentésre (például hangsúly, dallam) és a beszélők kapcsolati síkjára (például hangszín, hangerő, ritmus, sebesség, szünet).

A beszéd hangzásával kapcsolatban támasztott három legfontosabb kritérium: (1) Az *érthetőség*, vagyis a megfelelő hangerővel, ritmussal, dallammal, sebességgel, artikulációval és szünettartással előadott mondanivaló. (2) Az *érdekesség* vagyis ha beszédünk jól érthető, de monoton, unalmas, akkor az információ nem jut el a hallgatóság tudatáig. Ezért fontos, hogy előadásmódunk, beszédmódunk dallamos, jól hangsúlyozott és színes legyen. (3) Az *egyéniesség*, egyedi beszédmód, ami mindig rokonszenvesebb, mint valamely egyenszófordulatokkal és -hanglejtéssel élő normatív, egyéni érzelmeket nem tükröző beszédmód (Németh, 1999).

Az emberi hangszín a beszélő személyiségéhez és lelkiállapotához kapcsolódik. Az alaphangszín testi-lelki adottságok kivetítődése. Lehet valakinek magas, mély, selymes, rekedtes, kulturált, préselt, barátságos, meleg, csengő, agresszív stb. a hangja. Ez részben adottság, ami a hangszálak hosszúságától és az általuk keltett rezgésszámtól függ, részben azonban a rezonanciát keltő üregrendszer és a beszédszervek használati módjától függ. Nemcsak a testünk, arcunk és a gesztusaink fejezhetnek ki lelkiállapotokat, hanem a hangszínünk is. Attól függően, hogy milyen érzelmi állapotban vagyunk, különféle hangszínnel szólalunk meg, mégpedig azért, hogy különböző izomcsoportok ellazulása ill. befeszülése és artikulációs mozdulatok hallhatóvá teszik az érzelmeinket. Laza, oldott, magabiztos emberek telt, dallamos, csengő hangon beszélnek. Az érzelmes, patetikus beszéd mellhangon szól, a görcsös, feszes állapotú hangszálak következménye a fejhang, amely kellemetlen hangzása mellett a hangszálakat is nagyon fárasztja. Ahogyan a mimikával lehet játszani, oly módon, hogy különféle érzelmi állapotba képzeljük magunkat, a hangszínnel is játszhatunk hasonlóképpen variálva, hogy milyen állapotban mondunk ki egy mondatot. Ha egy jelenetet nem szavakat, hanem számokat mondva játszunk el, remekül megfigyelhető, hogy a hangszín milyen szerepet játszik a két ember közti kapcsolati viszonyban (László, 2013, 98, Montágh, 1986). Ezentúl az idegen nyelv és az anyanyelv intonációs mintái számos hasonlóság mellett, számos ponton eltérőek lehetnek. A kommunikáció célja és kontextusa

erősen befolyásolja az adott kultúrában, adott helyzetben használt intonációt, ezért diákjainknak meg kell ismerniük az egyes beszédhelyzetekben alkalmazott hangszínt és hanglejtést (Holló, 2008, 127).

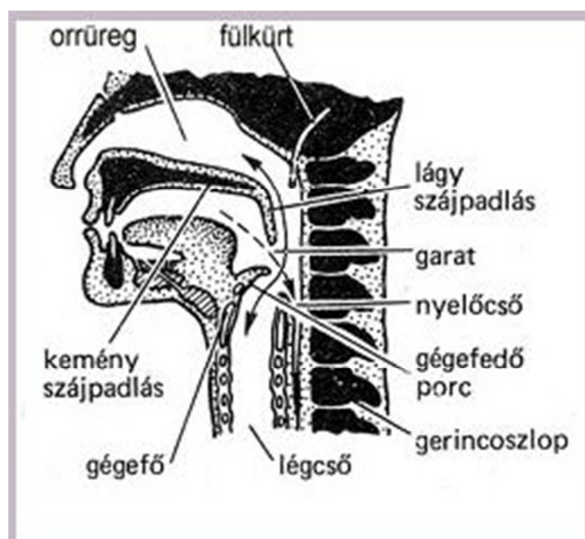
A nonverbális kommunikáció egyes területeinek áttekintése és azok pedagógiai felhasználására tett javaslatok után vizsgáljuk meg, hogy milyen módon járulhatna hozzá a beszédtechnika az idegen nyelv hangzásának javításához.

## 1.4. Fonetika

Fonetikai megközelítésben a beszédprodukciónak két szintje van: a szegmentális és a szupraszegmentális szint. A szegmentális fonetika a hangokat és hangkapcsolatokat vizsgálja, vagyis az artikulációt tanulmányozza. A hangok akusztikai felismerhetőségének fontos szerepe van a lexikális értésben, jelentés megkülönböztető szerepe van. A szupraszegmentális fonetika, más néven a prozódia, a beszéd artikuláció feletti szintjét vizsgálja. A beszéd információtartalmának értelmezésével, érzelmi kiemelésével foglalkozik (Gósy, 2004). A szegmentális fonetika vizsgálati körébe tartozó hangejtés tudatos tevékenység, a beszélő figyelmeztet és javítja magát, ha felismeri, hogy rosszul ejtett egy hangot. A prozódia általában nem tartozik a beszélő megfigyelési körébe, nem tudatos, nem tervezett, nem kontrollált tevékenység. Jelen dolgozat az elméletileg sokkal kevésbé feldolgozott szupraszegmentális fonetika (Fox, 2000) tanítására szeretné irányítani a figyelmet és ezért foglalkozik a prozódiai jelenségek vizsgálatával és tudatosításának kérdéseivel részletesebben, amíg az artikulációra csak nagyon felületesen tér ki.

### 1.4.1. A francia és a magyar nyelv hangkészletének különbségei

A tüdőből felfelé áramló levegő, a zöngképzés után a száj és orrüregbe kerül, itt alakul ki a minden nyelvre egyedileg jellemző hangzásvilág vagy akusztikum.



5. ábra: A hangképzés szervei

A helyes hangképzés feltétele a tudatosítás: hol és hogyan képezzük az egyes hangokat. A két nyelv eltérő hangjait nem leszünk képesek tökéletesen reprodukálni, de a

beszédhangok tudatosítása, a két nyelv hangzóinak összehasonlítása, a tanult idegen nyelvben létező, de a tanuló anyanyelvéből hiányzó hangok helyes ejtésének tanítása nyelvtanári feladat. Az ismeretlen hangzók tudatosítása segíti a későbbi percepciót és produkciót.

Az artikuláció tanításában fontos szerepe van a hangképző szervek megismerésének is. Az egyik legfontosabb hangképző szerv a nyelv. A nyelv tele van izmokkal és nagyon sokféleképpen mozgatható. A bemelegítő artikulációs gyakorlatok az artikulációban résztvevő izmok és szervek és a nyelv mozgatásának akaratlagos mozgatását, erősítését és ügyesítését célozzák a pontos hangzójtés érdekében. A másik fontos általánosan, vagyis hangzótól független fejlesztendő területe a száj nyitása. A nyelv irányítása és a száj pontos nyitása elengedhetetlen feltételei lesznek a pontos hangejtésnek. Ezekhez a bemelegítő feladatokhoz használjunk tükröt. A nyelv- és szájtornát jól ötvözhetjük vicces versekkel és nyelvtörökkel (László, 2013, 128-132).

#### **1.4.1.1. A francia és a magyar magánhangzók rendszere**

A magánhangzók alapja a gégében keletkezett zöngé. A zöngé a szájüregben a nyelv vízszintes és függőleges mozgása, az ajkak és a nyelv helyzete szerint formálódik egy-egy adott magánhangzóvá. A magyar hangzók mindig a szájterben formálódnak hangzóvá, a francia magánhangzóknak azonban van orrhangzós (nazális) változatuk is. A magyar magánhangzók általában léteznek hosszú és rövid változatban, ezek a hosszúságkülönbségek adják a magyar nyelvnek már a szavak szintjén is létező ritmusát. A francia magánhangzók ejtése bizonyos hangkörnyezetben és hangsúlyos szólamvégi pozícióban lesz hosszabb. Ez adja a francia nyelv kiegyensúlyozott metronóm ütésekhez hasonlatos, egyenletes ritmusát. További különbség a magánhangzók rendszerében, hogy a francia nyelvben léteznek félhangzók és nazális magánhangzók. Az eltéréseket tudatosítani kell, az új hangokat fel kell ismerni, meghallani, létrehozni, a képzést pedig gyakorolni, automatizálni.



## 1. táblázat: a francia és magyar magánhangzokról állkapocsállás és nyelvállás szerint

(A táblázatban kiemeltem a magyar nyelvben nem használatos francia hangokat)

Magyar magánhangzók					
A nyelv mozgása szerint	Első nyelvállású, elől képzett, palatális, magas magánhangzók			Hátul képzett, hátsó nyelvállású, veláris, mély magánhangzók	
ajakformálás> nyelvállás <sup>v</sup>	réses, illabiális	kerekített, labiális		réses, illabiális	kerekített, labiális
zárt, felső nyelvállás	i, i:	y, y:			u, u:
félzárt, középső nyelvállás	e	ø, ø:			o, o:
nyílt, alsó nyelvállás	ɛ				
legnyíltabb, legalsó nyelvállás	a:				ɑ
Francia magánhangzók					
A nyelv mozgása szerint	Első nyelvállású, elől képzett, palatális, magas magánhangzók		Középen képzett	Hátul képzett, hátsó nyelvállású, veláris, mély magánhangzók	
ajakformálás> nyelvállás <sup>v</sup>	réses, illabiális	kerekített, labiális		réses, illabiális	kerekített, labiális
zárt, felső nyelvállás	i	y			u
félzárt, középső nyelvállás	e	ø		ə	o
nyílt, alsó nyelvállás	ɛ	ẽ	œ		õ
legnyíltabb, legalsó nyelvállás	a			ɑ	ã

Az áll lefelé nyitása négy fokozatot tesz lehetővé: legnyíltabb vagy legalsó nyelvállás, nyílt-alsónyelvállás, félig zárt vagy középső nyelvállás, zárt vagy felsőnyelvállás. A nyelv vízszintes mozgása szerint a magánhangzók elülső nyelvállásúak: palatálisak és magasak, vagy hátsó nyelvállásúak: mélyek, velárisak. Az ajakformálás szempontjából megkülönböztetünk ajakkerekítéses, labiális valamint ajakkerekítés nélküli illabiális magánhangzókat. Időtartam szerint a magyar magánhangzók lehetnek rövidek vagy hosszúak, amit írásban ékezettel jelölünk. A franciában ilyen megkülönböztetés nincs, de a magánhangzó szólamban elfoglalt helye, ill. egyes mássalhangzó környezet (R,v,VR,z,3) befolyásolja a magánhangzó ejtésének hosszát: a magánhangzók ejtésének hossza megnő.

A táblázatokból leolvasható, hogy a francia magánhangzó készlet egy kicsit színesebb a magyarénál. A magyarban nem létező hangok ejtését – amit a táblázatban szürke háttérrel

emeltem ki – hasznos elmagyarázni, vizuálisan szemléltetni, összekapcsolni a kiejtést az írásképpel és gyakorolni a hangok ejtését.

### 1.4.1.2. A francia és a magyar mássalhangzók rendszere

A mássalhangzók többen vannak és képzésük sokszínűbb, mint a magánhangzóké. A francia nyelvben kevesebb mássalhangzó van, mint a magyar nyelvben, vagyis egy magyarnak egyszerűbb a francia mássalhangzókat megtanulni, mint fordítva. Nem kell például elsajátítani a c, cs, ty, gy hangokhoz hasonló bonyolult hangképzést. Néhány félhang és a nyelvcsappal képzett uvuláris R képzése áll csak feladatként a franciául tanulók előtt. Maradnak a félhangok, amiket hol félmássalhangzóként, hol félmagánhangzóként emleget a francia fonetika. Ezeket a hangokat szürke háttérrel emeltem ki a francia mássalhangzó táblázatban.

A gégeből érkező hang lehet zöngés vagy zöngétlen. A zöngétlen hangok esetében az akadályokat létrehozó szervek izomtevékenysége nagyobb, mint a zöngés hangok esetében. Ha egy szervpár zárat alkot, akkor zárhangot képzünk. Ez lehet folyamatos, mint a nazálisok esetében, ahol azonban hiányzik a felpattanás jellegzetes hangja (Herman, 1984, 97). Itt a levegő beáramlik a szájüregbe, majd vissza a garatba és kijáratot keresve az orrüregen keresztül távozik. A nyelvcsap nyitott állapotban van, és az orrüregbe engedi a levegőt. Amikor nincs záródás, akkor a levegő általában a nyelv által kialakított résen át távozik a szájüregből miközben akadályokba ütközik. Ezeknek a réshangoknak az ejtése folyamatos.

## 2. Táblázat: a francia és magyar mássalhangzókról

(A táblázatban kiemeltem a magyar nyelvben nem használatos félhangokat és a francia r-t)

Képzés helye az akadály módja hangszalag-működés		Ajakhang	Foghang			Szájpadláshang		Hátulsó velárisok	
Nazális	Zöngés	m		n			ɲ		
Zárhang	Zöngétlen	p		t				k	
	Zöngés	b		d				g	
Réshang	Zöngétlen		f		s	ʃ	j		ʁ
	Zöngés		v		z	ʒ			
	Zöngétlen			l					
	Zöngés	ɥ, w					ɥ	w	

Folyamatos beszédben a hangok kölcsönösen hatnak egymásra. Ezek a hangjelenségek a hasonulások, összeolvadások, hangkiesések, rövidülések, nyújtások is természetesen tartoznak hozzá a beszédhez. Ezek a jelenségek természetesebbé teszik a kiejtést, tudatosításuk és elsajátításuk a nyelvtanításba is beillesztendő.

Az artikuláció gyakorlatai a szájnyitásának és a nyelvizmok erősítésének gyakorlataival kezdődnek, amiket tükörrel célszerű végezni. Hasznos lenne irányítani tudni a nyelvünket, és elsajátítani a francia *tension musculairet 'arcizom feszesség'*, ami nélkül nehéz a ritmus és a szóvégi hangsúlyok reprodukálása. Ezután jönnek a hangzóejtést megfigyelő gyakorlatok. Ezek esetében hasznosak a tükör és a szájról olvasó játékok. A francia kötelező hangkötéseket és hangkieséseket, valamint a magyarban nem létező hangokat külön tudatosítani kell. Végül, ha tudatosítottuk az artikulációt, akkor jöhetnek a mindig nagy derültséget okozó nyelvtörökkel végzett gyakorlatok. (László, 2013, 129-143)

#### **1.4.2. A francia és a magyar nyelv prozódiai jellemzői**

A *prozódia* görög szó, a hangszert kísérő dallamot, ritmust, hangsúlyt és szótaghosszúságot jelentette, mely meghatározta a vers előadásának pontosságát, minőségét. A mai prozódia vizsgálati körébe tartozik a nyelv ritmusa, hangsúlyai, intonációja (hanglejtés, hangmagasság), tempója, szünet jelenségei, a hangerő és a hangszín vizsgálata. Ezek a jelenségek fizikai értelemben a hang frekvenciájának vagy magasságának (Hz), erejének (Db), időtartamának (Sec) meghatározásával írhatók le (Kassai, 2007, 177).

Az alábbi fejezetekben összehasonlítom a két nyelv ritmus, hangsúly és intonációs jelenségeit. Az elemzés nem nyelvészeti megközelítésű, hanem arra teszi a hangsúlyt, hogy mely nyelvészeti jelenségeket kell a nyelvtanításban tudatosítani és gyakorolni.

##### **1.4.2.1. A francia és a magyar nyelv ritmusának tudatosítása**

A ritmus univerzális jelenség. A ritmus jelen van a természetben, az emberek életében, a mozgásban a zenében és a nyelvekben is. Minden nyelvnek megvan a saját belső ritmusa, amely a beszéd csontozatának, metrikus vázának tekinthető (Honbolygó, 2009, 27). A beszéd ritmikusan szervezett viselkedés, mint minden begyakorlott motorikus tevékenységünk, például a kézírás vagy a gépelés (Gósy, 2004, 212). Egy nyelv lüktetése nagyon jellegzetes, a hangsúlyos szótagok szabályos visszatérése produkálja. Az újszülöttek ötödik hónapos koruktól felismerik az anyanyelvük ritmusát (Weber, 2004).

A magyar nyelv ritmusát a hosszú és rövid szótagok szabályos váltakozása adja. A szótag hossza elsősorban a magánhangzók hosszúságától függ, a magánhangzók képezik a szótag magját. Természetesen a mássalhangzók is befolyásolják a szavak ritmusát. A szótagok a magyar nyelvben lehetnek: (1) nagyon rövidek vagy rövidek, ha egy szótag rövid magánhangzóra végződik, vagy a rövid magánhangzót egy mássalhangzó zárja (ba-ja, ha-ja, fe-je, fal, fej, szem), (2) félhosszúak, ha hosszúmagánhangzójú a nyílt szótag, vagy a rövid magánhangzót két mássalhangzó zárja (fű, tó, pont, orr), (3) hosszúak vagy nagyon hosszúak, ha a hosszú magánhangzót egy vagy két mássalhangzó zárja (bőr, cár, kér, gyózz, pánt) (Thoroczkay 2011, 275).

A francia nyelvben a ritmust a magánhangzónyújtás eredményezi a hangsúlyos szótagokban. A francia nyelvben a hangsúlyos szótag a ritmusegység vagy szólam utolsó szótagja. A szólamok értelmi, lexikai, szintaktikai tagolással összefüggő szótagláncok (Lauret, 2007). Általában 2-7 szótaghosszúságú sorok vagy fonetikai szavak (Wioland, 1991), melyeket szünet követ. *J'ai 21 ans, Félicitations !* - 5 szótag, *Je t'aime.* - 2 szótag. A tagolás sűrűbb és a szólamok rövidebbek zavaró körülmények (pl. hangos környezet, nagyothalló vagy nem anyanyelvi nyelvhasználóval történő kommunikáció) esetén.

A francia nyelvet jellemzi a szólamok időtartamának egyensúlyba hozására való törekvés az euritmia, az adja a nyelv sajátos szabályos lüktetését. Az egyensúlytalanságokat a beszélők a hosszabb szólamok lassításával és a rövidebb szólamok lassításával egyenlítik ki. Például: *Je vais/au cinéma/cet après-midi.* (*Ma este moziba megyek.*) A kettő, három és négy szótagból álló szólamokat a francia beszélő körülbelül azonos időtartam alatt ejti ki (Wioland, 1991).

A nyelv ritmusának tanítását célszerű nem nyelvi ritmusok megfigyelésével kezdeni: az emberek mozgásának, járásának, a szívverésünk, lélegzetünk ritmusának megfigyelésével. Ha megfigyeltünk egy ritmust, akkor próbáljuk utánozni, különböző gesztusokkal és tempókkal reprodukálni. Lehet kézzel, lábbal, hanggal reprodukálni a ritmust. A környezetünkben fellelhető ritmusok utánzása után térjünk át a nyelvek ritmusának reprodukálására. Hasonlítsuk össze az anyanyelv és a tanult idegen nyelv ritmusát. Keressük meg, mihez hasonlít. A magyar mondatok ritmusát eltapcsolhatjuk, a francia nyelv lüktetését inkább széles karmesteri gesztusokat használva, mintegy metronómot utánozva, csettintésekkel érzékeltessük. Ha a sportból keresünk hasonlatokat a két nyelv ritmusának érzékeltetésére, akkor azt mondhatnánk, hogy a magyar a kosárlabda hol gyors és hol lassabb pattogtatására, a francia nyelv pedig a bowling labda hosszú előrehaladó gurulására emlékeztet, mely halad és a végén éri el a célját. A nyelv lüktetésének tudatosítása fontos

eleme annak, hogy a nyelv hangzását meghalljuk és reprodukálni tudjuk. A nyelv ritmusának tanítását legjobban kiszámolókkal, gyermekdalokkal és gyermekversekkel érzékeltethetjük. Fontos, hogy tanuljunk ilyeneket, és ha lehet, úgy ahogy a gyerekek, egészítsük ki a szövegmondást és dallamot gesztusokkal, mozgással, hogy a ritmust az egész testünkkel átéljük és belsővé válhasson. Ezek a ritmusgyakorlatok nagyon játékosak és a koncentrációt is fejlesztik. Néhány példát említve: mondhatunk szövegeket kánonban, dialógusokat vagy történeteket egy megadott ritmusra. Járhatunk, mozoghatunk egy szöveg ritmusára vagy kézmozdulatokkal kísérhetünk egy mondatot, egy dalt, vagy szöveget.

A magyar nyelv ritmusának érzékeltetésére eltapcsolhatunk egy mondatot, egy szöveget. Legjobban a gyermekversek érzékeltetik a ritmust, ami azonban minden szövegen kimutatható. Például tapsoljuk el: *Pa-ri-pám cso-da-szép pej-kó : ti-ti-tá, ti-ti-tá, tá-tá*. Ezután próbáljuk meg ritmusfejlesztő koncentrációs gyakorlatként megfordítani a ritmust: *tá-ti-ti, tá-ti-ti, ti-ti ti-ti* és így rámondani a verset.

A francia nyelv ritmusának tanításához Régine Llorca (2008) gyakorlatait próbáljuk ki. A hangsúlyokat csettintéssel érzékeltetve próbáljuk ritmusosan énekelve elsorolni egy étel hozzávalóit. Fontos a szólamok egyenlő hosszúságának érzékeltetése. Például: *Qu'est ce qu'on met dans un gâteau ? De la farine, et puis du sucré, de la levure et puis quoi d'autre ? Du chocolat et des amandes et puis des œufs et puis quoi d'autre ? (Mit teszünk egy süteménybe? Lisztet, cukrot, élesztőt és még mit? Csokit, mandulát, tojást és még mit?) Ezek a feladatok valójában nem nehezek és nagyon élvezetesekek, egyszerűen levezényelheti bárki, ha megnézi a gyakorlatokat videón. Egy másik nyelvi játék a nyelv lüktetésének érzékeltetésére egyenlő szótagszámú mondatokkal írt dialógusok ritmusos előadása (Wioland, 1982). Példák a két és három szótagú mondatokból álló dialógusokra:*

- |  |   |
|--|---|
| – <i>Bonjour !</i> (2)                           | – <i>Tu veux <u>quoi</u> ? Un <u>café</u>? Un <u>coca</u>?(3/3/3)</i> |
| – <i>Philippe ! Ça <u>va</u> ?</i> (2/2)         | – <i>Un lait <u>fraise</u>, stp.</i> (3/3)                            |
| – <i>Très <u>bien</u>. Et <u>toi</u> ?</i> (2/2) | – <i>Cigarette ?</i> (3)  |
| – <i>Ça <u>va</u>.</i> (2)                       | – <i>Non, <u>merci</u>. Je ne fume <u>plus</u>.</i> (3/3)             |
| – <i>Jó napot !</i>                              | – <i>Mit kérsz? Egy <u>kávét</u>? Egy <u>kólát</u>?</i>               |
| – <i>Philippe ! Jól vagy ?</i>                   | – <i>Egy <u>eperturmixot</u>, <u>légy</u> szíves.</i>                 |
| – <i>Nagyon jól. És <u>te</u>?</i>               | – <i>Cigaretta ?</i>  |
| – <i>Jól vagyok.</i>                             | – <i>Köszí, nem. Már nem <u>dohányzom</u>.</i>                        |

A ritmus, a lüktetés a hangsúllyal és a hanglejtéssel együtt, azokkal szorosan egybeforrvan jelen a nyelvben. A nyelv zenei elemei együtt hozzák létre a nyelv zenei hangzását.

#### **1.4.2.2. A francia és a magyar nyelv hangsúlykülönbségeinek tudatosítása**

Hangsúlyozni annyit tesz, mint kiemelni beszédünk néhány elemét a többi közül. Ez segíti a hallgatóságot az üzenet lényegének megértésében és megjegyzésében. A hangsúlyok tagolják értelmes egységekre a beszéd folyamatát. A kölcsönös megértés nagyban függ a helyes hangsúlyoktól. Az idegen nyelv esetében a nyelvnek megfelelő hangsúlyozás többé-kevésbé a szép kiejtés szinonimája.

A beszélőnek alkalmazkodnia kell a hallgatójához, ahhoz, hogy megértesse magát. Az alkalmazkodás vonatkozik a tempóra, a hangerőre és a hangsúlyozásra is. Ha a hangsúlyaink nagyon eltérnek az anyanyelvi nyelvhasználótól, akkor az nemcsak az idegenség-érzést erősíti, hanem a megértést és a figyelmet is próbára teszi. Sokkal fárasztóbb egy olyan szövegre figyelni, aminek mások a hangsúlyai, a rosszul kitett hangsúlyok zavarják az értelmezést és az információk elraktározását is.

A fonetikában hangsúlynak nevezzük azt a jelenséget, amikor egy szótagot kiemelünk a környezetéből. Ez a kiemelés relatív, egy adott viszonyban valósul meg függetlenül a valós fizikai értékektől (Gósy, 2004, 198). A hangsúlyt két különböző aspektusból közelíthetjük meg. Egyrészt a hangsúly produkció oldaláról, erről nézve a hangsúlyozás egyfajta fizikai izommunka szoros összefüggésben a levegő kiáramlásával, vagyis a kilégzéssel. Másrészt percepció oldaláról, a hangsúly olyan akusztikai jelenség, melynek észleléséhez ismernünk kell bizonyos fonetikai szabályokat. Ezek ismeretének hiányában a hangsúlyreprodukció nagyon nehéz feladat lenne. A hangsúlyprodukciókor létrejövő izomösszehúzóásokat Fónagy Iván 1958-as elektromiografikus vizsgálatai mutatták ki. Annak ellenére, hogy kimutatottan intenzívebb a hangsúlyos szótagok képzése, akusztikailag ez nem mérhető. Ezért úgy tűnik, hogy a hangsúly percepciósan inkább pszichikai, mint fizikai jelenség (Liebermann, Ladegoged, 1967).

Több módon is hangsúlyozhatunk egy szótagot: hangmagasságemeléssel, hangerőnöveléssel, időbeli elnyújtással és szünettel. Ezek a hangsúlyjelenségek minden nyelvben léteznek, de hierarchiájuk és észlelésük nyelvenként eltérő. Fox (2000) terminológiája a beszéd folyamatának bizonyos részeinek kiemelésére az *accent* kifejezést használja,

a konkrét fonetikai megvalósulására a *stress-accent* vagy *pitch-accent* kifejezéseket javasolja, utalva arra, hogy ugyanaz a jelenség eltérő akusztikai-fonetikai jellemzőkkel járhat együtt. A stress az intenzitás a pitch pedig a hangmagasság változására utal.

Egy magyar anyanyelvű számára a nyomatékkal képzett hangsúly egyértelműbb, jobban észrevehető, mint a hangmagasság vagy hangelnyújtás által létrehozott hangsúly. Egy francia anyanyelvű fülének az elnyújtás könnyebben feltűnik, mint a hangintenzitással képzett hangsúly. Egy angol ajkú a hangmagassággal kifejezett hangsúlyra a legérzékenyebb, második helyen a hanghossz növelésre és a hangintenzitásra a legkevésbé érzékeny a háromféle hangsúly közül (Gósy, 2004, 198). A hangsúly létrehozásának lehetőségei természetesen együttesen is megvalósulhatnak. Gyakran van, hogy a különböző elemek egymástól nem szétválaszthatóak. A hangsúlyozáson belül három szintet különíthetünk el: a szavak, a mondatok és a szöveg szintjét. A tanításkor tudatosítani kell, hogy a francia nyelv a szólamok utolsó szótagját hangsúlyozza, a magyar pedig az elsőt. A magyar hangsúly nyomatéki, erőteljesebben ejtjük a hangsúlyos szótagot, a hangsúlyos francia szótag viszont időben hosszabb, mint a környező szótagok. A hangsúly áthelyeződésének nincs jelentésmegkülönböztető szerepe sem egyik, sem a másik nyelvben, de ha nem a hangsúlyos szótagokra tesszük a hangsúlyt az jelentősen nehezíti a megértést az anyanyelvi fül számára.

A szóhangsúlyok tudatosítására használhatunk felsorolásokat, melyeket egészítsünk ki gesztusokkal. A megfelelően megválasztott gesztusok segítenek belsővé tenni a hangsúlyokat. A magyar nyelvet kísérő gesztusok erőteljesek, határozottak. Lehet asztalon koppantani, tapsolni, ökölbe szorítani a kezét, határozottan a levegőbe szúrni a mutató ujjal stb. A franciák gesztusai ezzel szemben lágyak, hosszúak, elnyújtottak. Llorca (2008) javaslata a hosszú karlendítés, mint amikor kihajítunk valamit a szemétkosárba. Rakjunk rá minél erősebb érzelmeket, mert akkor a gesztus és a hangsúly is karakterisztikusabb. Dobjuk a szemétkosárba, amit nagyon utálunk: hazugság, képmutatás, korrupció, légszennyezés, szorongás, betegségek, gyűlölködés stb. A hosszan elnyújtott szótag mindig a karlendítés végére essen. Érezzük meg a testünkkel is a hangsúlyokat. Azok a játékos feladatok, amik kimozdítják a tanulókat a passzív befogadásból jóval eredményesebbek a csak szóban és csak hanggal végzett feladatoknál. Ezek a feladatok könnyebben elősegítik a percepció megváltozását, és ezen keresztül a beszédprodukción is automatikusan megindulhat a változás.

A szöveg szintjén a szavak elvesztik fonetikai autonómiájukat és szóhangsúlyaikat. A hangsúlyok a szólamok, vagyis az értelmi és lélegzetvételi szakaszok elhatárolására,

tagolására is szolgálnak. Két szólamot vagy szakaszt egy-egy szünet is elválaszt. A magyarban a szakaszhangsúlyok az első szótagra, a franciában a szakasz utolsó szótagjára esnek. Az erősebb érzelmi töltetű közlések segítik a hangsúlyok felismerését és utánzását: Például: az erős tanácsalanság : *Ezt vagy azt? Celui-ci ou celui-là ?* vagy a szemrehányás: *Mit csinálsz? Qu'est-ce que tu fais ?* segítik megmutatni egy nyelv eltűzött hangsúlyait.

A francia hangsúly jellemzője, hogy a szólam hangsúlya az utolsó, elnyújtottan ejtett szótagra esik, következésképp a francia beszélő jelentős energiákkal kell, hogy beszéljen. Például: *Ça va ? 'Minden rendben?'* Látható a francia beszélők arcán, hogy arcizmaik erősen dolgoznak és az ajkuk gyakran előre áll, a többi nyelv beszélőihez képest sokat csücsörítenek. A francia nyelvre jellemző a nyitottság, hogy a szótagok többször végződnek magánhangzóra, mint mássalhangzóra, az utolsó szótagot kivéve. A mássalhangzók a szótagolásnál legtöbbször a következő magánhangzóhoz tapadnak, akkor is ha az egy következő szóhoz tartozik, például: *u- na- vi- on (egy repülő), de- soi- seaux (madarak)* (Wioland, 1994). Ennek eredményei a jellegzetes francia hangkötések, *les enchaînements*, és az artikuláció előrehaladó, előregördülő, bowling labdához hasonlító természete. Ez a ritmikus előrehaladás a szavak szintjén ugyanúgy jelen van, mint a nagyobb beszédegységeknél. *Elle a mal à la main : E/la/ma/la/la/m ẽ (Fáj a keze)*. A hangsúlyt gyakran egészíti ki a hangsúlyos szótagra eső felfelé vagy lefelé ívelő hanglejtés.

### 1.4.2.3. A francia és a magyar nyelv intonációs különbségeinek tudatosítása

Sem a magyar, sem a francia nem tonális nyelv, hanem mindkettő intonációs nyelv. Ez azt jelenti, hogy a hangmagasság változása nem változtatja meg a jelentést, mint a kínai, vagy a vietnámi nyelv esetében. Az intonációnak a mondat szintjén van módbeli, információkiemelő és érzelemkifejező szerepe. A két nyelv között intonációs szempontból inkább a hasonlóságok dominálnak, mégis az intonációs görbék számos, csak az adott nyelvre jellemző sajátossággal bírnak, ezért ezen különbségek tudatosítása szintén fontos eleme a nyelv zenei elemeinek és a kiejtés tanításának.

“A francia nyelv sokkal jobban *énekel*, mint a magyar. A magyar nyelv monotonabb, hanglejtése enyhén ereszkedő, nincsenek hirtelen dallamugrásai és fejangot sem használ. A francia ezzel szemben olyan nyelv, melyben a legkisebb érzelem hirtelen és meredeken képes fel vagy levinni a dallamot” (Herman, 1984, 149). Ennek ellenére, minthogy nincsenek szótagon belüli intonációs dallam-ugrások és az egyenlő hosszúságú szótagok nagyon




szabályosan követik egymást, egy olasz fülnek a francia nyelv monotonnak tűnik, legalábbis az olasz nyelvhez képest (Intravia, 2000, 152).

A hanglejtés a hangmagasság változását kirajzoló dallamgörbe. A hangmagasságot a hangszalagok másodpercre vetített rezgéseinek száma határozza meg. Mértékegysége a Hz. Az alaphangmagasság vagy alapfrekvencia az a természetes hangmagasság, amit a hezitáló „ö” hang kiadásakor mérhetünk. A francia férfiak esetében ez átlagosan 100 Hz, a magyar férfiak esetében 103 Hz. A 3 Hz-es különbség már érzékelhető. A francia nők azonban jelentősen magasabban beszélnek, mint a magyar nők, az előbbiek 200 Hz, az utóbbiak 184 Hz-es alapfrekvencián (Kassai, 2007, 183). Gyakori jelenség, hogy akik nyelvet váltanak, a hangmagasságukat is megváltoztatják. Ezek természetesen nem tudatos váltások és sokan fel sem figyelnek rá, ugyanúgy, ahogy a hangszínünk megváltozásának sem vagyunk tudatában, de mindez kívülről jól érzékelhető inkább érzékileg, mint tudatilag.

A dallamgörbe modulálásának kommunikációs és érzelemkifejező szerepe is van. Amikor a hanglejtés emelkedő, a hang élesebb lesz, ez kiemeli az információkat, hangsúlyoz, élénkséget kölcsönöz a gondolatközlésnek. A hanglejtés emelése feszültséget és várakozást kelt. Az operairodalomban megfigyelhető, hogy a vidám, élénk, fiatal szerepeket szopránok és tenorok játsszák. Amikor a dallam ereszkedő, a rezgések száma csökken és a hangszín mélyebb lesz. Ilyen a hanglejtése a következtetéseknek, a magyarázatoknak, a kiegészítéseknek. A mondanivaló lezárását, a várakozás kielégítését fejezi ki. A megnyugvás zenei hangszíne az alt és a basszus. Alaphangmagasságot és enyhén ereszkedő hanglejtést használunk, amikor semleges hangon beszélünk. Általában három hangfekvést vagy regisztert használunk beszéd közben : a magasat, a középeket és a mélyet. Erősebb érzelemnyilvánításkor ehhez a három tartományhoz még hozzátehetünk egy nagyon magas és egy nagyon mély regisztert is (Kassai, 2007, 183).

Az intonáció megfigyelése és tudatosítása nehezebb a hangsúlyozás és a ritmus tudatosításánál, mert az egyéni megvalósítási különbségek nagyobbak, az egyénre jellemzőbbek. Nyelvészeti funkcióit tekintve az intonáló nyelvek hasonlítanak egymásra (hangsúlyok, hanglejtések, regiszterek használata, beszédsebesség, érzelemkifejezés hangszínei és dallamgörbéi). Ugyanakkor az anyanyelv hatása, az akcentusok, a társadalmi környezet, az érzelmi állapot, a kommunikációs helyzetek olyan sokszínűen hatnak az intonációra, hogy nehéz kihallani egy adott nyelv szabályosságait a rétegek alól (Gósy, 2004, 187). Az intonáció paradoxona, hogy az emberi nyelv leguniverzálisabb és egyben legnyelvspecifikusabb sajátosságainak egyike (Hirst-Di Cristo, 1998).

Az intonáció fontos szerepet játszik mind szintaktikai, mind szemantikai szempontból: a hanglejtés megkülönbözteti, hogy kijelentést, kérdést vagy felszólítást hallunk.

(1) *A kijelentés.* A kijelentő mondat hanglejtése mindkét nyelvben ereszkedő, de eltérő módon ereszkedő. A magyar nyelvet erős esés jellemzi a szólamok első és második szótagjai között, utána a dallamgörbe enyhén ereszkedő a szólam végéig.  Példa: Sokak szerint / az ismeretanyag számára / a könyv nyújtja / a biztos otthont (Hernádi, 1999, 165). Ezek a jellegzetes dallamgörbék tagolják a mondandót, kiegészülve hangsúlyokkal és szünetekkel. A francia kijelentő mondatokban a kijelentő módot az utolsó szólam utolsó szótagjára eső hangesés fejezi ki. A dallamgörbe szempontjából a francia mondat jelentősen különbözik a magyar kijelentő mondatoktól, mert a francia mondatok szólamainak az utolsó szótagjára kerül az intonációs hangsúly, ami hol emelkedő, hol eső. A hanglejtések eloszlása a mondat szólamszámától függ. Kijelentő mondatokban az utolsó szótag mindig eső, a megelőző szólamzárás általában emelkedő, hogy a mondat dallamosságát biztosítsa (Martin, 1997, 97).

Példa: *Le frère* ↘ *de Max* ↗ *a mangé* ↗ *les tartines.* ↘ Ha a kijelentő mondat több szólamból áll, akkor a görbe hol emelkedik, hol esik a végszótagokon, de az esés mindig a mondat végén a legjelentősebb (Abry-Chalaron, 2011, 15).

(2) *A kérdés.* A kérdő mondatoknak mindkét nyelvben két fajtája van: a kérdőszavas, kiegészítendő és a kérdőszó nélküli, eldöntendő kérdések. A magyar nyelvben a kiegészítendő kérdések hanggörbéje megegyezik a kijelentés dallamgörbéjével vagyis ereszkedő. A francia kérdőszavas mondatokban a hanglejtés szabadon megválasztható: lehet emelkedő is, és eső is. Ellenben a kérdőszó nélküli mondatok esetében csak az intonáció teszi kérdéssé a mondatot, amit az emelkedő dallamgörbe fejez ki mindkét nyelvben. Bár ezek a dallamgörbék hasonlóknak tűnnek hallás után a két nyelvben, mégsem egyeznek meg teljesen, mert a dallamemelkedés nem ugyanarra a szótagra esik a magyarban, mint a franciában. A francia mondatban az utolsó szótagra esik az emelkedő intonációs hangsúly, a magyar nyelvben pedig az utolsó előtti szótagra. Például: Tu as fini? (*Befejezted?*) Tu ne prends pas de dessert? (*Nem kérsz desszertet?*) Tanultak tegnap?

(3) *A felszólítás* A felszólító mondatokat erősebb esés jellemzi, mint a kijelentő mondatokat. A felszólító mondatok nem jelentenek didaktikai problémát. A felszólító mondat intonációjának inkább pragmatikai jelentősége van, mert nyelvileg a felszólító mód elégséges a felszólítás kifejezéséhez, és ott ahol a felszólító mód szintaktikailag jelen van, semlegesül a

felszólítást kísérő intonáció. Például a *hadd mondjam meg* kezdetű mondat nem lesz erős esésű, a felszólító mód nem jelent felszólítást. Más mondatokban a felszólítást csak a hanglejtéssel fejezzük ki. Például képzeljük el a következő módbelileg nem felszólító mondatot, kicsengetés után, jellegzetes tanári hanglejtéssel: *Még maradsz egy percet!*

A különböző intonációs görbék ismerete fontos, hiszen a beszélők még az anyanyelvükön is ejtenek intonációs hibákat, ami nagyon zavaró tud lenni. A kiejtésjavítással foglalkozó elméletek szerint a prozódia tudatosítását legkönnyebben értelem nélküli hangsorokkal lehet elérni. Például: *Vous parlez français? (Beszél franciául?) Dadadadadaaa? Oui, un peu. (Igen, egy kicsit.) Da-dadaa.*

Egy másik kiejtésjavítási fogás, amit a *verbo-tonal* elnevezésű kiejtéstaniítást elősegítő módszer fejlesztői dolgoztak ki, a mondatok szegmentumonként növekvő megismétlése (Intravia, 2000,187), amit kezdetünk a mondat elejéről vagy a mondat végéről. Példa:

*Non, elle est Suisse. : [sʏs]*

*[lɛ-sʏs]*

*[ɛ-lɛ-sʏs]*

*[nɔ̃-ɛ-lɛ-sʏs].*

A példamondat dallamgörbéjének vizuális megjelenítése szintén segítheti a tudatosítást és az intonáció javítását. A *Tell me more* elnevezésű nyelvoktató program kirajzolja az anyanyelvi modell intonációs görbéjét és a nyelvtanulónak az intonációs görbéjét is miután megismételte az anyanyelvi modellt. A tanuló ezután addig ismételheti a hallott modellt, míg a két dallamgörbe nem kezd hasonlítani egymáshoz. A *Tell me more* ennek a beszéd felismerő programnak a felhasználásával tanítja és javítja a kiejtést. Ma már számos interneten elérhető nyelvoktató csomag él az intonációs görbe vizuális kirajzolásának lehetőségével a kiejtésjavításának céljából. Konkrét példát a 2.3.3. fejezetben lehet találni.

Az intonációnak az érzelemkifejezésben is jelentős szerep jut a beszédben. G.B. Shaw szerint tízféleképpen mondhatunk igent, és százféleképpen tudunk nemet mondani. Fónagy Iván 26 féle intonációval tudta rögzíteni, ahogy Pécsi Sándor azt mondja, hogy nyolc óra (Montágh, 1989, 19). Pierre Léon szerint az érzelmek, az érzések kifejezésének számos prozódiai és nem verbális kifejezőeszköze van: a hangterjedelem, a hanglejtés, a dallamforma, a tempó, az artikuláció feszessége vagy lazasága mind jelentést hordozó kísérőjelenségei a kommunikációnak. Ezeknek a leírásával a nyelvészeti könyvekben csak elvétve lehet találkozni. Néhány érzelemkifejező nyelvi eszközt mind a didaktikai, mind a nyelvészeti könyvek említeni szoktak: a nyomatéki hangsúlynak a francia nyelvben érzelemkifejező

---

szerepe van (*FORmidable ! CSOdálatos!*), a dallamugrásnak (*formi-dable*), az erőteljes szótagelnyújtásnak (*formidaaaable, csodááálatos*), a szótagolásnak (*for-mi-dable, cso-dá-la-tos*) vagy a hirtelen rövid szünetnek a hangsúlyozandó mondatrész előtt (*absolument # formidable*) szintén (Léon, 1993, 141-2).

Kommunikációs szempontból az érzelemkifejezésnek nagyobb jelentősége van a szóbeli kommunikációban, mint a mondanivalónak. Ha az érzelemkifejezés nem kongruens az üzenettel, akkor felülírja azt. A hanglejtés vagy intonáció árulkodik a beszélő pszichés állapotáról, a beszélők közti kapcsolat minőségéről és a szituációhoz való viszonyról is.

A fent említett elméletek világossá teszik, hogy mennyire fontos az üzenetátadás kifejezésmódjára is figyelni. A tartalmi, stilisztikai, nyelvtani, lexikai ismereteket kiegészítve a kifejező-beszéd hozzájárul a mondanivaló sikeres kommunikálásához. A kommunikációs képesség fejlesztésén belül a szóbeli készség fejlesztésekor nem feledkezhetünk el a mondatfonetikai eszközök tudatosításáról sem. Ez elengedhetetlen a jól érthető, igényes beszéd tanításakor.

## 1.5. Beszédtechnika

A prozódiai gyakoroltatása jól összekapcsolható olyan beszédtechnikában alkalmazott gyakorlattípusokkal, melyek nemcsak a fonetikai ismeretek elsajátítását, hanem a csoport előtti megszólalást, a koncentrációt és a kooperativitást is fejlesztik. Elmélet és gyakorlat, szabályok és gyakorlásuk technikai összekapcsolását taglalja a koncentrációról és a csoport dinamikáról szóló fejezet. A szupraszegmentális szabályok tanítása akkor nyeri el értelmét, ha a diákok hozzá tudják kapcsolni a szövegértelmezéshez és a szövegek jól érthető, kifejező, meggyőző megszólaltatáshoz a tanult idegen nyelven. Ezt a célt szolgálja a kifejező beszéd tanításáról írott rövid beszédtechnikai összefoglalás.

### 1.5.1. A hallási figyelem fejlesztése

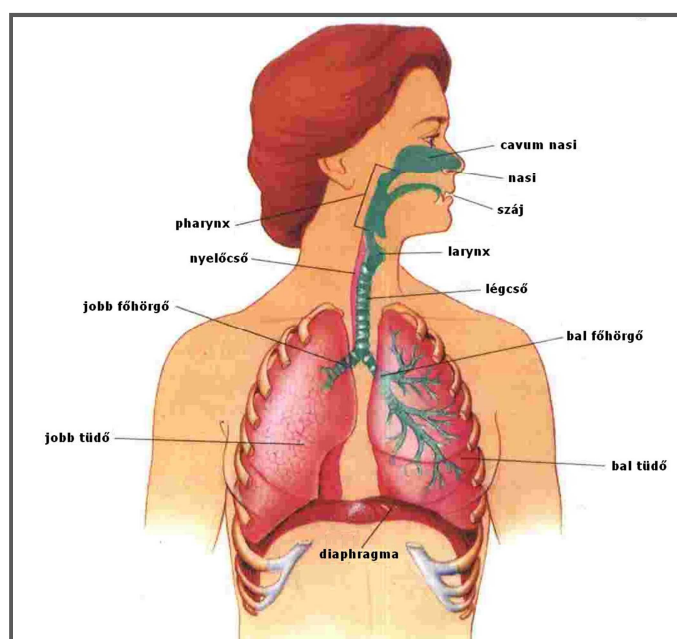
A beszédészlelés és beszédértés idegen nyelven nehéz feladat. Amikor a gyerekek beszélni tanulnak, a beszédészlelési készségük segíti őket a beszédhangok és hangkapcsolatok felismerésére, megjegyzésére és reprodukálására. A kisgyerekek a beszéd tanulásakor megtanulja az anyanyelve hangzását és egyre több hangsor felismerésére lesz képes. A beszédészlelés azonban még nem jelent beszédértést, de a helyes reprodukálás már egy fontos lépés a megértés felé. A hangalakot a memória köti a jelentéshez és a megjegyzéshez. A beszédészlelés anyanyelvünkhöz kötődik, azokat a hangokat tudjuk differenciálni, meghallani, melyeket az anyanyelvünk felismer. Az idegen nyelv számunkra ismeretlen hangjainak differenciálásával és a hangkészletünkbe illesztésével bajban vagyunk. A tudatosítás és a megfigyelés azonban segít ezek felismerésében és reprodukálásában, még ha ezek a reprodukciók nem is lesznek pont olyanok, mint az anyanyelvi ejtés esetén. A hangok észlelése idegrendszeri tevékenység és nem csupán fizikai. Emlékezetünkre van szükség a hangsorok tárolásakor és előhívásakor. A hangok magassága, ereje, a hangsorok ritmusa és dallama mind hozzátartoznak egy nyelv zeneiségéhez, aminek meghallásához a pubertás kor után a megfigyelés, a tudatosítás visz. Ezeknek a zenei elemeknek a megfigyelését, a hozzákapcsolódó érzelmek hatását segítik a hallási figyelmünket stimuláló játékok

A hangok megfigyelése nyelvtől függetlenül is nagyon érdekes, rendhagyó hallásélesítő feladat. Célja a hang tulajdonságainak megfigyelése és a hangok reprodukálása. Ellazult, pihent állapotban megfigyeljük és utánozzuk a hallott hangokat és zajokat. Az eső, a szél, a tücsök, a légy, a vízcsepp által keltett hangok megfigyelése és reprodukálása segítheti a

tanult idegen nyelv hangjainak pontosabb megfigyelését is. (László, 2013, 66, 68-9). A jól érthetőség az értelmünkre, a kellemes hangzás az érzelmeinkre hat. Figyeljük meg, hogyan járnak át bennünket, hogyan hatnak ránk a hangok.

### 1.5.2. Légzés

A beszéd alapja a légzés. A légzés elsődleges funkciója élettani: a szervezet oxigénnel való ellátása. Az élettani funkció mellett létezik a beszédlégzés, ami gyorsabb és nagyobb levegőmennyiséget biztosító belégzést és ötször hosszabb hangos kilégzést jelent. Helyes légzéstechnika, a légzés szabályozását szolgáló helyes automatizmus kialakítása szükséges ahhoz, hogy a beszédhez mindig kellő levegő álljon rendelkezésre, ezért a légző gyakorlatok képezik a beszédtechnika alapgyakorlatait. A hatékony légzéstechnika elsajátításához meg kell tanulni újra a csecsemőkorban használt rekeszlégzést, melynek lényege, hogy ellazult állapotban a rekeszizom megnyúlik, és automatikusan levegő áramlik a tüdő alatt is megnövekedő tüdőtérbe, a tüdő levegőraktározási kapacitása megnövekszik. Ha sikerül a rekeszlégzés, akkor a hasunk és a deréktáj oldalt és hátul megemelkedik. Csípőre tett kézzel ellenőrizhetjük. Ha nem sikerül, akkor csak a mellkasi rész tágul, a deréktáji nem jelentősen.



*A hangképzésben résztvevő testrészek*

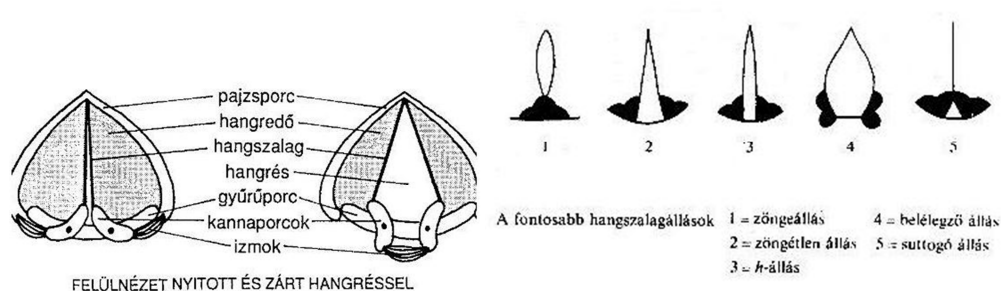
*<http://anatomia.uw.hu/ora-047/ora-047.htm>*

A légzés az alapja a hang minőségének, erejének, színeinek és modulációs készségeinek. A beszédtechnikában használatos légzőgyakorlatok során megfigyeljük a légzés jelenlétét és hatását, megtanuljuk szabályozni a rekeszizom működését, a levegőbeosztását és a pótlevegővételt. Ha megtanuljuk a levegő kiáramlásának irányítását, akkor létrejön az a

levegőtámasz, amivel biztonságosan, kellő mennyiségben tudunk levegőt biztosítani a jól hallható beszédhez. A cél a helyes légzés megtanulása, a jó légzéstechnika automatizálása és nem a kapacitás óriásira növelése. A légzőgyakorlatok legtöbbször egyre hosszabbodó szövegmondásra, a szöveg és mozgás összekapcsolására épülnek. Gondoljunk például Demoszthenészre, aki lépcsőn felfelé gyalogolva gyakorolta a szövegmondást. A légzőgyakorlatok jól használhatók nyelvtanári szempontból a számok, napok, hónapok, szólisták, bővülő grammatikai szerkezetek, memoriterek gyakorlására. Fontos, hogy a légzőgyakorlatok közben megőrizzük a lazaságot, a belégzés néma maradjon, a hangadás minőségére és az üzenet értelmére is tudjunk közben figyelni.

### 1.5.3. Hangadás

A légcső végén kiszélesedő részben található a gége, itt találhatók a hangszalagok. A hangszalagok hossza, és a keletkező hangrés nagysága befolyásolja a hangot. A hangszalagok rezgésbe hozásával keletkezik a zöngé, ami a magánhangzók alapeleme és a mássalhangzó egy részének járulékos eleme. A hangszalagok rezgését befolyásolhatják a kannaporcok, amelyeknek izmai különböző állásba helyezik a hangszalagokat: lélegző állás, fúvó állás, h-állás, zöngéállás, zárállás, suttogó állás. Zöngéállásban a hangszalagok és a kannaporcok lazán záródnak, illetve egymásra simulnak (Kassai, 2005, 45).



A hangadás

A helyes légzés tudatosítása mellett a beszédtechnika azzal is foglalkozik, hogy mikor jön létre egészséges, erőlködés nélkül képzett hang. Amikor a levegőkiáramlás és a hangszalag feszülés egészséges arányban van, a hangszalagok nem terhelődnek. Ha túl erős a levegőáramlása és nem elég feszes a zár, akkor a hang nem elég határozott, nem elég csengő. Ha a zár erős és a levegőáramlás gyenge, akkor pedig szorítással préseljük ki, a hang elfárad

és be(nt)reked. A hangadógyakorlatok segítenek megtalálni, tudatosítani, automatizálni az erőlködés nélküli csengő hangmagasságot. Fontos a lágy hangindítás megtanulása. Amikor a zöngé megszólal ne legyen se túl lágy (zörejes, hehezetes hangindítás), se túl feszes a hangszalagzár (felpattanó, kemény hangindítás) lágyan induljon a hang. A gégeben keletkező zöngé a különböző rezonanciaterekben (mell, garat, arc és koponya üregek) ölt testet. A hangot jellemző három paraméter a hangmagasság, a hangerő és a hangsín. A hangerő és a hangsín a rezonanciaterek kihasználásától függnék. Törekedni kell arra, hogy ezeket a tereket minél jobban sikerüljön hasznosítani a hangképzésben. Az elől szóló telt hangnál, jól működő hangszalagok és levegőadagolás esetében, a levegő átveszi a gégeben keletkező hangszalagrezgést és továbbítja a gége alatti és feletti rezonanciaterekbe. A gazdag rezonanciával bíró, szabadon áramló, csengő egészséges hang jól erősíthető és halkítható. A rezgéseket kézzel is ellenőrizni tudjuk: rakjuk kezünket a mellkasunkra vagy a fejünk-rehomlokunkra és érezni fogjuk a puha rezgések intenzitását.

A jó hangképzés óvja a hangot, segít megelőzni a berekedést és a gyulladásokat. A hangképzőgyakorlatoknak a lágy hangindítás mellett fontos célja a hang erősítése, a mellhang kialakítása és a középhangsáv fejlesztése, szélesítése. Ezeknél a gyakorlatoknál is a relaxált állapotra, a befeléfigyelésre, az érzetek megszületésére kell figyelni, ami sok türelmet és gyakorlást igényel. A hangerő és hangmagasság tágításának gyakorlása segít a saját, kényelmes, közép-hangfekvés megtalálásában. A gyakorlás jó segítője és kontrollja lehet a hangfelvételkedés.

#### **1.5.4. Koncentráció és csoportdinamika**

A koncentrációs gyakorlatok lényege, hogy megtanítsák a diákokat egymásra hangolódni és a közös munkára figyelni. Egyre inkább megfigyelhető, hogy a diákok sokszor nyeglék, hiányzik belőlük a tartás és az összeszedettség, sokszor nehezen tudnak állni, koncentrálni és komolyan játszani. Ennek részben oka lehet, hogy sokkal kevesebbet mozognak, és sokkal többet ülnek órán, mint az előző generációk. A koncentrációs játékok a ritmus felvételére és a többfelé figyelésre tanítanak. Ha sikerül a koncentrált légkör megteremtése játékosan, akkor várhatóan a csoport tagjai is együttműködőbbek lesznek.

A koncentráció mellett a másik fontos cél a kooperativitás fejlesztése. A tanulás jóval hatékonyabbá tehető, ha a csoport tagjai megtanulják, hogy a kooperatív munka, a csoportban működő egymást segítség mennyivel kellemesebbé és eredményesebbé teszi a tanulást. A



csoport tagjai egyénileg is akkor lesznek eredményesek, ha az egész csoport sikeres és a csoport tagjai felelősséget vállalnak egymásért. A vetélkedős játékok egyelőre erősebben motiválják az órai munkát, mint a kooperatív feladatok, ennek egyik oka lehet a kooperatív munkaformák hiánya (Bárdos, 2000, 276). Egy tuareg közmondás szerint, ha gyorsan akarsz haladni, menj egyedül, de ha messzire akarsz jutni, akkor menj a többiekkel. A csoportos feladatok rövidtávon nem mindig hatékonyak, hosszabb távon viszont fontos készségekkel gazdagítják a csoportban dolgozókat.

A harmadik fontos cél a koncentráció és a kooperativitás mellett a csoportkohézió megteremtése. Ennek összetevői: a tagok közötti kötődés kialakulása, a feladatok iránti elkötelezettség megteremtése és a csoporttudat kialakulása (Dörnyei-Ehrmann, 1998, 139). Ennek kialakulását empátikus légkörrel, csoportdinamikai és szituációs játékokkal segíthetjük. Csoportdinamikai kutatások igazolják, hogy ha egy nyelvi csoport eredményesen működik együtt, az nagyon erősen befolyásolja a csoporttagok nyelvtanulás iránti motivációját. A több osztályból összeállt csoportok általában kevésbé működnek jól, mint az egymást jobban ismerő homogén csoportok. Ezért nagyon fontos, hogy a nyelvtanár a csoportkohézió megteremtésén tudatosan fáradozzon (Csizér-Holló-Károlyi 2011). A csoporttagok közti kapcsolatokat fejleszteni lehet munkaszervezéssel, egymás jobb megismerését segítő játékok folyamatos játszásával, tudatosítással, az együttműködést elősegítő feladatok végrehajtásával. A beszédtechnika számos olyan játékkal gazdagítja a nyelvtanári eszköztárat, amelyek jól segítik a fenti pedagógiai célokat.

Végül, de nem utolsó sorban fontos tudatosítani, hogy a koncentrált állapotba kerülés megtanulása nagyon fontos és tudatos munka. Koncentrálni akkor tudunk, ha izmaink lazák, és figyelmünket nagyon pontosan tudjuk egy dologra fókuszálni. Feszés, görcsös állapotban nem fogunk tudni jól teljesíteni. Illés Györgyi, színész és beszédtechnika-tanár, macskavadász-állapotba kerülésnek hívja ezt a laza koncentrált állapotot, melynek kialakításához a beszédtechnikai gyakorlatok hasznos segítséget nyújthatnak (Zelenákné, 2007, 73).

### **1.5.5. Kifejezőmód**

A szóbeli kifejezőmód vizsgálatával, azzal, hogy milyen hatást gyakorol beszédünk a hallgatóságra, többek között a szociolingvisztika egyik ága, a fonostilisztika foglalkozik. Pierre Léon funkcionális fonostilisztikai elmélete szerint beszédstílusunk (hangképzésünk, hangszínünk, hangmagasságunk, beszédtempónk, hangsúlyaink, intonációnk) jelzéseket

jellemünkről, lelkiállapotunkról és érzéseinkről. E jelzések egyrészt a beszélő identitásáról árulkodnak, másrészt hatással vannak a hallgatóra. Ezek általában nem befolyásolható és sokszor nem tudatos jelzések nemünkről, társadalmi helyzetünkről, szülőföldünkről, korunkról stb. valamint akaratlagosan is befolyásolható, motivált jelzések a beszélőhöz kötődő viszonyunkról és közlési szándékainkról (Léon, 1993).

A nyelvészet megkülönbözteti a közlés elsődleges kommunikatív, nyelvileg megfogalmazható üzenetét, szemantikai funkcióját és a hozzá szorosan tapadó másodlagos esztétikai, paralingvisztikai, kifejező funkcióját. Jakobson az elsődleges funkciót pragmatikus, a másodlagos funkciót kifejező funkciónak hívja. Jakobson kommunikációs modelljének minden eleméhez egy meghatározott funkció társul. A közlés létrehozója érzelmet közöl, a hallgató pedig értelmezi azt. Catherine Kerbat-Orecchioni konnotációs modelljében a szemantikailag értelmezhető üzenethez (dénotation) a csak kulturális ismeretekkel értelmezhető tartalom és forma tapad (connotation). Pl. az a szó, hogy kolompér mind tartalmában mind formájában erős konnotációs háttérrel bír. Jelentése csak részleges értelme a hangsornak. Fónagy Iván szerint minden közléshez szorosan kötődik a stílus, ami másodlagos üzenetként tapad az elsődlegeshez. Fontos, hogy a jelentéshez tapadó hangzó forma érzelemkifejező voltát is tudatosítani tudjuk (Léon, 1993, 19-24).

Szavaink hazudhatnak, de a hangunk nem. Verbális üzeneteinket a hangunk segít értelmezni. A fonostilisztikai hangelemzések első szintje a fonémák szintje, az egyes hangok artikulációjának szintje. Befolyásolja az egyes hangok minőségét, hogy elöl vagy hátul képezzük, hogy kerekítjük vagy széthúzzuk a száját, hogy nyitott jól artikulált hangok vagy zárt összemosódó ejtés jellemzi a beszélőt, hogy nazalizáljuk vagy sem a hangokat, hogy mennyire feszes vagy laza a garat, hogy milyen a hangszínünk és a hangmagasságunk. Pierre Léon Brigitte Bardot beszédstílusának elemzésekor megállapította, hogy a kislányosság, a gyermeki, naiv szín a fonémák szintjén az egyes hangok átlagosnál előrébb képzett artikulációjának, egyes mássalhangzók lágyításának köszönhető. *Elle est jolie, eihn, ma maison* [e<sub>l</sub>e<sub>3</sub>ə<sub>l</sub>i<sub>ē</sub>/mamizō] (*Ugye, szép a házam!?*) (Léon, 1993, 78). Az elöl képzett hangok sugallhatnak nőiességet, lágytságot vagy kulturáltságot, a hátul képzett hangok férfiasságot, keménységet, zárt feszes garattal agresszivitást, kulturálatlanságot is. Az, hogy melyik lesz ezek közül a hangsúlyos, az számos egyéb vokális, prozódiai és paralingvisztikai tényezőtől is függ. A kerekítés a nőket inkább jellemzi, lágyít. A széthúzás vidámabb, világosabb, határozottabb karaktert éreztet. A jól artikulált hangok műveltségéről, összeszedettségéről, az összemosódó ejtés kulturálatlan, fegyelmezetlen jellemről árulkodnak.

A társadalmi konvenciók azonban kultúránként beleszólnak az értelmezésbe. Az európai kultúrában a magas hang a nőiességet, vidámságot, életerőt, dinamikát, a mély hangok ünnepélyességet, komolyságot, szomorúságot fejeznek ki. Beszédben és zenében egyaránt, amint arra az operákkal kapcsolatban fentebb utaltam. A mohán nyelvben, egy európai ember számára meglepő módon, amikor a nőket kívánják utánozni, akkor az artikulációt változtatják és nem a hangmagasságot. A tzeltál indián nyelv fejhanganon fejezi ki a tiszteletet. Indiában a szomorúsághoz tartoznak a magas hangok és a vidámsághoz a mélyebb regiszterek (Léon, 1993).

A fonostiliztikai értelmezés következő szintje a szólamoké. Az egyes szólamok hangsúlyai adják az értelmezést, a ritmust, biztosítják az üzenet poétikai funkcióját. A Bardot-felvétel elemzésénél maradva a hang kacéran nőies vonásai annak is köszönhetőek, állapítja meg Léon, hogy a beszédtempó lassan, hosszan, jelentősen ereszkedő szólamokat tartalmaz, melyek egy simogatás lágy, megnyugtató gesztusát idézik. *Ah ce qu'on est bien ici ! (Ó milyen jó itt! )* 220 Hz-ről lassan ereszkedik 180 Hz-re (Léon, 1993,77). A lágy ereszkedő dallamú kijelentéseket Bardot-nál éles, erőteljes, figyelemfelhívó hangemelések törik meg, nagy kilengésekkel variálva a beszéddallamot. Ezzel kerül előtérbe a kislányossággal szemben a kihívó nőiesség.

A beszédjellemezők nemcsak egyes személyeket, hanem egyes társadalmi szerepeket is jellemezhetnek. A politikai beszédek stílusára jellemző, hogy egyenletesen tagoltak, a ritmusuk kifejező, sokszor használnak egyes szavakat nyomatékosító kezdő nyomatéki hangsúlyt, gyakran használnak az értelmezéshez hosszabb szüneteket. Pompidou szünetei hosszabbak, mint a beszédideje. Egy-egy jelentősebb politikai szereplő akaratlanul is modellként szolgál a következő nemzedékeknek. A francia politikusok évtizedekig De Gaulle-ra emlékeztető beszédstílusban szónokoltak. A politikai beszédeken kívül nagyon karakteres a papi beszédstílus. A lelkipásztor hangja a szentbeszédek idején erőteljes, változatos hanghordozású, a bizalmas gyóntató és vigasztaló szerepeknél halk, lágy, suttogó. A kereskedők, rikkancsok, árusok beszédmódját is jellemzi egy foglalkozásukat könnyítő egyenintonációs panel, amiben a dallam erőteljes ereszkedés után meredeken emelkedik. Például *Perecet tessék! Paradicsomot vegyenek! Háromszáz a paradicsom!* A hangerő és a dinamika mellett erős hangmagasságváltásra van szükség ahhoz, hogy felhívják magukra a figyelmet (Léon, 1993, 178-79).

A kifejezésmód vizsgálatához hozzátartozik a beszédmód zavarainak áttekintése. A beszédzavarok elemzése azért érdekes, mert ráirányítja a figyelmet az egyes

beszédösszetevőkre. Gyerekkorban gyakori a selypesség vagy pöszeség, ami egyes hangok artikulációs hibáit jelenti. Ezek lehetnek hangtorzulások, hangkimaradások. A sziszegő hangokra kiterjedő torzulás a selypítés, az r hang torzulása a raccsolás, az összes magánhangzóra kiterjedő nazális színezet az orrhangzós beszéd. A torzulás érintheti az egyes mássalhangzók ejtését is. Ezek a hibák, ha a beszédszervek épek, javíthatók. Háttérükben általában az áll, hogy az egyes hangokat nem sikerül a beszélőnek elkülönítenie, amit tudatosítással javítani és gyakorlással automatizálni lehet. A hangképzés zavarai (diszfónia) eredményezik a rekedtes, suttogó, fáradt hangot. Ennek oka általában a hangszalagok túlfeszítése, megerőltetése gyakran azért, hogy nem a kellő hangmagasságon beszélünk. Terápiája a saját hang megtalálása (Hernádi, 1999, 94-96).

A dadogás a beszéd folytonosság zavara. Kialakulásának általában neuropszichológiai okai vannak: érzékeny idegrendszer, huzamosabban tartó szorongás. A dadogó gyakran megakad egyes szavakon, szótagokon vagy hangokon és csak nehezen bír továbblépni. A dadogó ember érdekes módon nem dadog, ha énekel, bábozik, suttog vagy kiabál, ha a prozódiai szabályok betartásának feszültsége alól felszabadul. A nagy francia színészlegenda Louis Jouvet dadogó volt ezért több ízben elbukott a színművészeti akadémia felvételijénél. Jouvet sajátos intonációja, az utolsó előtti szótag hirtelen kiemelése (*pour boire un coup*) Léon szerint fiatalkori dadogásával és annak leküzdésével van összefüggésben (Léon, 1993, 274-75). A magyar színházi életben is van példa dadogóból lett színészre, Őze Áron ma a Demoszthenész Egyesület elnöke. Az egyesület célja, hogy mindenki számára biztosítsa a beszédzavarok, beszédhibák orvoslását.

A színészek gyakran használják a beszédzavarjelenségeket egyes karakterek érzékeltetésére: például a gégezárat az ideges típus megjelenítésére, pöszeséget, huhogást idős vidékiek megidézésére, orrhangzós beszédimitálásnál gyakran hajlott tartást, nyitott szájat is kölcsönöznek a figurának, a beszédzavarhoz mentális zavart asszociálva.

A beszédzavarok egy további speciális esete a siketség. A siketség megakadályozza, hogy a beszédszervek megtanulják a hangképzést. Egyes hangokat még sikerülhet a siket gyerekeknek nagy nehézségek árán elsajátítani, de a dallam már hamis lesz, a ritmus és a helyes levegővétel elsajátítása túl nagy feladat, így hatékonyabb a jelelés megtanulása.

Az afázia (a görög beszédtelenség szóból) az agyi sérülés következtében létrejövő beszédvesztést jelenti. A kisgyerekkori nyelvelsajátítás tükörképeként a következő szimptomákkal bír: prozódiai torzulások, hang- és szótévesztések, agrammatikus mondatok (Léon, 1993, 276).

Ezekkel a beszédzavarokban is megjelenő nyelvi jelenségekkel játszanak a nyelv kreatív felhasználói a nyelvi játékokban és költői, irodalmi nyelvben. Egyes nyelvtörők a hangtorzulásokra játszanak rá például a *sárga bögre, görbe bögre*. Ha sokszor mondjuk, összeakad a nyelvünk. Ionesco *Kopasz énekesnőjében* a kiüresedett jelentések katarzisa az a jelenet, ami a szereplők közt a következő vitatkozásba torkollik. Nyilvánvaló, hogy ezeknek a mondatoknak a jelentése nem a megfogalmazásukban, hanem a formájukban van. A *k* hangban összpontosulnak a felhalmozott indulatkitörések.

*Mr. Martin: Inkább levágok egy rendet, semhogy kertben énekeljek.*

*Mr. Smith: Kakadu, kakadu, kakadu, kakadu, kakadu, kakadu, kakadu, kakadu, kakadu, kakadu.*

*Mrs. Smith: Mekkora kaki, mekkora kaki, mekkora kaki, mekkora kaki, mekkora kaki, mekkora kaki, mekkora kaki, mekkora kaki.*

*Mr. Martin: Mekkora kalap kaki, mekkora kalap kaki, mekkora kalap kaki, mekkora kalap kaki, mekkora kalap kaki, mekkora kalap kaki, mekkora kalap kaki, mekkora kalap kaki.*

*Mr. Smith: Bolhás kutya, bolhás kutya.*

*Mrs. Martin: Kaktusz, koksusz, kókusz! Kokárda, kókler!*

*Ionesco: Kopasz énekesnő 11. jelenet, Gera György fordítása*

A nyelvi játékok és a költői nyelv tanítása különösen élvezetes és szemléletes a nyelvtanulás szempontjából is, hiszen érzelemmel tölti meg a formát. Fónagy Iván szerint a semleges, átlagos ejtésmódtól való, nagyobb hírértékkel rendelkező eltérésekre figyelünk fel. Ez az elhajlás közvetíti az eltérést okozó üzenetet, érzelmet, attitűdöt (Fónagy, 1983, 465).

A beszéd formai és technikai sajátosságaival foglalkozó beszédtechnika és a beszédhangokkal, hangkapcsolatokkal, azok prozódiai jellemzőivel (hosszúság, intenzitás, dallam) foglalkozó szegmentális és szupraszegmentális fonetika kulcsszerepet játszanak az a dolgozat elméleti hátterében. Egy hangsor számos variációban artikulálható úgy, hogy az üzenet még érthető maradjon a kommunikáció résztvevői számára. A megértés természetesen könnyebb, ha az artikuláció közelebb van célnyelvi beszélők anyanyelvéhez. Ehhez nyújt segítséget a fonetikai tudatosítás. A beszédprodukciónak azonban az is fontos összetevője, hogy az üzenet mennyire hallható, figyelemfelkeltő és hiteles. Ezek a minőségek a beszéd hangosításával függenek össze. A beszédtechnika megtanítja, hogy a beszéd alapja a levegőoszlop, megtanítja bekapcsolnia a rezonanciatereket, megismerni és megtanulni használni a hangunkat, megtanít többfelé figyelni és használni azokat a kifejezőeszközöket,

amelyek kifejezőbbé teszik a beszédet. A következő rész a fenti elméleti ismeretek tanításban való alkalmazását vizsgálja, szól a kiejtés-tanítási módszerekről, a tankönyvek kiejtéssel foglalkozó feladatairól, a kiejtéstanítás osztálytermi gyakorlatáról. A következő fejezetek kitérnek a kiejtéstanítás lehetőségeinek kitágítására, példákkal illusztrálva bemutatják, hogy a prozódiai és beszédtechnikai gyakorlatok hogyan integrálhatók a franciatanítás osztálytermi gyakorlatába.

## 2. A francia kiejtéstanítás módszertana

### 2.1. Nyelvtanítási módszerek és kiejtéstanítás

A nyelvtanár számára hasznos áttekinteni az előző évtizedek nyelvtanítási módszereit, nem véletlenül kötelező eleme ez a tanárképzésnek. Mivel dolgozatom nem nyelvtanítás-történeti, a nyelvtanítás huszadik századi módszereinek csak néhány elemét emelem itt ki, különös tekintettel a kiejtés tanítására vonatkozó elképzelésekre. Ezek a módszerek máig éreztetik hatásukat a modern nyelvtanításban. Úgy működik ez is, mint a divat: néhány elemet, technikát, módszert időnként újra felfedeznek, és új körítéssel, új kontextusban ismét a nyelvtanulás szolgálatába állítják a tankönyvszerzők, képzők, továbbképzők és a gyakorlatokat továbbító tanárok. Céлом a beszédtanulás szempontjából érdekes elemek kiemelése a tanulmányozott általános nyelvtanítás-történeti munkákra (Bárdos, Germain, Puren) és a kiejtés tanítását vizsgáló szakirodalmakra (Champagne-Muzar-Bourdages, Lauret) támaszkodva.

#### 2.1.1. A direkt módszer

A direkt módszer három fő ponton kritizálja a hagyományos, évszázadokon át uralkodó nyelvtani fordító módszert, és változtatja meg az élő idegen nyelv tanítását, nevezetesen az anyanyelv használatának, a nyelvtani szabályok ismertetésének és az írás primátusának terén (Puren, 1988, 95). Hívják reformmódszernek, természetes módszernek (az anyanyelv-elsajátítás természetességére utalva), Berlitz-módszernek és fonetikai módszernek is. A 19. század végén és a 20. század elején terjedt el Európa és az USA nagyvárosaiban, mikor a nemzetközi kereskedelem és a vasút lendületet adott a nemzetközi kapcsolatoknak. *Minden utcasarkon nyelviskola: francia, angol, olasz stb. órák* (Pesti Hírlap 1922. január 15. Kosztolányi, A nyelvtudás). A Berlitz nyelviskolák máig léteznek Budapesten és a világ más nagyvárosaiban is.

A módszer célja az idegen nyelvű gondolkodás és az idegen nyelvű kommunikáció elsajátítása. A módszer teoretikusai szerint nem vezet célra sem az anyanyelvre történő átfordítás, sem az anyanyelvi magyarázat. Az idegen nyelvet lehetőleg olyan tanárok tanítsák, akik a tanított nyelvet anyanyelvüként beszélik. Ez a tétel korántsem marad kritika nélkül a későbbiekben. Az idegen nyelvet az anyanyelvhez hasonlóan sajátítsa el a nyelvtanuló,

amihez segítségül képek, tárgyak (reáliák<sup>3</sup>), kontextusteremtés és gesztusnyelv hívható segítségül. Ez a módszer terjeszti el a nagy, színes osztálytermi képeket. A diák a hangalakot a látott tárgyhoz közvetlenül rendeli.

A nyelvtani magyarázat kezdetben szükségtelen, a nyelvtanulás induktív elsajátítással történik. Ennek fő érvei a gyermekkori nyelvelsajátításra utalnak, ahol nem a szabályok ismerete segíti a gyermeket a nyelvelsajátításban. Nyelvtant csak a nyelvi struktúrák megismerése után tanuljon a nyelvtanuló.

A nyelvi kompetenciák közül a beszédképesség fejlesztése az elsődleges. Az írott nyelvvel csak később találkozik a diák, először a beszéd formáját tanulja. Az anyanyelv elsajátításához hasonlóan fontos, hogy a tanult nyelv hangjait gyakran hallja, ízlelje, ismétlje, kimondja, a hallott mondatokat és szavakat egy adott dologhoz, jelentéshez társíthassa. Ezek a társítások először a tanuló közvetlen környezetére vonatkozzanak. Az írást zavarónak tartván a helyes kiejtés elsajátítása szempontjából, a módszer tanárai az írásképet csak akkor mutatják meg a tanulóknak, amikor a helyes kiejtést már elsajátították – legyen szó egy adott mondatról, egy leckéről vagy a nyelvtanulás megkezdéséről. M. Bec, angoltanár egy 1909-es cikkében arról számol be, hogy két hónapig nem került elő az írás, akkora viszont a diákok füle hozzászokott a nyelvhez, így annál hosszabban értelmetlen lett volna kiiktatni a nyelvtanulásból. (Puren, 1988, 129-130) Azt azonban nem írja a forrás, hogy milyen intenzitás mellett szokik hozzá a fül két hónap alatt egy nyelvhez.

Fontos eleme ennek a módszernek a nyelvtanulás kezdeti *csendes szakasza* (Lauret, 2007, 84-85). A francia módszertani terminológiában létező *bain linguistique* – *nyelvi fürdő* arra utal, hogy a tanulót a célországban körbeveszi a célnyelv és megmártózzhat benne. A nyelvi fürdő után szabadon alkotva egy új metaforikus kifejezést, ezt a csendes szakaszt egyfajta kezdeti *hangfürdőnek* nevezhetnénk. A tanuló hallgatja a nyelv zenéjét, nem kell sem megértenie, sem használnia a nyelvet, meg kell figyelnie a hangokat, a kiejtést, és meg kell fogalmaznia akusztikai benyomásait. Hanganyagok hallgatása közben a tanulók megfigyelik az akusztikus jellemzőket: a beszélők hangját, a beszéd ritmusát, az intonációt, a hangokat, hogy milyen eltérések vannak az anyanyelvükhöz képest. Ha akarják, utánózhatják és karikírozhatják a hallott nyelvet a jobb elemezhetőség kedvéért. Ez a gyakorlat nem különösebben időigényes, ellenben a későbbi kiejtéstanulás szempontjából igen előnyös.

---

<sup>3</sup> A reáliák a módszertani szóhasználatban olyan autentikus tárgyak, melyek a célnyelvi kulturális területről származnak, pl. színházjegy, metrótérkép, bevásárlási nyugta, füzet, étlap stb.



Magyarországon is volt erre példa sok-sok énektanulással és énekléssel. Feledésbe merült. Helyét átadta a kommunikációs tankönyvek kulturális bevezetést célzó 0. leckéjének, mely nyelvtanulásra hangolásnak jó, de nem helyettesíti a fenti célokat.

A nyelvtanítási szakirodalmak (Bárdos, 2005 és Germain, 1993) szerint gyakorlati módszereit tekintve a direkt módszerben kiemelkedő jelentősége van az aktivitásnak, a kérdés-felelet technikájának, az utánzásnak, az intuícóra alapuló szemantizálásnak és az ismétlésnek. A jelentést az anyanyelv kiiktatásával közvetlen módon adja meg a tanár. Ez egyrészt történhet szemléltetéssel: valós tárgyak és képek alkalmazásával, vagy épülhet tanári gesztusokra, mimikára, intonációra, mely kevésbé közvetlen módon idézhet fel egy tárgyat vagy egy fogalmat. Harmadrészt elképzelhető, hogy a tanár az idegen nyelv segítségével adja meg a jelentést, körülírással, példákkal, mondatba foglalással.

A második nyelv tanulásakor, ha nem anyanyelvként tanuljuk kisgyerekként, már nem vésődik olyan hatékonyan az agyba egy dekódolt jelentés hangalakja, mint az anyanyelv elsajátításakor, ezért a percepciós fázis után gyakori ismétlés jön, amit dramatizálás követ. Szemben a hagyományos nyelvtani-fordító módszerrel a direkt módszer nem a kognitív képességekre, hanem a nyelvi ösztönre alapozva nagy hangsúlyt helyez a mechanikus ismétlésre; még akkor is fontos, hogy képes legyen valaki helyesen kimondani egy nyelvi egységet, ha nem érti meg azt. A hangalak járjon a megértés előtt. A tananyag természetes dialógusokra, leírásokra, narratív történetekre épül. Az intuíció a megértést, az utánzás a tanulást, az ismétlés a bevésést segíti. Fontos szerepe van a memorizálásnak, ami a reflexszerű nyelvhasználatot segíti. A minőség fontosabb a mennyiségnél, amit tud a nyelvtanuló, azt tudja készségi szinten, gyorsan, pontosan alkalmazni, a szókincs bővítés későbbi cél.

A fonetikai gyakorlatok közül a hangfelismerési, intonációs és ritmusgyakorlatok jelentőségét hangsúlyozzák. Gyakoriak a fonetikai átírási gyakorlatok, a modell utáni ismétlések és a hangos olvastatás. Fontos, hogy a tanuló képes legyen hallani saját kiejtési hibáit, és tudja javítani saját kiejtését (Chamapagne-Muzar-Bourdages, 1998, 8).

Amíg a nyelvtanulás kezdeti szakaszában a beszédre helyeződik a hangsúly, és az órai munka jó része csukott könyvvel folyik, addig a nyelvtanulás második szakaszában előtérbe kerül a szöveg és az olvasás. Először a tanár olvas, majd a diákok, a szövegmagyarázat után a diákok a kifejező olvasást gyakorolják. A szövegértés ellenőrzése és a szókincs elsajátítása a következő órai szövegrekonstrukcióval történik kérdés-felelet formában.

Kiemelt jelentősége van tehát a kiejtésitanításnak, mely az ekkor megerősödő új tudományágra, a fonetikára támaszkodik. A Nemzetközi Fonetikai Társaság (API<sup>4</sup>) a következő alapelveket határozta meg a *Maître Phonétique* 1880-as számában a nyelvtanulással kapcsolatban. (1) A nyelvtanulást az élőnyelv tanulmányozásával kell kezdeni. (2) Előbb hangokkal kell megismertetni a tanulót, majd a fonetikai átírással. (3) A tananyag természetes és érdekes dialógusokra, leírásokra és elmesélhető történetekre épüljön. (4) A nyelvtan tanítása kezdetben induktív módszerrel történjen, csak haladó szinten magyarázzunk. (5) A nyelvtani magyarázat idegen nyelven történjen, a fordítás kerülendő. (6) Az írás tanulását később kezdjük, mint a beszédképesség fejlesztését, olvasmány utáni összefoglalókkal, majd később folytassuk a szabad fogalmazással (Bárdos 2005).

A nemzetközi fonetikai társaság alapítója Paul-Edouard Passy, elnöke Wilhelm Viëtor, titkárhelyettese Daniel Jones, a fonetikai jelek létrehozója, akiről G. B. Shaw Higgins professzor alakját mintázta. További tagjai Théodore Rosset, a grenoble-i és Félix Piquet, a lille-i Fonetikai Intézet vezetői. Ők mindannyian részt vesznek nyelvtanítás-módszertani vitákban is. 1909-es cikkében, a fonetika nyelvtanításban játszott szerepéről Rosset ezt írja:

„A praktikus fonetika az empiria művészete. Arra vállalkozik, hogy adott nyelv hangjait megfigyelje, csoportosítsa és összehasonlítsa más nyelvek hangjaival. Támaszkodik a hallásra, látásra, a tapintásra, a szakirodalomra és a technikára, a minél pontosabb megfigyelések érdekében. Feljegyzi egy adott nyelvet beszélők hibáit és az adott hiba kijavításának módjait. Tanulmányozza a nyelv dallamát, hangsúlyait, szegmentálási és éneklési módjait stb. Ezek a megfigyelések a kiejtés módszeres vizsgálatát jelentik” (Puren, 1988, 118).

A nyelvtanár nem elégedhet meg a helyes kiejtés ismeretével, ki is kell javítania diákjainak kiejtési hibáit, amit nehezen tudna kivitelezni fonetikai ismeretek nélkül. A huszadik század elején kezdik el szorgalmazni, hogy a fonetika kerüljön be a nyelvtanárképzésbe. A nyelvkönyvek ezzel szemben nem sokat foglalkoznak a kiejtésitanítással. Akkoriban éppúgy néhány bevezető kiejtési feladatban merült ki a helyes ejtést célzó tananyag, mint manapság. Ez alól talán száz évvel ezelőtt is az angol

---

<sup>4</sup>A Nemzetközi Fonetikai Társaság (franciául *Association Phonétique Internationale (API)*, angolul *International Phonetic Association (IPA)*) Párizsban alakult 1886-ban. Jelenlegi székhelye Londonban van. A szervezet lapja előbb francia, majd angol nyelvű. Mindkét betűszó használatban van, nemcsak a szervezetet, hanem a 125 éves fonetikai abc-t is jelölik. Jelen dolgozat a továbbiakban a francia rövidítést használja.

nyelvkönyvek az egyedüli kivételek. Az osztálytermi kiejtésstanítás kizárólag a tanár képzettségén és motivációján múlik.

A direkt módszer módszertana máig ható változtatásokat vezetett be a nyelvtanításba:

(1) *Az idegen nyelvű óravezetést* máig csak a bátrabb nyelvtanárok vállalják. A direkt módszer nyelviskoláiban anyanyelvi tanárok dolgoztak, ami más területen okozhat problémákat, mint az óravezetés nyelve. Sok tanár érzi fontosnak, hogy a nyelvtani magyarázatokat anyanyelven beszélje át a diákokkal. Továbbá sokan nem szeretik azt a bizonytalanságérzést, talán azt a távolságot sem, amit az idegen nyelvű kommunikáció eredményezhet a tanulókkal. Pedig sokkal több érv szól az idegen nyelvű óravezetés mellett, mint ellene.

(2) *A reáliákat*, azaz a célnyelvi országból származó tárgyak használatát. Ma már kezd kimenni a divatból a tárgyak nyelvórai használata, hiszen a világ virtuálisan könnyebben bemutatható, mint reálisan. Pedig a valós tárgyak (reáliák) használata nagyon erős motiváló erővel bír ma is. A tanulók örülnek a célnyelvi kultúrával való személyes találkozásnak, amikor kezükbe vehetnek egy külföldi metró- vagy színházjegyet, belelapozhatnak egy külföldi műsorfüzetbe, újságba, naplót írhatnak egy, a célországban beszerzett más papírlapú, más csíkozású füzetbe, megnézhetik, hogy milyen kiállítású és megfogalmazású egy külföldi esküvői meghívó stb.

(3) *Az induktív nyelvtanítás* tanári segítséggel, kontextusba ágyazottan, aktív felfedező módon juttatja el a tanulót az új nyelvtani jelenségek felismeréséhez. A tanár a nyelvtani hibákat következetesen javítja és szorgalmazza a tanulók önkorrekciónak is.

(4) Változást hozott még a *nyelvi és kulturális viselkedés tanítása* az irodalmi szövegek és a civilizációs ismeretek mellett és (5) az élő beszéd hangzásának *utánzásos elsajátítása*, a *dialógusok* szituációban történő eljátszása. Az utánzás (és nem egyszerűen ismétlés!) nagy jelentőségű a nyelvi megnyilvánulás szempontjából. Sokan gondolják, hogy fiatalabb korban jobban megy, de valószínűbb, hogy karakter kérdése, néhány embernek kortól függetlenül bámulatos adottsága van hozzá. Legvalószínűbb pedig, hogy ami megtetszik, azt nagyobb kedvvel utánozzuk, tehetségünkhöz mérten jobban vagy rosszabbul, akár formai, akár tartalmi nyelvi mintáról legyen is szó (Lauret, 2007, 85-88).

### 2.1.2. Az audiolingvális módszer

A huszadik század közepén új nyelvészeti és pszichológiai elméletek, valamint új technikai lehetőségek hatására új nyelvtanítási-tanulási módszer, sőt nyelvtanulás-elmélet

körvonalazódik, melyet audiolingvális vagy mim-mem (utánzás-memorizálás) módszernek neveznek. Katonásági nyelvtanulási metódusnak is hívták kezdetben (army method), mert az azt kidolgozó nyelvészek az USA kormányától kapták a megbízást egy olyan módszer kidolgozására, melynek segítségével a lehető leggyorsabban taníthatják meg a bevetés előtt álló katonákat az adott nyelvterületen elboldogulni. A módszer 9 hónapos, heti 15 órával, 10 fős csoportokban. A nyelvtanulók 12 órát az asszisztenssel töltenek nyelvgyakorlással és 3-at a nyelvessel. Minden 5. nyelvészeti elméleti óra megmagyarázza a gyakorlatban már elsajátított fonetikát, lexikát és nyelvtant (Puren, 1988, 290).

Az audiolingvális módszer születése a hidegháborúhoz köthető. A módszer kidolgozásával megbízott nyelvészek újabb komoly támogatást kapnak a Szputnyik rakéta 1957-es fellövése után. A nyelvészeten belül elkülönül egy alkalmazott nyelvészeti ág, melyből aztán a nyelvpedagógia egyik gyökere lesz. A francia-német direkt módszerhez hasonlóan ez az amerikai módszer is egy másik koncepció antitéziseként bontakozik ki, az USA-ban 1929-ben rendeletileg előírt olvastató módszer ellenpontjaként. A módszer célja tehát, hogy minél gyorsabban tanítson meg szóban kommunikálni. A szóbeli szövegértés és kifejezőkészség elsajátítása itt is prioritást élvez az írásbeli készségek fejlesztésével szemben (Germain, 1993, 141). A fonetikának ebben a módszerben is kiemelt szerepe van.

A nyelvészeti alapot a strukturalista nyelvészek (Bloomfield, Harris) szolgáltatják, a tanuláselméletet a nyelv motorikus szokásait kialakítani hivatott inger-válasz-megerősítés skinneri kondicionálási elmélete (behaviorista pszichológia), a technikai segítséget pedig a magnetofon elterjedése alapozta meg. A tananyag nyelvi struktúrák köré szerveződik. A kontextus nélküli dialógusokba szedett nyelvtani szerkezetek szolgáltatják az elsajátítandó, ismétlendő, automatizálandó tananyagot. A nyelvtantanulás induktív. Nyelvtani magyarázatok helyett a strukturalista nyelvtani gyakorlatok segítik a megértést és a feldolgozást. Magmondatokat kell ismételni, kiegészíteni, adott elemeit más elemekkel helyettesíteni, bővíteni, vagy egy adott minta szerint átalakítani. Ezeket a bővítést, helyettesítést, átalakítást szolgáló mechanikus gyakorlatokat hívják strukturalista nyelvtani gyakorlatoknak (*pattern drills, exercices structuraux, cadres syntaxiques*), melyek végezhetők szóban és írásban is. A mondatokat nem kell elemezni, csak memorizálni, hogy a nyelvi struktúrák alkalmazása rögzüljön és automatikus legyen. Ezek a gyakorlatok ugyan nem újak, már a 16. századi nyelvkönyvek is alkalmaztak ilyeneket, de a strukturalisták helyezték vissza a nyelvtanulás középpontjába nyelvi laboratóriumokkal kombinálva (Germain, 1993, 142).

A helyes kiejtés elsajátítását a nyelvi laborban történő gyakorlással igyekeznek segíteni, ami segíti a memorizálást és az automatizálódást. Óramegfigyelések és mérések alapján az egy tanulóra eső beszédidő nagyon kevés, tanórai szinten másodpercekben és még éves szinten is inkább percekben mérhető. Ezt a lehetetlen helyzetet igyekeztek korrigálni a nyelvi laborok, ahol a diák interaktív partnere egy fáradhatatlan gép. A gép kérdez, ismételtet, meghallgat és megadja a helyes megoldást, jelentősen megnövelve az egyéni beszédidőt és tiszteletben tartva a diákok egyéni ritmusát. Ezt a feladattípust hívják drillezésnek. A tanár feladata, hogy ellenőrizze, helyesen sajátította-e el ezeket a mintákat a diák.

„Senki nem tudatosan ejti ki a szavakat és formálja a hangokat. Hangszálaink és beszéd szerveink izmai automatikusan működnek, ahogyan kondicionálva lettek. Hasonlóan az autóvezetéshez, ha pirosra vált a lámpa, a vezető automatikusan fékez. Amikor egy beszélő beszél, nem arra gondol, hogy milyen nyelvtani szerkezetet fog használni, öntudatlanul használja az igeidőt és a szórendet, a szükséges névszói egyeztetéseket, arra gondol, amit mondani akar” (Mueller, 1971 in Puren, 1988, 301).

A kiejtésitanítás szempontjából mindenképpen forradalminak nevezhető újítás egyik alapja a helyes artikulációs bázis kialakítása. Előtérben inkább a fonetika szegmentális szintje van. A helyes hangejtés elsajátítása céljából a könyvekben a nyelvállást felvázoló rajzok is találhatóak, mert ha nem is tudatos az elsajátítás, az nem mindegy, hogy mi rögzül, és valamennyi tudatosítás mégis hasznosnak bizonyul egyes nehezen meghallott beszédjelenség esetében. Az, hogy a tanulók mely hangzók ejtését gyakorolják, kontrasztív nyelvészeti elemzés után dől el, mely meghatározza, hogy az adott nyelvtanulóknak mely hangzók kiejtése okozhat nehézséget.

A nyelvtanulók szópárok és mondatpárok végtelen sorát hallgatják és ismétlik szalagról (*minimal pairs, paire minimale, opposition phonologique*). Ezek a listák olyan egy hangban különböző szó- vagy mondatpárokat tartalmaznak, ahol a hangkülönbségek jelentéskülönbséget eredményeznek (pl. bár/vár/pár vagy *elle est russe/rousse*). Ma is sok kiejtésitanítással is foglalkozó nyelvkönyvben vagy kiejtési gyakorlókönyvben megtalálható a kontextusfüggetlen strukturalista hangfelismerő gyakorlatok.

A nyelvi labor gyakorlatai azonban nem rekednek meg a hangok szintjén. Az intonáció, a hangsúly érzékelése és reprodukálása ugyanúgy hozzátartoznak a tréninghez. Léteznek olyan laborok, amelyek a diák produkciójának rögzítését is beleveszik a gyakorlásba. Ezen túlmenően a receptív készségek fejlesztését minden leckében hallott szövegértési gyakorlatok is segítik. A szövegértést kérdésekkel ellenőrzik.

A nyelvi labor és multimédiás utódainak gyakorlatai háttérbe szorultak a nyelvtanítás gyakorlatában. Ennek okai, hogy minden hasznuk ellenére végtelenül unalmasan gyakoroltatnak, és nem ösztönöznek az önálló alkalmazásra. Az automatizálás egyik veszélye, hogy arra a kérdésre, hogy mit csináltál tegnap este, csak a betanult választ tudja rávágni a tanuló. A nyelvi labor hanyatlásának másik oka technikai. A beruházási, karbantartási, kezelési, képzési, tananyag-ellátási problémák általánosak. Ma is technikai nehézségek akadályozzák a modern technológiák mindennapos osztálytermi gyakorlatát. Egyénileg természetesen bármi lehetséges, a diákok a mobiltelefon és az Internet korában számos multimédiás nyelvtanító program közül válogathatnak kedvük szerint.

Az audiolingvális módszer legmarkánsabb kritikusa Noam Chomsky. A strukturalista nyelvtani gyakorlatokra épülő módszert nyelvi szempontból azért bírálta, mert figyelmen kívül hagyja azokat a nyelvi törvényszerűségeket, melyek lehetővé tennék a formai szempontból más struktúrák megértését és létrehozását. Chomsky szerint meg kell érteni egy nyelv működését, és nem a nyelvi szerkezetek automatizálása vezet a beszédprodukciónhoz. Élesen bírálta a skinneri nyelvi viselkedés kialakításának kondicionálását. Egy nyelv nem külső ingerekre adott válasz, hanem egyetemes, belső folyamatok terméke.

Számos tanulmány készült a módszer hatékonyságáról, melyben az eredményeket összevetették a nyelvtani-fordító módszer eredményeivel. A felmérések azt mutatták, hogy talán az első évben még eredményesebbnek tűnő mim-mem módszer a második év végére ugyanolyan eredményeket mutatott, mint a hagyományos nyelvtani-fordító módszer (Germain, 1993, 148). Ezek a felmérések ugyanakkor arra is rávilágítanak, hogy a végtelenül unalmas repetitív gyakorlatok igenis nagy jelentőséggel bírnak a nyelvtanulás kezdeti időszakában, különösen a hangzás és a nyelvi szerkezetpanelek automatizálása fontos a későbbi nyelvpépítésre nézve.

### **2.1.3. Az audiovizuális-strukturális-globális nyelvtanítás (SGAV)**

A második világháború után egyre világosabb lesz, hogy nemzetközi közvetítő nyelvvé az angol válik. Az 1950-es években a francia oktatási minisztérium létrehoz egy bizottságot, melynek feladata a francia nyelv hatékony terjesztésének érdekében egy alapnyelvkurzus kidolgozása, *le français élémentaire*, a leggyakrabban használt szavakra, *le français fondamental, alapozva* (Germain, 1993, 153).

A kutatást, melynek célja, hogy megállapítsa, melyek a leggyakrabban használt szavak és nyelvtani szerkezetek a francia nyelvben, Georges Gougenheim vezeti. A kommunikatív

nyelvtanítás autentikus dokumentumainak bevezetéséig, és azután is, óriási jelentősége lesz a nyelvtanulás lexikai anyagának és a nyelvkönyvek lexikai és grammatikai progressziójának kialakítása szempontjából ezen ezertől háromezer szóig terjedő szógyűjtésnek (Gougenheim–Michea–Rivenc–Sauvageot, 1956, 1958). Ebben az időben hívják életre a nyelvtanítás szempontjából meghatározó két francia kutatóintézetet: a CREDIF-et (*Centre des REcherches et de la DIffusion du Francais*) és a BELC-et (*Bureau des Etudes des Langues et des Cultures*).

A SGAV (*Structuro-globale-audio-visuelle*), továbbiakban audiovizuális nyelvtanítási módszer kidolgozója Petar Guberina, a zágrábi egyetem, Paul Rivenc, az École Normale Supérieure de Saint-Cloud, és a 60-as évektől Raymond Renard, a mons-i egyetem professzorai. Az első audiovizuális tankönyv 1962-ben jelent meg a *Voix et images de France* (Franciaország képei és hangjai) sokat eláruló címmel. Ez a metódus nemcsak más nyelvek tanítására hatott ösztönzőleg, hanem nagyon jó eredményeket értek el vele az analfabétizmus felszámolását célzó felnőttoktatásban is.

A módszert kidolgozó nyelvészek a beszélt nyelvből kívánnak kiindulni. A nyelvet mint egyéni személyes beszédprodukción állítják a tanulás középpontjába, és nem mint társadalmi absztrakciót. A nyelvtanulás mindennapi szituációk és dialógusok, és nem nyelvészeti fogalmak köré rendeződik. A saussure-i nyelvszemlélettel ellentétben nem a nyelv, *langue*, hanem a kimondott szavak, mondatok és kontextusba helyezett dialógusok, *paroles*, képezik a tananyagot. A képek segítségével illusztrált, szituációban szereplő szövegek szükségszerűen kiegészülnek nem nyelvi jelenségekkel is, melyek nem elválaszthatók a beszédetől. Egy nyelvi produkció nem értelmezhető a kontextusa nélkül. A nyelvtanításnak integrálnia kell a nem nyelvi elemeket is: környezet, beszélők viszonya, érzelmek, gesztusok, mimika, ritmus, intonáció stb.

A strukturális-globális elnevezést Guberina úgy indokolja, hogy elsősorban is minden szerkezethez tartozik egy szituációs kontextus. Másodsorban egy szituáció értelmét globálisan kell megérteni, fordítás nélkül. Harmadsorban a kiejtés, a szemantizálás, a szintaxis és a gesztusok mind egy adott egészhez tartoznak.

Forradalmian átalakul a tankönyv, az osztályterem és a tanári metodika is. A padokat székekre, a tankönyvet diafilmre cserélik, és a székeket úgy rendezik patkó formában, hogy mindenki lásson mindenkit és a vásznat is. A tanárok részletes módszertani, elméleti és gyakorlati felkészítést kapnak. A diákok csak magukat kell, hogy hozzák, magnóról hallgatják a kivetített képekhez tartozó mondatokat. A hallás utáni fázis után egy rövid ismétléses

gyakorlás következik. A ritmusra és az intonációra külön figyelmet fordítanak. Ennek több célja van: megérteni, azonosulni, memorizálni és reprodukálni. Elő kell tudni adni a látott szituációkat, gesztussal és mimikával is megjelenítve azt. Ezután jön az önálló gyakorlás, amikor elszakadnak a pontos szövegviszszamondástól, és maguk próbálnak dialógusokat rögtönözni az adott szituáció variációihoz. A tanulást aktív, dinamikus mozgással kapcsolják egybe. A nyelvtani struktúrákat magnós drillek segítségével igyekeznek begyakorolni nyelvi laboratóriumokban. A tankönyvben az órai munkát felidéző képek vannak, szöveg és fordítás nélkül, amelyek megkönnyítik a tanár ellenőrző munkáját is. A tanárok könyvében ellenben részletes leírások tartoznak minden diaképhez, hogy mit hogyan tanítsanak, mi a hangsúlyozandó, milyen hibák lehetségesek. A képek egyszerűek, néha szimbólumokkal és gesztusokkal egészülnek ki.

A beszélt nyelvet tanítván a módszer egyik alapja a nyelv hangzásának tanítása. Elsődleges a hallásértés, hiszen a beszédértés megelőzi a beszédproduktót. Az írott nyelv csak a nyelv hangzásának elsajátítása után kerül elő, hogy ne zavarja össze a nyelvtanulót. Guberina szerint a nyelv akusztikai és vizuális egység (Germain, 1993, 164). E módszer alapvetései között találhatjuk, hogy a nyelvtanuló azért beszél akcentussal, mert a saját anyanyelvének szűrőjén (Troubetzkoy) hallja a másik nyelvet, vagyis az anyanyelvétől eltérő hangokat, hangsúlyokat, dallamokat nem biztos, hogy meghallja és így reprodukálni sem tudja. A fonetikai gyakorlás célja az lenne, hogy felfedezzük a tanult nyelv prozódiai, ritmus-, dallam-, intonációs és fonetikai, hangképzési, artikulációs jellemzőit, hogy a tanulók valóban meghallják, hogy hogyan beszél egy másik anyanyelvű. A beszédproduktó nem választható el a percepciótól. A siketnémák azért nem tudnak beszélni, mert nem hallanak. Az idegen anyanyelvűek beszédpercepciója azért hiányos, mert bizonyos frekvenciákon, melyeket az anyanyelvük nem használ, nem hallanak (Guberina, 1965).

A *verbo-tonale* névre keresztelt kiejtésjavítási módszer azokat a technikákat keresi, amelyekkel a nehezen észlelhető fonetikai jelenségek felismerését, meghallását segíteni lehet.

(1) Az elektroakusztikai szűrők használatának (*SUGAV*) segítségével a hangok frekvenciatartományainak intenzitását módosítani lehet. Példaként az [y] magas frekvenciatartományának kiemelésével segíthetjük az [y] hangot az [u] hangtól elkülöníteni nehezen tudó angol, olasz, spanyol nyelvtanulókat. A mély hangok kiemelése segíti a ritmus és az intonáció plasztikusabb kihallását (Lauret, 2007, 108-9).

(2) Egy hang megfelelő hangkörnyezetbe helyezése. A hangképzést befolyásolja a hang magassága, az artikulációs izmok feszessége és az ajakkerekítés. Egy mássalhangzó



mélyítését egy mély hangkörnyezet jobban segíti. Például, ha az [s] hangot [ʃ]-re szeretnénk változtatni, helyezzük mély magánhangzók közé. Például: *bouchon*. Ha egy [a] hangot feszesebbé, magasabbá tennénk, akkor feszesebb mássalhangzó-környezetbe tegyük: a [sa] feszesebb, mint a [pa].

(3) Az intonáció is segítheti egy hang jobb észlelését. Az emelkedő intonáció kedvez a magas hangok meghallásának, az ereszkedő a mély hangok érzékeltetésének. A feszes mássalhangzókat inkább a dallamvonal tetején érzékeltessük, a lazán ejtendőket az intonációs görbe alján könnyebb meghallani.

(4) A torzított kiejtés technikája arra szolgál, hogy a hang ellenkező irányba történő eltorzításával érzékeltessük, hogy merre kell a hangképzést elmozdítani. Ha például a nyelvtanuló [e]-t ejt [ø] helyett, akkor megpróbálkozhatunk azzal, hogy az [e]-t [o]-nak ejtjük, és így torzítva a kerekítést és a mélyítést érzékeltetjük, hogy merre kell elmozdulni.

A beszédfejlesztés nem fonetikai gyakorlatokra, hanem beszélt nyelvi, kontextusba helyezett dialógusokra épül. Annál nagyobb a hatékonysága, minél inkább be tudjuk vonni az egész testet, ami néha nagyon nehéz a félénkség és a nevetségesség érzésétől való szorongás miatt. Ez a munka azért is nagyon kényes, mert az egész személyiségünk érintett, és az, aki vállalja, hogy átadja magát az idegen nyelv ritmus- és hangzásvilágának, vagyis a sajátjától idegen ritmusban és hangsúlyozással beszél, egy időre saját személyiségéről mond le. Van olyan tanuló, aki ezt mókásnak, de van olyan ember is, aki nagyon kényelmetlennek találja, és visszautasítja ezt a helyzetet. „A ritmus és az intonáció reprodukálása jóval fontosabb a hangok pontos ejtésénél. Az intonáció pontos utánzása olyan pszichológiai stimulus, melynek révén az idegen anyanyelvű agyba mondatfüzerek rögzülhetnek.” (*VIF, Préface, p. XXIII*).

A kiejtési nehézségek nagyrészt a tanulók anyanyelvéhez köthetők. A kiejtésjavítás a tanulók hibáinak feltérképezése után, először a prozódiai elemek – intonáció, ritmus, hangsúlyok – javításával kezdődik, csak ezután foglalkozik a hangokkal. Leghangsúlyosabban a memorizálási fázisban kell figyelni a kiejtés helyes elsajátítására. Guberina szerint a nyelv prozódijának elsajátítása megkönnyíti a hangok elsajátítását is. A produkciók alatt a tanár diszkrétan jegyzeteli a hibákat, és nem azonnal javít, de utána nagy szakértelemmel javítja a kiejtést – számtalan hibajavítási gyakorlatukból a mai nyelvtanárok is meríthetnének ötleteket.

(1) Nagyon hasznosak az értelem nélküli szósorok a hangsúlyok és az intonáció érzékeltetésére: Da-da-da? Da, da-da. (László, 109, 111) (2) A megfelelő hangkörnyezet alkalmazása az egyes hangok kiejtését segíti, sok ilyet találhatunk a költészetben, versekben, mondókákban. (3) A szövegegységek feldarabolása *regresszív* (az utolsó szótag felől kezdjük

az ismétlést, és egyre hosszabb egységeket ismételtetünk) vagy progresszív (a mondat elején kezdjük, és egyre hosszabb szólamokat alkotunk) módon történő ismételtetése. (László, 115-6) A progresszív feldarabolással jól érzékeltethetők a hangkötések, hangkiesések és a feszes ejtés. (Például: Il est arrivé c'matin. 'Ma este érkezett.'i; i/lest; i/lest/ta; i/lest/ta; i/lest/ta/rri; i/lest/ta/rri/vés; i/lest/ta/rri/vés/ma; i/lest/ta/rri/vés/ma/tin.) A regresszív feldarabolással jól gyakoroltatható a franciás hangsúlyok és az intonáció. Például: Il est arrivé c'matin? 'Ma reggel jött?': tin?; ma/tin?; vés/ma/tin?; ri/vés/ma/tin?; ta/rri/vés/ma/tin?; lest/ta/rri/vés/ma/tin?; i/lest/ta/rri/vés/ma/tin? (Mijon, 2011)

A tudatosítást azonban nem erőlteti a verbo-tonális módszer, a hibajavítás mechanikus. Újra tanítják hallani a tanulókat (Champagne-Muzar-Bourdages, 1998, 10)

Egy 1978-as skóciai felmérés szerint, melynek alapja tizenhét nyelvtanár száznegyvenhét felvett órája, a következő elemek jellemezték a nyelvórákat. (1) A módszer nem tartalmaz kulturális információkat. (2) A viszonylag pontos tanári kézikönyvek ellenére nagyon különbözően tanítják a tanárok a kötelező tananyagot. (3) Az órák 2%-át tették ki kommunikatív gyakorlatok, 10%-át fordítással, 35%-át formára összpontosító nyelvszerkezetek gyakorlásával töltötték ki a tanárok. (4) A tanítás 96%-ban frontális volt. (5) A munkafüzet, a tankönyv és a tábla jóval gyakrabban használt eszközök, mint a magnó és a diafilm. Egy 1981-es konferencia azt is felvetette, hogy a globalitás ellenére a nyelvészetnek és a nyelvtanulásnak nagyobb szerepet kell játszania a nyelvtanulásban. (Germain, 1993, 161-163)

Az audiovizuális módszer gyorsan megtanít a szóbeli kommunikációra, mégsem készít fel az anyanyelvűek kommunikációjának megértésére. Ennek oka nagy valószínűség szerint a nem autentikus párbeszédre alapozott tananyag. Az audiovizuális könyvek párbeszédei sematikusak és mechanikusak, nem a jelentésre, inkább a nyelvi formákra koncentrálnak, és emiatt gyorsan unalmassá válnak. Ugyanakkor nincs más nyelvtanulási módszer, amelyben a kiejtés ennyire hangsúlyos szerepet játszana. Az intonáció biztosítja a nyelvi szerkezetek egységét, a kiejtés nyelvtanulásban játszott szerepe kulcsfontosságú.

#### **2.1.4. Alternatív nyelvtanítás**

A hatvanas évektől kialakuló pszichológiai alapú nyelvtanítási elképzelések közös pontja az osztályterem feszült légkörének, az idegennyelv-tanulással járó stressz feloldásának kísérlete. Ezek a módszerek olyan elemeket tesznek a nyelvtanulás integráns részévé, mint a zene, a mozgás, a játék, a relaxáció vagy a drámajáték. A tanulókat teljes személyiségként

kezelik. A tanulás alapja a bizalom és a bensőséges interakció. Önálló nyelvtanulás-elmélettel nem rendelkeznek, inkább technikájukkal újítják a nyelvtanítást. Az interneten számos kisfilmet lehet találni, melyek segítik ezekben a módszereknek a megértését.

#### **2.1.4.1. A tanácskozó módszer**

Anyanyelvi képességeiket egy idegen helyzetben elvesztő felnőtt emberek sokkhatás alatt, stresszhelyzetben vannak. Ezt a helyzetet Charles A. Curren, a chicagói Loyola egyetem klinikai pszichológiai professzora – katolikus pap – egy olyan nyelvtanulási közeg megteremtésével igyekezett feloldani, ahol a tanulást csoportos beszélgetés és az azt támogató tanácsadó (nem tanár) segítik. A módszert a pszichológiában alkalmazott counselling (tanácsadó) módszer alapján dolgozta ki. Az elmélet kiindulópontjában álló nyelvfelfogása szerint egy nyelv nem nyelvtanon alapuló mondatalkotás, hanem személyek egymás felé történő megnyilatkozása (Germain, 1993, 229). A kommunikáció igénye a közösségi érzésből fakad. A közösség tagjának lenni biztonságot ad, ugyanakkor az együtt tanulás felelősséggel jár. Hatékony, tudatos tanulás csak az érzelmi biztonság talaján, megértő, segítő közegben jöhet létre. A tanulók egész személyiségükkel, egymás felé fordulva vesznek benne részt. A módszer fontos elemei: a biztonság, az önmegvalósítás, a figyelem, a reflexivitás, a memorizálás, az egyén számára szükséges elemek kiválogatása (Cuq–Gruca, 2002, 25).

A tanterem közepén egy tanácskozó asztal van magnóval. Körülötte hat-tizenkét „kliens” ül, és a tanácsadó mögöttük sétál. A nyelvi tanácsadó szolgáltatásait a kliensek bármikor igénybe vehetik. Az óra a tanulók mondataira épül: ha egy tanuló valamit mondana, a tanácsadó halkán fülébe mondja idegen nyelven, majd ha sikerül visszamondania a mondandót idegen nyelven, akkor magnóra rögzítik. Amikor elég anyag gyűlt össze egy órához, akkor közösen feldolgozzák: elemzik, megbeszélik, leírják, tanulják, gyakorolják, majd újra eljátsszák a „tananyagot”. A módszer előnye, hogy egyszerre egy dologra kell figyelni, és biztonságérzetet ad. A tanulók figyelnek, mert személyes elköteleződéssel vesznek részt az órán. Az óra végén a tanácsadó megkérdi, hogy hasznos volt-e az óra, és hogy hogyan érezték magukat a résztvevők. A résztvevők kifejezhetik bizonytalanságérzetüket, ellenérzéseiket is, ha például elbizonytalanítja őket valaki vagy valami. Ennek az őszinte, szorongásmentes véleménynyilvánításnak a szabadsága hozzájárul mélyebb és őszintébb megnyilatkozások elfogadásához egy csoporton belül. A közösséggé válás fontos tényezője a sikeres nyelvtanulásnak, és ebben minden résztvevőnek őszintén meg kell találnia a helyét.

A módszerben kiemelt fontosságú a hallásértés és a beszédprodukciónak. Ha valaki úgy érzi, hogy a kiejtésével nincs megelégedve, gyakorlást kér a tanácsadótól. A segítő addig ismétli, akár csak egy gép, a nehézséget okozó mondatot, amíg erre a kliensnek szüksége van. A hibajavítás e sajátos formájában ki is merül a kiejtéstanulás. A rögzített anyagokat a diákok hazavihetik.

A tanári szerep igen jelentősen más ebben a módszerben, mint a tanár hagyományos kultúramediátori szerepe. A tanárok pszichológiai felkészítés után inkább terapeuta szerepkörben vesznek részt a tanulási folyamatban. A tanár tanácsadó, az a feladata, hogy meghallgat, pozitív visszajelzéseket ad, önbizalmat erősít, tiszteletben tartja a tanulói függetlenséget, és megteremti azt a légkört, amiben a tanulók könnyen tanulhatnak. Ennek a nyelvtanulási módnak a fő hozadéka, hogy figyelembe veszi azt, hogy nem csak racionális képességek kelljenek egy idegen nyelv tanulásához. Teljes egészében a tanulók szükségleteire és felelősségérzésére építi a tananyagot, nem tananyag-, hanem nyelvtanuló-központú. A tanulók valóban egymástól tanulnak, ezért a tanulás hozzájárul a szociális, érzelmi, intellektuális és kooperatív készségeik fejlesztéséhez is. A módszer felhívja a figyelmet a tanulás pszichológiai aspektusaira, ha a tanár nem képes ebből a szempontból segíteni a tanulóknak, akkor gátolni fogja őket a tanulásban. A legfontosabb a tanár tanulássegítő szerepe: harmonikus, kedves, empatikus személyiséggel a tanulók szolgálatában kell, hogy álljon. Ne akarjon értékítéletet alkotni, tudjon hangulatot és közösséget teremteni, ki tudja használni a tanulás szociális fejlesztési lehetőségeit (Dufeu, 1996, 132).

#### **2.1.4.2. A cselekedtető módszer**

A cselekedtető módszer, *Total Physical Response*, James Asher pszichológus nevéhez fűződik (1965). Hívják hallásértést fejlesztő módszernek is, mert nagy hangsúlyt fektet a szóbeli hallásértés készségének a fejlesztésére. A szövegértést fizikai gesztusokhoz köti, de *nem erőlteti* a beszédprodukciónak, mert ennek a készségnek a kialakulása egyénileg változó. Mindenki akkor kezd el beszélni, amikor már késznek érzi magát rá, akár csak a kisgyerekek az anyanyelvükön, ki előbb, ki később. A stresszmentes légkör biztosítása érdekében először nem javítják a nyelvi hibákat. Kezdetben a tanár parancsokat, felszólításokat ad felszólító módú igékkel, mint a kisgyermekkorai nyelvelsajátításnál. A tanuló figyel, és parancsokat hajt végre. A tanár a rendező, a diákok a színészek. Először utánzással, majd önálló szövegértés alapján hajtják végre az utasításokat. Az egyszerű utasítások, képek és tárgyak mellett dialógusok révén tanulnak. A dialógusok ugyan elég későn, csak 120 óra után kerülnek be a

tananyagba (Germain, 1993, 266). Az absztrakt szavak elmutogatása nehézségekbe ütközik. Ezért Asher nem tagadja, hogy ez nem egyedül üdvözítő módszer, hanem kiegészítésképpen alkalmazható más módszerek mellett. Az ok, ami Ashert a mozgáshoz kötött nyelvtanulás kidolgozására készítette, az a felismerés, hogy neurológiai kutatások szerint a jobb oldali agyfélteke stimulálása kihat a balféltekés nyelvelsajátításra, és ha a beszédprodukciónhoz mozdulatok társulnak, akkor könnyebb előhívni az agyunkból a mozgással egybekötött szavakat.

### **2.1.4.3. A szuggesztópédia**

Az önbizalom hiánya és egyéb pszichológiai gátak miatt nem tanulunk hatékonyan, mondja Lozanov bolgár pszichológus, a módszer kidolgozója (1965). A nyelvtanulásban szellemi kapacitásunk elenyésző százalékát használjuk ki. Lozanov azt tanulmányozta, hogy hogyan lehet növelni a memóriát és az agyi kapacitást. Úgy találta, hogy az autoszuggesztív – szavak, gondolatok, elképzelések útján történő befolyásolás – nagy hatással van agyi kapacitásunk növelésére. Ebből az elméletből fejlesztette ki gyakorlati alkalmazású nyelvtanítási koncepcióját, a szuggesztópédiát. Lozanov a stresszmentes és tesztmentes tanulás-tanításban hisz. A feszültségmentes, örömteli, összpontosításra alkalmas állapot előidézése a cél, amely segíteni fogja a nyelvtanulást. Nagy jelentőségű a tanár mentális állapota és az a barátságos viszony, ami a diákok és a tanár között ki kell, hogy alakuljon.

A szuggesztópédia egyik nagyon fontos eleme az esztétikus környezet, melyben a művészetek az osztálytermi élet integráns részévé válnak. Kellemes, halk barokk zene kíséri a munkát az oldott lelkiállapot kialakítása céljából – tanári felolvasások vagy a diákok önálló munkái közben. A tanterem falait plakátok, színes ragozási táblázatok és művészi képek díszítik, melyek a jó közérzet kialakítása mellett a célnyelvre hangolódást is segítik. Kényelmes székek vagy fotelek, egy csokor friss virág tesz a tanulási környezetet otthonossá, melynek fontos szerepe van nemcsak a hangulatunkra, de a tanulásra nézve is. A tantermi környezet lényeges szerepet játszik abban, hogy tudat alatt, vagyis a leghatékonyabban győzzük meg a tanulókat, hogy a nyelvtanulás kellemes tevékenység. A szuggesztópédia módszere igyekszik a tudatos mellett a tudattalan nyelvtanulást is számításba venni. Ha a környezet kellően szuggesztív, akkor kihasználhatlan kapacitásainkat is munkába állíthatjuk. Lozanov tanulmányozza, hogy milyen módon lehetne az agyi kapacitást növelni, milyen értelmi, érzelmi korlátok állnak annak útjában, hogy kihasználjuk meglévő, de nem funkcionáló kapacitásainkat, és hogyan lehet ezeket feloldani.

Az egyik eleme a szuggesztív tanulásnak az a tekintély, amit a módszer, a tananyag, a tanár és a tanintézmény ébreszt, mert ez megalapozza a tanulásba vetett bizalmat. Ahová nehezebb bekerülni, ahol szigorúbbak a feltételek, ahol emelkedettebb a stílus, ott ez a tekintély jobban ösztönzi a diákokat a feltételek azonnali elfogadására. A tanári tekintély kialakulása egyben a tanulók infantilizálását is jelenti, mely spontánabb, érzelmesebb, kreatívabb, felszabadultabb légkört teremt a tanulás számára (Dufeu, 1996). Lozanov módszerének másik fontos eleme a dramatizálás. A dialógusokat először a tanár *olvassa fel nagyon kifejezően*. Közben halk klasszikus zene szól, és a diákok csukott szemmel, ellazult állapotban hallgatják. Ez a relaxált állapot a könnyebb befogadást teszi lehetővé. A dialógust ezután dramatizálás segítségével dolgozzák fel. A gyakran használt dramatizálás egyszerre teszi lehetővé a saját személyiségről való leválást és egy új, fiktív identitás kialakítását. A szuggesztópédia egyik technikája, hogy új nevet ad a nyelvtanulóknak, így azok nem önmagukként, hanem egy választott identitással vesznek részt az órákon. A szimulált szituációkban szereplők új identitásának kidolgozását a franciaországi globális szimulációs nyelvtanulási módszer, *simulation globale*, kidolgozói is átvették a szuggesztópédiától. Lozanov szerint, ha az én egy másik személyiség mögé bújhat, képes levetkőzni az idegen nyelven való önkifejezés nehézségei okozta gátlások egy részét, és bátrabban, nagyobb lelkesedéssel, nagyobb játékos kedvvel veti bele magát egy fiktív személyiség alakításába.

Az idegen nyelven való kommunikáció képességéhez elsősorban hatékony szótanulásra van szükség, amit kétnyelvű szólistákkal igyekeznek segíteni. Nagyon intenzív szótanulást feltételez. Emellett azonban nagyon fontos a kommunikáció másod-, paraverbális szintje, ami a gesztusok, a mimika, a hangszín, az intonáció jelentéskiegészítő, módosító tartalmait hordozza. A két szint, a verbális és a nonverbális kommunikáció együttes jelenlétének Lozanov szerint a nyelvtanulásban kiemelt jelentősége van (Dufeu, 1996, 56). A szuggesztópédia módszerének elsajátításhoz is szükséges szakmai felkészítő tanfolyam elvégzése. A módszer főleg az idősebb nyelvtanulók körében örvendett nagy népszerűségnek és a szóbeli kommunikáció fejlesztésében mutatott jó eredményeket (Germain, 1993, 277). A nyelvtanulási szorongás oldásával és a jó hangulat kialakítását, az örömmel tanulást szorgalmazó technikáival a szuggesztópédia megújította a hagyományos nyelvtanítás eszköztárát.

### 2.1.5. A kommunikatív nyelvtanítás

Austin és Searle pragmatikus nyelvészeti elméleteit alapul véve, a nyelvtanítás tartalmait *kommunikációs szándékokhoz, beszédaktusokhoz* rendelt nyelvi szerkezetekkel írhatjuk le. Ha meg szeretnénk kérni valakit arra, hogy csukja be az ajtót, azt többféle nyelvi szerkezettel is kifejezhetjük: *Becsukná az ajtót? Légy szíves, csukd be az ajtót! Ajtóó! stb.* Ehhez a funkcióhoz társított nyelvtani szerkezet lehet a feltételes vagy a felszólító mód. A módszer kapcsán a *funkcionális* terminus is elterjedt a módszertani szakirodalomban, ami a különböző nyelvi funkciók kifejezésére utal.

Egy másik alapvetően új fogalom, mely meghatározza a tanulás tartalmait, a *nyelvtanulási szükséglet* fogalma. Egy nyelvi kurzus tartalmát az határozza meg, hogy ki, milyen céllal, milyen körülmények közt, milyen környezetben tanul egy adott idegen nyelvet. A nyelvtanulás középpontjába a tanuló kerül. Az ő igényei fogják meghatározni a nyelvtanulási célokat és tartalmakat. Ezek alapján választja ki a tanár a megfelelő tananyagot. Véleményem szerint a kommunikatív nyelvtanulási módszer ezen sarkalatos pontja úgy értelmezendő, hogy a tanár feladata a szükségletek meghatározása. A tanári kompetencia körébe kell, hogy tartozzon, hogy felmérje és megfogalmazza az adott tanulócsoport tanulási szükségleteit, majd ez alapján tervezze meg a kurzusát és válassza ki a tankönyvet. Az igények azonban csak sablonosan körvonalazhatóak korosztályok és szakmai elvárások mentén, és a tankönyvpiac egyre differenciáltabb tankönyvkínálata sem ad minden közönségre jó megoldást, ezért a tankönyv-kiegészítő anyagokra és jó gyakorlatokra továbbra is szükség lesz.

A kommunikatív nyelvtanulás minden készség fejlesztését (receptív és produktív szövegértés és szövegalkotás) egyformán fontosnak tartja. Téves az a közkeletű hiedelem, hogy a kommunikatív azt jelentené, hogy elsősorban a beszédképesség fejlesztéséről volna szó. Azt, hogy melyik készség fejlesztése milyen hangsúlyt kap, a nyelvtanulók szükségletei, kívánságai, érdeklődési körei is befolyásolhatják. Az alábbi áttekintés a nyelvtanítás-történeti összefoglalókon túl (Bárdos, 2005 és Geremain, 1993) támaszkodik a francia szerzők kommunikatív nyelvtanítást elemző könyveire is (Berard, 1993, Tagliante, 2006).

A nyelvtanulás mint a társadalmi kommunikáció és interakció eszköze a kommunikatív kompetencia (Hymes, Canale és Swain) elsajátítását jelenti (Hymes, 1981). Ez nemcsak nyelvi kompetenciát, hanem szociokulturális (társadalmi viselkedési szabályok ismerete), szövegalkotási (különböző diskurzusokban való jártasság), verbális és nem verbális stratégiai kompetenciát (segítségkérés, a nyelvi önkifejezés) jelent. A nyelvi elemek (kiejtés,

lexika, nyelvtani szabályok) helyes használata még nem elégséges feltétel egy nyelv és a hozzá kapcsolt kultúra megértéséhez és az azon való elboldoguláshoz. Ehhez kiegészítő kulturális és nyelvi ismeretekre is szükség van. A mindennapi élet kultúrájának, egy adott nyelvterületen élők viselkedésének, reakcióinak ismerete a gesztusnyelvig terjedően alapvetően fontos a nyelvtanulás szempontjából (Tagliante, 2006).

A kommunikatív nyelvtanulás tanuláselmélete a kognitív pszichológia tételeihez áll közelebb, bár olyan elméleti alapot, mint a skinneri tanok, nem szolgáltat a nyelvtanulás számára. A behaviourista szokás kialakítása helyett, Chomskynak igazat adván, a kommunikatív nyelvtanulási megközelítésben egy tanulóknak fel kell fedeznie azokat a nyelvi törvényszerűségeket, melyek egy adott nyelvre jellemzőek. Fontos, hogy a diák használja reflektív képességeit. Csak ezen az alapon lesz képes a nyelv önálló, kreatív használatára. A kognitív sémaelméletek az emberek mindennapi életével kapcsolatos előzetes ismeretek fontosságát hangsúlyozzák, az ismertet könnyebb megérteni és megjegyezni, még ha nyelvileg bonyolultabb is, mint az ismeretlent. Ezért természetes, hogy a nyelvtudás már alapszinten sem a lexikai és grammatikai ismeretek függvénye, hanem a kognitív képességeké (Bárdos, 2000).

A kommunikatív megközelítésű nyelvtanulásban a tanuló felelős a saját tanulásáért, aktív, tudatos és önálló. A tanár segítőként, tanácsadóként, modellként van jelen a nyelvtanulásban. A tanár gondoskodik a motiváló, ingergazdag tanulási környezetről, megpróbál minél több színes eredeti dokumentummal kedvet csinálni a tanuláshoz.

A kommunikatív gyakorlatok a kommunikációt, a valódi információcserét helyezik előtérbe, nemcsak a mit, hanem a hogyan lehetőségét is szabadon hagyva. A strukturalista repetitív gyakorlatokat felváltják az interakcióra épülő játékok, szerepjátékok, szimulációk, problémamegoldó feladatok. Gyakran dolgoznak a tanulók párban és kis csoportokban. A tanár feladata e tevékenységek megszervezése. A hibákat a nyelvtanulás természetes kísérőjelenségének tekintik, és jól tolerálják.

A kommunikatív nyelvtanítással kapcsolatban is felmerül néhány kérdés. (1) A nem anyanyelvi tanár kulturális ismeretei nem mindig elégségesek ahhoz, hogy minden kérdésben biztos vezetőnek bizonyuljon, hogy segítség nélkül autentikus anyagokat dolgozzon fel. (2) A kezdő nyelvtanulásban nem célravezető a jól meghatározható progresszióra épülő szókincs és nyelvtan elmaradása. Szükség van arra, hogy a tanulók megszerezzék azokat a nyelvi alapokat, amire később a félautentikus, majd az autentikus anyagok feldolgozása épülhet.



A kiejtés tanítása háttérbe szorul a kommunikatív nyelvtanítási módszerekben. Ennek oka az elfogadható, érthető kiejtés elsajátításának koncepciója, amely már eleve nem kívánja megcélozni a célnyelvi kiejtés pontos elsajátítását. Ez viszont ellentétben áll a céllal, mely a kommunikatív kompetencia kialakítását tartja a nyelvtanulás legfontosabb céljának. A fonetikai kompetencia tudatos fejlesztése nélkülözhetetlen eleme volna mind a szóbeli szövegértésnek, mind a szóbeli produkcióknak (Champagne-Muzar-Bourdages, 1998, 12).

A kommunikatív nyelvtanítás elméletei és gyakorlati eljárásai az egyes nyelvi összetevők tanítása szintjén sokat változtak az elmúlt 30 évben. A kommunikatív tankönyvek újabb generációi sokkal strukturáltabb, nyelvismereti téglákra építő tankönyvek, melyek autentikus anyagai a nyelvi szintekhez adaptált eredeti dokumentumok. Ma már a fonetikai kompetencia fejlesztése is bekerül a tankönyvekbe, igaz, egyre inkább beszélnek eklektikus nyelvtanítási módszerről a kommunikatív nyelvtanítás mellett.

A mai nyelvtanítás-nyelvtanulás-nyelvi mérés alapidokumentuma, a Közös Európai Referenciakeret részletes leírást tartalmaz az európai nyelvoktatás minden területére vonatkozóan.

### **2.1.6. A Közös Európai Referenciakeret kiejtésre vonatkozó ajánlásai**

Az 1970-es évek közepén az Európa Tanács a nyelvtudási szintek összehasonlíthatósága céljából objektív, kontextusfüggetlen, a kommunikatív nyelvtanítás elméletein alapuló referenciakeret kidolgozását határozta el: ez a Közös Európai Referenciakeret. Célja a nyelvtanulás szintjeinek, követelményeinek, tartalmainak, tevékenységeinek, folyamatainak, kompetenciáinak, stratégiáinak, értékelési rendszerének leírása. Az első ilyen szakértői leírás az angol tanítására vonatkozott *Threshold Level* (1975), majd egy évvel később megjelentette ennek francia adaptációját a *Niveau Seuil-t* (1976). 25 év elteltével jelent meg a Közös Európai Referenciakeret, amit minden európai nyelvre lefordították. Magyar kiadása 2002-ben a pilisborosjenői módszertani továbbképző központ gondozásában jelent meg. Mára ez az összes európai ország nyelvtanítási alapidokumentuma lett.

Az európai nyelvvizsgák, tantervek és tankönyvek mind ennek a nyelvtanulási szintleírásnak a figyelembevételével készülnek, ennek a leírásnak a terminológiáját

használják. A Referenciakeret a nyelvtudás hat leírható és még reálisan elkülöníthető szintjét különbözteti meg:

*A1: minimumszint*, amikor a nyelvtanuló „megérti és használja a számára ismerős mindennapi kifejezéseket és nagyon alapvető fordulatokat, amelyeknek célja konkrét szükségleteinek kielégítése. Be tud mutatkozni és be tud mutatni másokat, meg tud válaszolni és fel tud tenni olyan kérdéseket, amelyek személyes jellegűek, pl. a lakhelyre, ismerősökre és tulajdonságokra vonatkozóan. Képes egyszerű interakcióra, amennyiben a másik személy lassan és világosan beszél és segítőkész.” (KER, 2002, 33)

A kiejtésre vonatkozó előírás, hogy a nyelvtanuló egy, a nyelvtanulók kiejtését ismerő anyanyelvi beszélő számára is jól érthetően tudjon kimondani bizonyos megtanult nyelvi szerkezeteket (Lauret, 153).

*A2: alapszint*, amikor a nyelvtanuló „megért olyan mondatokat és gyakrabban használt kifejezéseket, amelyek az őt közvetlenül érintő területekhez kapcsolódnak (pl. nagyon alapvető személyes és családdal kapcsolatos információ, vásárlás, helyismeret, állás). Tud kommunikálni olyan egyszerű és begyakorolt feladatok során, amikor egyszerű és közvetlen információcserére van szükség ismerős és begyakorolt dolgokra vonatkozóan. Tud egyszerű nyelvi eszközöket használva beszélni saját háttéréről, szűkebb környezetéről és a közvetlen szükségleteivel kapcsolatos dolgokról.” (KER, 2002, 33)

A nyelvtanuló elég világosan képes kifejezni magát, akcentusa ellenére a beszélgetőpartner csak néha ismételteti meg az elhangzott információt (DELTA A2, Lauret, 154).

*B1: középszint*, már tényleges nyelvtudásnak mondható, ha korlátozottnak is. A nyelvtanuló már önálló nyelvhasználó, aki „megérti a fontosabb információkat olyan világos, standard szövegekben, amelyek ismert témákról szólnak, és gyakori helyzetekhez kapcsolódnak a munka, az iskola, a szabadidő stb. terén. Elboldogul a legtöbb olyan helyzetben, amely a nyelvterületre történő utazás során adódik. Egyszerű, összefüggő szöveget tud alkotni olyan témákban, amelyeket ismer, vagy amelyek az érdeklődési körébe tartoznak. Le tud írni élményeket és eseményeket, álmokat, reményeket és ambíciókat, továbbá röviden meg tudja indokolni és magyarázni a különböző álláspontokat és terveket.” (KER: 33) A nyelvtanuló képes segítség nélkül kifejezni magát. Néha még támadnak megfogalmazási nehézségei, és időnként még szüneteket tart. Kiejtése világos és egyes apróbb hibák ellenére jól érthető (DELTA B1).

*B2: középszint*, a nyelvtanuló „meg tudja érteni az összetettebb konkrét vagy elvont témájú szövegek fő gondolatmenetét, beleértve a szakterületének megfelelő szakmai

beszélgetéseket is. Folyamatos és természetes módon olyan szintű normális interakciót tud folytatni anyanyelvű beszélővel, hogy az egyik félnek sem megterhelő. Világos, részletes szöveget tud alkotni sokféle témában, és ki tudja fejteni a véleményét egy aktuális témáról úgy, hogy részletezni tudja a különböző lehetőségekből adódó előnyöket és hátrányokat.” (KER: 33) A nyelvtanuló képes tisztán és természetesen intonálni és artikulálni (DELFB2).

*C1: haladó szint*, a nyelvtanuló „meg tud érteni igényesebb és hosszabb különböző típusú szöveget, és a rejtett jelentéstartalmakat is érzékeli. Folyamatosan és természetes módon tudja kifejezni magát, anélkül, hogy túl sokszor kényszerülne arra, hogy keresse a kifejezéseket. A nyelvet rugalmasan és hatékonyan tudja használni társalgási, tanulmányi és szakmai célokra. Világos, jól szerkesztett, részletes szöveget tud alkotni összetettebb témákban is, és eközben megbízhatóan alkalmazza a szövegszerkesztési mintákat, kötőszavakat és szövegösszekötő elemeket.” (KER, 2002, 33) A nyelvtanuló képes tisztán és természetesen intonálni és artikulálni, valamint úgy hangsúlyozni, hogy azzal apró értelmi és érzelmi módosításokat is ki tudjon fejezni (DALF C1).

*C2: mesterszint*, a nyelvtanuló „szinte minden hallott vagy olvasott szöveget könnyedén megért. A különböző beszélt vagy írott forrásokból származó információkat össze tudja foglalni, összefüggően tudja felidézni az érveket és az elbeszéléseket. Természetes módon, nagyon folyékonyan és pontosan tudja kifejezni magát, a jelentések kisebb árnyalatai között is különbséget tud tenni, még a bonyolultabb helyzetekben is.” (KER, 2002, 33) A nyelvtanuló képes tisztán és természetesen intonálni és artikulálni, valamint úgy hangsúlyozni, hogy azzal apró értelmi és érzelmi módosításokat is ki tudjon fejezni (DALF C2).

Az általános szintleírásokon kívül léteznek a különböző nyelvtanulási kompetenciákhoz kidolgozott részletesebb leírások. A szóbeli teljesítmény értékelésének szempontjai: a választékosság, a nyelvhelyesség, a folyékonyosság, az interakció minősége, a koherenciát biztosító eszközök ismerete és használata. Ezt a szempontrendszert használják a különböző nyelvvizsgaközpontok is a szóbeli tevékenységek értékelésekor.

A szintleírások mellett a KER felsorolja azokat a témákat, feladatokat, tevékenységformákat és célokat, amelyekre a nyelvtanulás ki szokott térni, és arra kéri a nyelvtanulás résztvevőit, hogy gondolják végig, egy adott közönségnek mire, milyen szinten lesz ezekből szüksége a nyelvtanulás során. A nyelvtanulási feladatok és tevékenységek

kiegészülnek a meglévő tudás mozgósítását, a feladat végrehajtását elősegítő nyelvtanulási stratégiákkal.

A szóbeli produktumok lehetnek: közérdekű információ elmondása, előadás, szórakoztatás, közvetítés, felolvasás, jegyzetek alapján történő vagy rögtönzött beszéd, szerepjáték, vita, éneklés stb. Ezeknek az előkészítéséhez kapcsolhatunk hallott vagy írott szövegeket. A nyelvtanulónak a beszédprodukcijához szüksége lehet – és a nyelvtanárnak alkalmá nyílhat a nyelvtanítás keretein belül – számos általános és nyelvi ismeretszerzés mellett készségfejlesztésre, személyiségfejlesztésre, tanulásiképesség-fejlesztésre. Csak néhány példát említve a KER által rendszerezett fejlesztendő általános nyelvtanulói kompetenciák közül: a nyelvtanulás során egy másik kultúrának a társadalmi szokásait tanulmányozva saját kultúránkról alkotott képünk is árnyaltabb lesz, fontos a hasonlóságok és különbségek tudatosítása, az értékek, meggyőződések, stílusok megismerése, a tolerancia és a nyitottság elfogadtatása, a tudatosság fejlesztése, az önálló tanulás tanítása, a figyelem, a koncentráció, a memória fejlesztése stb. A nyelvi kompetenciák (lexikai, grammatikai, szemantikai, fonológiai, helyesírási) mellett nem szabad elhanyagolni a szociokulturális jártasságok és a pragmatikai, beszédalkotási kompetenciák fejlesztését sem. Ezen kívül a tanuló személyiségének is fontos szerepe van a nyelvtanulás sikerében.

A kiejtéstanítás lehetséges területei a KER-ben: a szóbeli megnyilvánulások meghallgatása és értékelése adott kritériumok alapján, ismétlés egyénileg vagy kórusban tanár vagy hanganyag után, egyéni nyelvi laboratóriumi munka, fonetikai szempontból súlyozott szöveg felolvasása, hallásfejlesztő és fonetikai gyakorlatok, a kiejtés és az írás eltérésének tudatos gyakorlása (KER, 2002, 186).

A kiejtés elsajátítása nem minden nyelvi szinten egyformán fontos. A kezdeti szakasz meghatározó jelentőségű. Sok minden múlik azon az attitűdön, hogy a tanuló elfogadó vagy elutasító az új nyelv gesztusainak, dallamainak, zenéjének gyakorlásával kapcsolatban. Itt a tanár szerepe és módszertani felkészültsége, motiváló hatása nagy jelentőségű. Ha ebben a felfedezési szakaszban sikerül a diákok fülét a nyelvre hangolni, akkor kevesebb a valószínűsége, hogy a diákok nyelvhasználatában rossz kiejtés rögzülne. A kezdet kezdetén kell erre viszonylag sok időt szánni, és aztán később már elég lesz csak alkalmilag a kiejtéssel foglalkozni. A kezdeti szóbeli szakasz kivitelezésének nehézsége, hogy az írott anyagot nehezen mellőzi mind a tanár, mind a diák, az írás azonban jelentősen megnehezíti a hangalakkal való foglalkozást, és összezavarja a nyelvtanulót. A fonetikai gyakorlatok nem

bonthatók igazán szintekre, minden szinten ugyanazok a fonetikai tartalmak jelennek meg. A szupraszegmentális és a szegmentális fonetika szinte minden eleme a kezdet kezdetétől jelen van. Így a fonetikai készség fejlesztése nem különbözik az egyes nyelvi szintek szerint, inkább csak a szövegek bonyolultsága tér el, attól függően, hogy melyik nyelvi szintre szánták. Ezzel együtt a haladó szinten is érdemes egyszerű szövegekkel gyakorolni, hiszen így könnyebb a megvalósítás formájára figyelni (Lauret, 2007, 154-156).

A Közös Európai Referenciakerethez kiadott részletes szintenkénti útmutatók tartalmazzák az adott szinthez tartozó ajánlásokat mind a nyelvi funkciók, mind a kompetenciák, mind a részletes nyelvi és kulturális tartalmak, mind a tanulási stratégiák tekintetében.

A használható nyelvtudás szintjén (B2), ami az emelt szintű érettségi vizsga és a középfokú nyelvvizsga követelményszintjével egyezik meg, a következő fonetikai elvárások fogalmazódnak meg a nyelvtanulóval szemben. Ezek az elvárások és a példák a francia nyelvre vonatkoznak (Beacco-Bouquet-Porquier, 2004, 271-289).

(1) A tanuló jól érthetően szólaljon meg a legtöbb szóbeli interakció (beszélgetés, önálló előadás, felolvasás során) akár anyanyelveikkel, akár hasonló szintű nyelvtanulókkal beszél. Tudatában legyen kiejtési hiányosságainak, és képes legyen azok pontosítására, javítására, tudja, hogy hogyan javítsa az érthetőséget.

(2) A fonetikai kompetencia legfontosabb eleme a tagolást és értelmezést lehetővé tévő fonetikai szólamok ritmusa (*groupes rythmiques*). A nyelvhasználó B2 szinten képes azon szituációkban, amikor az érthetőség kiemelten fontossá válik, természetes módon alkalmazni az erőteljesebb tagolást (főként, ha előadásról, felolvasásról vagy akadályozott hallhatóságról van szó) és képes a folyékony beszédben, egy társalgás során, nagyobb folyamatos beszédegységeket létrehozni.

(3) A francia nyelvtanulóknak el kell sajátítaniuk a francia nyelv jellegzetes, egyenletesen lüktető ritmusát, ami az egyenetlen szótagszámú szakaszok ellenére a szünetek és a hangsúlyok segítségével mégis egyfajta egyenletesség, harmónia megteremtésére törekszik (Wioland, 2005). A francia hangsúlyok nem lexikai hangsúlyok, és nem hangerővel érzékeltetjük, hanem értelmi egységek, szakaszok vagy szólamok végszótagjainak elnyújtásai, melyek különösen jellemzőek a felsorolásoknál, a bizonytalanság kifejezésénél, vagy amikor emelt vagy halk hangon szól a beszélő valakihez. A nyelvhasználónak B2 szinten tudnia kell alkalmaznia a francia hangsúlyokat.

(4) A B2 szinten a francia beszédben a beszélő nem tart szünetet, csak rövid megszakításokat az egyes szólamok határán. A jól érthető beszéd folyamatos, a szótagok jól artikuláltak és egymásba kapcsolódnak. Ezen a szinten a beszélő képes a hangkötések, *liaisons et enchaînements*, kevés hibával történő alkalmazására. Az egyes szólamokon belül kötelező kötéseket betartja, és nem köti össze a szavakat, amikor a kötések nem alkalmazandók.

(5) A beszélő képes a standard francia magánhangzók kiejtésére, még ha nem is minden nehézség nélkül. Képes a zárt és nyílt hangzók elkülönítésére (*épée/épais, jeûne/jeune, Paule/Paul*). Képes a hangképzési hibáinak javítására.

(6) A beszélő tisztában van az [ə] kiesésének jelenségével. A beszélt nyelvi rövidülések nem nehezítik meg számára az anyanyelvi beszélők megértését. Beszédprodukciónban szabadon alkalmazhatja az [ə] hang kiejtését, ha az az adott kontextusban szokásos. Ugyanakkor formális szituációkban képes a rövidítések kerülésére és a standard nyelvhasználat alkalmazására.

(7) A beszélő B2 szinten képes a francia mássalhangzók ejtésére, kisebb félreértések esetén képes pontosítani a hangejtést.

(8) A B2 szinten beszélőknek nem okoznak megértési gondot a francia nyelv bizonyos hangkivetési, hangsorvadási jelenségei. A nyelvtani szavak (névelők, névmások) [ə] hangjainak kiejtése, egy [y] vagy [i] hang eltűnésének dekódolása, írásban aposztróffal történő helyettesítése nem okoz gondot a nyelvhasználónak (Beacco-Bouquet-Porquier, 2004, 271-289).

A nyelvtanítás módszertani körkép a következő megállapításokat erősíti meg. A beszédképesség és a hallásértés fejlesztése egymástól nem válik el. E két készség fejlesztése elsődleges az írásbeli készségek fejlesztésével szemben, azaz a hangalak megismerésének meg kell előznie a beszéd írott változatának megismerését. Az lenne a legjobb, ha a tanuló kezdetben nem is találkozna az írott verzióval. Az önálló beszédprodukción az utánzás az automatizálás vezet be, amit nagyon fontos kiegészíteni a szituációval, a kontextussal, a gesztusokkal, az intonációval, a mozgással, a cselekvéssel, a dramatizálással. A nyelv prózájának megismerése fontos pszichológiai stimulussal bír, és jótékonyan hat a memorizálásra is. A nyelvtanítás történetének módszerei ráirányítják a figyelmet, hogy a nyelv (és kultúra) elsajátításához az adott nyelv-kultúra állandó jelenléte és módszertani ismeretek is szükségesek. A pszichológiai nyelvtanítási módszerek fontos tanulást segítő technikákkal és szemlélettel (stresszmentes, barátságos, esztétikus légkör teremtés,

---

önbizalomhiány leküzdése, összpontosítás és memória növelése, közösséggé formálási módszerek) egészítették ki az osztálytermi gyakorlatot. A mai nyelvtanulási követelményrendszer beszédprodukciónal szembeni követelményei (KER): Alapszinten legyen a beszéd az akcentus ellenére érthető, a nyelvtanuló legyen képes az érthetőség javítására. Közép szinten legyen az intonáció és az artikuláció természetes. A nyelv hangzásának prozódiai elemei (tagolás, ritmus, hangsúlyozás) logikailag előbb következnek a tanulásban, mint a hangképzés és a hangok kapcsolódási törvényszerűségeinek (hangkötések, nyílt és zárt hangok megkülönböztetése, hangkiesés jelenségek) tudatosítása. A tanuló közép szinten legyen képes javítani az intonációs és az artikulációs hibáit. Felső szinten a nyelvtanuló legyen képes tisztán és természetesen artikulálni, intonálni és úgy hangsúlyozni, hogy azzal értelmi, érzelmi módosításokat is képes legyen kifejezni. A fonetikai tartalmakkal foglalkozó nyelvpedagógiai szakkönyvek megállapítják, hogy minden fonetikai jelenség nyelvi szinttől független eleme a nyelvtanulásnak. A fonetikai tartalmakat, a tartalmak tananyagba rendezését és a kiejtéstanítás gyakorlati példáit a következő fejezetek tárgyalják.

## 2.2. Kiejtéstanítás és tankönyvek

Ebben a fejezetben szeretnék rövid összefoglalást adni arról, hogy milyen feladatokat találunk a Magyarországon leginkább használatban lévő francia nyelvkönyvekben a kiejtés és a beszéd formai részének fejlesztésére. Az elemzés nem tér ki a két tannyelvű és a tagozatos programokra. A tankönyvek fonetikai szempontból történő elemzése mellett megvizsgálom, hogy milyen kiegészítő könyvek és honlapok érhetőek el a témában. Célom a kiejtési feladatok áttekintése, amiket az osztálytermi gyakorlatban használnak vagy használhatnak a nyelvtanulás szereplői. Az áttekintés figyelembe veszi a francia didaktikai szakirodalom (Guimbretiere 1994, Champagne–Muzar–Bourdages 1998, Lauret 2007) ajánlásait, és használja azok tipológiáját. Arra is szeretnék rámutatni, hogy az utóbbi években megfigyelhető, hogy a fonetikai kompetencia fejlesztése mellett a fonetikusok is elmozdulnak a beszédpedagógia, az integrált beszédfejlesztés irányába, ahol már a kifejezőkészség, a személyes megszólalás, az önkifejezés is bekerül a fonetikai gyakorlatok mellé (Alter ego, 2006), (Abry–Veldeman–Abry 2007), (Abry–Chalaron 2011).

*A magyarországi tankönyvlistán szereplő, leggyakoribb francia tankönyvek:*

Michel Soignet–Szabó Anita: *France-Euro-Express Nouveau*

Vida Enikő: *Le Nouvel Allons-y*

Bosquet–Martinez–Salles–Rennes: *Quartier Libre*

Viszonylag ritka, bár a lehetősége adott, hogy a franciatanárok nem erről a szűk listáról választanak. Ennek legfőbb oka, hogy a tankönyvtámogatás csak ezekre a könyvekre vehető igénybe. Sok tanár szempontjai között szerepel az is, hogy a magyar nyelvtanulók tanulási nehézségeit a magyar anyanyelvű franciatanárok jobban érzékelik, ezért a magyarok szempontjából hatékonyabb tankönyvet tudnak írni. A kiejtéstanítás a magyar szerzők könyveiben csak nagyon felületesen jelenik meg. A francia tankönyvpiac kommunikatív tankönyvei sem foglalkoztak mélyrehatóan a kiejtés tanításával egészen az utóbbi időkig. Mostanában azonban visszatérni látszik a fonetika és a kiejtés a beszéd- és a kifejezőkészség fejlesztésébe integráltan. Ennek illusztrálását szolgálja a fejezet végén az utóbbi évek egyik népszerű tankönyvének, az *Alter Ego* fonetikai részeinek elemzése következik a tankönyvelemző fejezet lezárásaként. Az *Alter ego* tankönyvhöz tartozó tanári kézikönyv rendkívül fontos segítséget nyújt a tanároknak minden területen, így a fonetika tanításában és a fonetikai tartalom elemzésében is. Érdekes volna utánajárni, hogy a tanári kézikönyvet



jegyző, a tananyag kidolgozásában nem szereplő szerzők vajon a gyakorlat vagy az elmélet oldaláról segítették-e a kézikönyv megírását (Blin–Daill–Kizirian–Sampsonis–Waendendries, 2006).

Nem céлом, hogy kimerítő leírást adjak a fenti tankönyvek fonetikával foglalkozó anyagairól. Kizárólag azt szerettem volna érzékeltetni, hogy melyik könyv mennyire tartja fontosnak, hogy tanítson kiejtést, és milyen módon teszi azt. A fenti elemzés csak a tankönyvsorozatok kezdő köteteit vette nagyító alá, de mint azt már a korábbiakban is tárgyaltuk, a nyelvi készségfejlesztés fonetikai elemei minden nyelvi szinten egyformán fontosak.

### 2.2.1. France-Euro-Express (FEE)

A könyv gyakorlatilag eltekint a kiejtéstanítástól, teljességgel a tanárookra és a tanulók fülére bízva, hogy mit tanulnak, tudatosítanak, gyakorolnak, és hogy hogyan közelítenek a témához. Hasznosak volnának a tanári segédkönyvek útmutatásai és a tankönyvbe épített feladatok. Sajnálatos, hogy a magyar fejlesztésű tankönyvek a módszertani segítségnyújtásra nem fektetnek hangsúlyt, pedig a FEE kiváló tankönyv lenne, ha a tanári kézikönyv nyilvánvaló ajánlásai kifejtenék a módszertanát. Például nem mindenki találja ki magától, hogy hogyan használja a dialógusokat és a szituációkat, hogyan épüljön a nyelvtanítás a kommunikációs feladatokba, hogyan fejlessze a szövegértést, ami nem ugyanaz, mint a szövegértés mérése stb.

*„A kiejtés nem okoz különösebb gondot a magyar nyelvű tanulóknak. Ellenben a helyesírás már annál inkább és nemcsak a külföldi beszélőknek, de még a franciáknak is, hiszen a francia nyelv kiejtése és leírása nagyon eltérő, sok a kivétel, a több betűvel leírt hang. A könyv nem tartalmaz fonetikai és intonációs gyakorlatokat, hiszen erre remek segédkönyvek léteznek”* (France-Euro-Express: Tanári kézikönyv). A budapesti francia könyvtárak (CIEF, Francia Intézet, Médiathèque) és könyvesboltok (Lattitudes, Libra) nem túl széles körét végigkérdezve az derült ki, hogy a fonetikai, illetve a kiejtéstanításhoz gyakorló feladatokat is tartalmazó könyvek iránti érdeklődés elenyésző.

Ugyanakkor a FEE szerzői arra szerencsére nyomatékosan felhívják a figyelmet, hogy a könyv dialógusai nemcsak a lexika és a grammatika begyakorlását szolgálják, hanem a beszélt nyelv, a kiejtés elsajátítását is. A diákok többször meghallgatják a kiválasztott dialógust, melynek módját a tanár szabadon választja meg, de a hanganyag használata, a

dialógus szövegeinek csukott könyvvel történő ismétlése, **utánzása** (!), bizonyos dialógusok memorizálása és eljátszása elengedhetetlen feltétele annak, hogy a diákok füle hozzászokjon a francia nyelv zenéjéhez (Tanári kézikönyv, 25). A könyv érdeme az is, hogy a dialógusok jól érthetőek, a fenti feladat végrehajtásának gyakorlására alkalmasak.

### 2.2.2. Allons-y

A tankönyv nagy sikere részben annak tulajdonítható, hogy egyéni tanuláshoz és tanórai oktatás keretében egyaránt használható. A középiskolások ugyanúgy tudnak dolgozni vele, mint az idősebbek. Sok gyakorló feladatot tartalmaz. A készségfejlesztő kommunikatív megközelítés ugyanúgy jelen van benne (elsősorban persze az íráskészség, a szövegértés és a szövegelemzés), mint a nyelvhelyességet a tanulás középpontjába állító, drillezős strukturalista nyelvtanközpontú nyelvtanulás. A könyv mind a nyelvvizsgákra, mind az érettségire megfelelő felkészítést nyújt. A legtöbb nyelvtanár és nyelvtanulási gyakorlattal bíró nyelvtanuló igényét kielégíti. Talán csak az autentikusságot kedvelő, a szociokulturális ismereteket is tanítani szerető és a franciás esztétikai igényeket is érvényesíteni kívánó nyelvtanárok nehezményezik a célnyelvi kultúra tanításának háttérbe szorulását. Ezek a szempontok magyarországi viszonylatban nem fogalmazódnak meg markánsan, sőt a legtöbb nyelvtanárnak és nyelvtanulónak megnyugtató, ha saját kultúrája felől közelíthet egy másik nyelvhez. A nyelvtanárok megszokták, hogy a könyveket, ha szükséges, saját autentikus anyagaikkal kiegészítsék. A nagy sikerű könyv nemrégiben új kiadásban jelent meg. Az új kiadás már minden leckéjében tartalmaz fonetikai feladatokat, igaz, hogy kiegészítő anyagként és röviden foglalkozik egy-egy fonetikai jelenséggel, azt viszont kétségkívül a magyar tanulók nehézségeinek a figyelembevételével teszi. Sajnos a módszertani szempontokat megvilágító, a nyelvészeti és szociokulturális ismereteket áttekintő tanári kézikönyv itt is nagyon hiányzik. Az alábbiakban összefoglalom az új kiadásban már szereplő kiejtésstanítással kapcsolatos tartalmakat.

A bevezető fejezet első leckéje kizárólag a francia írás, betűkapcsolatok és kiejtés összefüggéseit vizsgálja a hangok és a szavak szintjén: francia kereszt-, vezeték- és márkanevek segítségével. Fonetikai jeleket (API) azonban nem tart szükségesnek bevezetni. A második lecke a betűzésről, a magyar és a francia hangok, betűk, írás-éjtés összehasonlításról szól. A bevezető fejezet további leckéi már a francia szavak és mondatok világába visznek. Szerencsére ebben a leckében majdnem minden feladathoz van hanganyag

is, ezért a tanulóknak van lehetőségük a hangalak tanulmányozására. Az íráskép és hangalak összefüggéseinek gyakorlása a későbbiekben is külön kiemelt feladat lesz.

Három kiegészítő anyag fonetikai gyakorlatai foglalkoznak a hangkötés jelenségével, amit előbb felismerni és bejelölni, majd reprodukálni is kell. Egymásra épülően, egymástól elkülönítve tanítja, hogy az egyébként a szó végén szereplő és általában néma s, t, x, r betűket mikor és hogyan szólaltatja meg a francia beszélő és köti össze a következő magánhangzóval. A hangkötés jelenségének a figyelmen kívül hagyása megnehezíti a szavak felismerését. A szerző itt is a beszélt és az írott nyelv eltéréseinek tudatosításával és gyakorlásával foglalkozik.

Két leckét is követ olyan fonetikai gyakorlat, mely a kijelentő, kérdő és felszólító mondatok intonációs sémáit tudatosítja. Ennek azért is van jelentősége, mert a francia intonáció nemcsak a mondat végén, hanem a szólamhatárokon is eltér a magyartól, ezért az intonáció megfigyelésének és gyakorlásának a mondatfajták tudatosítása mellett egyéb kiejtés- és kifejezőképesség-javító hatása is lehet.

Van néhány olyan kiejtési hiba, ami rendszeresen előfordul a magyar nyelvtanulók körében, ilyen például a «ville» és «pays» szavak kiejtése vagy néhány szóvégi mássalhangzó (t, d, s) némasága. Ezekre a legtöbb esetben problémát jelentő kiejtési szabályoknak a megismertetésére, rendszerezésére, tudatosítására is találunk gyakorló feladatokat.

A magyar nyelv számára ismeretlenek a nazálisok. Hogyan ismerjük fel az íráskép alapján, hogy nazális vagy orális hangot kell ejtenünk – ezzel a nazális distinkcióval több kiegészítő fonetikai feladat is foglalkozik. Megtaláljuk a fonetikai feladatok sorában a klasszikus fonetikai hangkülönbség-felismerő feladatokat is.

Az utolsó fonetikai feladat mondatfonetikai, a mondat szegmentálását tudatosítja, azaz a mondat felbontását szakaszokra vagy szólamokra. Az egyes szólamhatárokat a szünetek bejelöltetésével érzékelteti. A francia hangsúlyjelenségekre azonban, sajnos, nem történik utalás.

A kiegészítő gyakorlatok között találunk néhány francia verset. Ezeket azonban sem utasítással, sem hanganyaggal nem egészíti ki a tankönyvíró. Így féltő, hogy a ritmus és hangsúly felfedezésének és tudatosításának lehetősége kimarad. A nyelv zenei elemeinek megfigyelésére kiválóan alkalmas Calmy-, Cros-, Verlaine-, Prévert-, Moreau-versek színes kulturális kiegészítőként ugyan eljutnak a tanulókhöz, de a kiejtéstanulás szempontjából kiaknázatlanul maradnak.

A tankönyvön végigvonul egy olyan gyakorlat, amikor az írott szöveget központosni, szegmentálni, értelmezni kell. Ez még jobb lenne, ha összekapcsolódna hanganyaggal is.

Az utóbbi években egyre több gondot jelent az ékezetek kitétele. A diákok egyre inkább elszoknak a kézírástól, és azok az ékezetek, amik néha kiejtést is jelölhetnek, nehézséget okoznak. Az ékezetek tudatosítására is van a könyvben feladat.

### 2.2.3. Quartier Libre

Ezt a tankönyvet az utóbbi egy-két évben nagyon sok iskolában próbálták ki – vegyes tapasztalatokkal. Sok nyelvtanár kapott az újítás lehetősége után, hiszen szemléletében ez a tankönyv modern, feladatközpontú pedagógiát követ. Erénye, hogy épít a tanulók aktivitására és kooperálására, sok színes segédanyaggal és tanulás-módszertani leírással egészül ki, részletes tanári kézikönyve van, amelyekkel a fent említett magyar kiadású tankönyvek nem kényeztetik el a franciatanárokat. Gyenge pontjai, hogy nem elég koherens, olyan dolgokra épít, amiket nem tanított, a munkafüzeti feladatok nem mindig kapcsolódnak a tankönyvi szövegekhez és nyelvtanhoz, a leckében tanultak nem állnak jól össze, mindig csak kis mozaikok rajzolhatók ki, amikből egy-két logikai elem hiányzik. Nincs igazán franciás karaktere, stílusa. A magyar adaptáció nem eléggé átgondolt. Olasz nyelvtanulóknak írták, és sok helyen nem veszik figyelembe az átdolgozók az olasz és a magyar tanulók közti különbségeket a könyv adaptálásakor. Például a bevezető leckében szerepel Saint-Exupéry *A kis hercegének* egy hosszabb szövegrészlete. Míg az olasz tanulók sokat megértenek franciatudás nélkül is *A kis herceg* francia eredetijéből, és így könnyen válaszolnak a globális szövegértést ellenőrző kérdésekre, addig a magyar diákokat ezzel a feladattal a franciatanulásuk elkezdésekor nem bátoríthatjuk (Quartier Libre 1. kötet 0. lecke).

Minden fejezet tartalmaz fonetikai gyakorlatokat *Hangok és betűk (Des lettres et des sons)* címszó alatt. Ezek olyan fonetikai jelenségeket mutatnak be és gyakoroltatnak, amelyek általában nehézséget szoktak okozni a franciául tanulóknak. A nehézségek azonban anyanyelv és célnyelv eltéréseinek függvényei, így fontos tudni, hogy mely fonetikai kérdéseket érdemes a magyar ajkú nyelvtanulókkal megtárgyalni. A *Quartier Libre* első kötetének öt leckéje a következő fonetikai tartalmakat tanítja:

(1) *Magánhangzók írásképe és hangzása.* Az íráskép és a betűkapcsolatok helyes ejtése az első fonetikai feladatok között szerepelnek a másik két tankönyvben is (igen eltérő mennyiségben), tekintettel arra, hogy az írás hamar (talán túlságosan is hamar), a szóbeli hangzással együtt megjelenik a nyelvtanulásban. A kezdeti fonetikai gyakorlatok kitérnek az

abc hangjainak kiejtésére és az ékezetek szerepére. A leckéket lezáró önértékelő kérdések az első leckében 20%-ban a kiejtésre vonatkoznak.

(2) *Kötelező hangkötés:* a szóvégi «s» kötelező összekötése az utána következő magánhangzóval és annak zöngésedése. A tanári kézikönyv leírása ismét az olasz tanulókra koncentrál, ugyanis nekik nemcsak a hangkötés, hanem a zöngés mássalhangzó megkülönböztetése is nehézséget jelent. A tanári kézikönyv a zöngés hangok, , és nem a hangkötési helyzetek felismerésére helyezi a hangsúlyt. Az esetleges szótagolás gyakoroltatása, ami a magyar nyelvtanulók szempontjából is fontos és érdekes gyakorlat lehetne, nem szerepel a fonetikai feladatok tankönyvi eszköztárában, pedig ennél a jelenségnél hasznos lenne alkalmazni.

(3) *Az [y] és az [u] hang elkülönítése.* Ez az elkülönítés tipikusan nehéz problémát okoz az olasz ajkúaknak, a magyaroknál inkább helyesírási kérdés és nem kiejtési nehézség.

(4) *Három nazális magánhangzó: [ã, ã, õ].* A nazális magánhangzók a francia nyelv sajátosságai közé tartoznak, a magyar nyelvből hiányoznak. Elkülönítésük, felismerésük nem okoz különösebb nehézséget, képzésük egy kis gyakorlást azonban igényel. A könyvvégi képzési tanácsok, hogy orrbefogással érzékeltessük a nazális és nem nazális hangok közti különbséget, teljesen jogosak. A tanári kézikönyv utasításait követve a nazális jelenség és a képzés módjának megfigyelése, a nazális hangok írásképe, a nazálisok és nem nazális párjaik elkülönítése, a hangok felismerése hallás alapján és kiejtésük gyakorlása játékos nyelvtörőkkel a magyar diákok számára is hasznosak.

(5) *Mássalhangzók: [s], [z], [ʒ].* Ezeknek a mássalhangzóknak a felismerése és a kiejtése a magyar tanulók számára nem okoz gondot. Az, hogy a hangokat milyen módokon írhatjuk le, már érdekesebb kérdés, ennek gyakorlása nem haszontalan, és a feladatok között szereplő diktálás, ahol maguk a tanulók diktálnak, különösen hasznos mind a kiejtés, mind az értelmezés, mind az írásképek gyakorlása szempontjából.

A fentiekből kiderül, hogy a *Quartier Libre* tankönyv rendelkezik fonetikai tantervvel. Ez a tanterv azonban inkább az olasz nyelvtanulókra szabott, nem a magyarokra. (Vida Enikő tankönyve esetében jól megragadható, hogy a szerző világosan látja, hogy mely kiejtési problémák gyakoriak a magyar ajkú diákok esetében.) A tankönyv az olasz nyelvtanulóknak nehézséget okozó francia hangok megkülönböztetésével és kiejtésének tanításával foglalkozik elsősorban. A hangok átkötése a magyar diákok számára is fontos, de ezeket a mondat ritmusára is kihatással lévő jelenségeket a *Quartier Libre* nem helyezi ritmikai kontextusba.

Mondatfonetikai jelenségre is kitér (a mondat szegmentálása, hangsúlyai, intonáció), de csak nagyon érintőlegesen.

#### 2.2.4. Alter Ego

Az *Alter Ego* tankönyvnek már a címe is kiemeli, hogy a nyelvtanulás igazi célja, hogy a tanulók személyiségébe beépüljön egy másik kultúra, egy másik én. Ennek nemcsak kognitív, de érzelmi, viselkedési és megnyilvánulásbeli elemei is vannak. Az egyik ilyen elem az idegen nyelvű megszólalás, amely általában nem olyan, mint az anyanyelvi:más a hangszín, a hangmagasság, a ritmus. Egy másik nyelven minden önálló nyelvhasználó másként szólal meg, mint az anyanyelvén. Ebben a tankönyvben a szerzők nagy figyelmet fordítanak a fonetikai kompetencia globális, beszédbe, kontextusba helyezett fejlesztésére is.

„A fonetika a tananyag integráns részét képezi. A fonetikai célok szorosan kapcsolódnak a leckékben tárgyalt kommunikatív nyelvi célokhoz. A feladatok a kiejtés elemeinek elsajátítását és tökéletesítését célozzák, de a szóbeli kifejezőképesség-fejlesztő feladatokra is jó felkészülést nyújtanak. A kiejtési gyakorlatok változatosak: hallgatás, megkülönböztetés, megfigyelés, reprodukció egyaránt szerepelnek köztük. A feladatok egymásra épülése a ritmus- és dallammintáktól halad a magán- és mássalhangzók felé. A tankönyv különös figyelmet fordít a beszéd kifejező eszközeinek használatára, a hallásélesítésre és a beszédképesség-fejlesztő feladatok kivitelezésének segítésére” (*Alter Ego* 1. Guide pédagogique, p. 9).

Amíg az előző három tankönyv az íráskép és a hangzás közötti különbség tudatosítását tartja a kiindulópontnak, addig ebben a tankönyvben a hangsúlyok felől közelítenek a nyelv hangzásának megfigyeléséhez. Nagyon érdekes, hogy ehhez a keresztnevek kiejtését választják első illusztrációként. Igazán jól megfigyelhető, hogy milyen hangzáskülönbségek vannak akár a ritmus, akár a hangképzés vonatkozásában egyes keresztnevek anyanyelvi és célnyelvi kiejtése között. Saját gyakorlatom annak megfigyeltetése, hogy hogyan ejti ki a célnyelv a tanulók keresztnevét a saját kiejtési szabályai szerint. Az Olívia, Márton, Emese, Imre, Anna, Tamás, Mária stb. nevek egészen másként fognak hangozni, ha a francia nyelv szabályszerűségei szerint ejtjük ki őket. Itt természetesen nem a névátfordításokról van szó. Ez az érdekes gyakorlat tudatosítja azt a demarkációs vonalat, mely az anyanyelvi és a célnyelvi identitás között húzódik.

Egy következő leckében kerül sor a szólamok és a szavak különbségének érzékeltetésére, a mondanivaló szólamokra tagolására és a francia beszéd ritmusának tanulmányozására. A tankönyv összekapcsolja a ritmust a szótagolással, akárcsak az anyanyelv esetében.

A hangsúlyozás után az intonációs sémák tanítása következik nem egy, hanem több lecke nyelvi anyagához kapcsolva. A tananyag először az emelkedő és az ereszkedő hanglejtés megfigyelésére irányítja a figyelmet különböző típusú mondatokban. A tanári kézikönyv a megfelelő dallamvonalak kézmozdulatokkal történő illusztrálását is javasolja. A könyv a kérdő mondatok intonációs sémáit több leckéhez kapcsolódóan is gyakoroltatja.

A tankönyv végén előkerülnek az intonáció érzelmi állapotokat kifejezni képes dallamsémái: a kétség, a meggyőződés, a rokonszenv, az ellenszenv, a lelkesedés, a kételkedés, az elutasítás, a javaslat és a tiltás intonációs megnyilvánulási módjai, ezek tudatosítása és megjelenítése. Ezek az intonációs sémák a személyes megszólalást segítő kifejezőeszközök, melyek a kommunikációs nyelvi tartalmakon kívül szorosán kapcsolódnak szociokulturális (nyelvhasználati) kérdésekhez is. Az intonáció nem verbális kifejezőerejének is hasznos a tudatosítása, nevezetesen, hogy milyen az intonáció, ha a beszélő attitűdje pozitív, és milyen, ha semleges vagy negatív a beszélgetőpartnerrel szemben. A dallam tartalom nélkül, önmagában is hordozhat jelentést. Nem mellékes, hogy tudatában vagyunk-e annak, hogy mit kommunikál a hanglejtésünk. Az intonációs sémák reprodukálásának gyakorlása egyes szituációkhoz kötődően ugyanúgy hasznos lehet, mint a verbális elemek gyakorlása.

A mondatfonetikai eszközök mellett a fonetikai hanggyakorlatok is állandó gyakorlatai a könyvnek. A klasszikus hangfelismerési, hangmegkülönböztetési és -szembeállítási feladatok olyan kiejtési különbségeket érzékeltető fonetikai feladatokkal is kiegészülnek, mint a számok kiejtéséhez kapcsolódó apró hangeltérések, a hím- és nőnem ejtéskülönbségei, nyelvtani formákhoz kapcsolható fonetikai megkülönböztető jegyek, a *passé composé* és az *imparfait* alakok [e][ɛ] hangjai vagy néhány ige jelen idejű egyes és többes számú alakjainak hangzáskülönbségei. A fonetikai megkülönböztető jegyekre épülő első feladat az [s] és a [z] hang megkülönböztető jegyének felismerése, a zöngés-zöngétlen hangpár jelentésmegkülönböztető szerepének tudatosítása (ils sont/ils ont). A feszes és laza ejtés, a zöngésség és zöngétlenség szemléletesen érzékeltethető gesztusokkal (a kéz ökölbe szorítása a feszességet jelzi), és a hangsálak rezgésének kitapintásával fizikailag is érzékelhetjük a zöngéképzést.

A magánhangzóknál először a nazális hangzókra hívja fel a figyelmet a könyv. Elkülöníti a nazális hangokat az orális párjaiktól. Először a felismerést, majd a reprodukálást gyakoroltatja, írásképpel is összekapcsolva. Ezt követi a laza nyílt [œ] és a feszes zárt [ø] fonetikai distinkciója. A szerzők itt ismét javasolják, hogy a feszes és laza ejtést kézmozdulattal is érzékeltessük (ökölbe zárt kéz). A hangok megkülönböztetését követő reprodukációs feladatok közkedvelt formái a nyelvtörők, a kiszámolók, a dalok és a versek, melyek megtanulása segít a tartalom helyett a hangzásra koncentrálni. A fonetikai oppozíciók általában nem különösebben érdekesek a magyar tanulók szempontjából, de az írás-ejtés szabályszerűségeinek megfigyelése miatt nem feltétlen haszontalan a tudatosításuk.

A hangkötés tanítása a számok kötelező hangkötési szabályainak megismertetésével kezdődik. A hangkötések egész bonyolult rendszere kapcsolódik a számok kiejtéséhez, amit nemcsak a számok, hanem az óra kiolvasásához is hozzá lehet kapcsolni és gyakoroltatni. A jelenséget ezután az igeragozásokhoz kapcsolódóan, a személyes névmások és az igék kötelező hangkötéseinek felismertetésével, a [z] kötőhang kihallásával és reprodukálásával gyakoroltatja a tankönyv. Egy következő lecke a határozatlan névelő és a magánhangzóval kezdődő főnevek kötelező összekötésével foglalkozik.

Az [ə] hang kiesésének jelenségét először a «de» prepozícióból kieső [ə] hanggal illusztrálja a tananyag, amit az írott nyelv aposztróffal jelöl. Később bemutatásra kerül más kontextusokban is az a beszélt nyelvi jelenség, amely [ə] hangokat bizonyos hangkörnyezetekből gyakran kiejt. Ez a jelenség okozhat némi zavart a szövegértésben, ezért célszerű a diákokat minél gyorsabban hozzászoktatni a jelenséghez, aminek egyik praktikus módja lehet a szótagolás. Nagyon gyakori a társalgási nyelvben az [ə] hang kiesése a névmások esetében, amit először felismeréssel és ismétléssel gyakoroltat a tankönyv. Végül beszélhetünk arról, hogy mely [ə] hangok eshetnek ki és melyek nem, milyen hangtani szabályok léteznek erre vonatkozóan.

Az *Alter Ego* tankönyvben a kiejtési feladatok nem kiegészítő feladatok, hanem a tananyaggal szerves kapcsolatban álló fejlesztő feladatok. A nyelvtanulás további szintjein is a verbális kifejezőeszközök hatékony használatát szolgálják. Ezek a fonetikai feladatok azt bizonyítják, hogy a fonetika legalább olyan szerves építőköve a nyelvtanításnak, mint a grammatika, hogy a forma a tartalomhoz hasonlóan a megszólalás minőségének biztosítója.

A következő fejezet a kiejtéssel, fonetikával és beszédfejlesztéssel kapcsolatos feladatokat csoportosítja. A már ismert fonetikai gyakorlatok mellett saját teszt gyakorlataink közül is bemutatunk néhányat.



### 2.3. A kiejtés tanításának gyakorlatai és technikái

Az alábbiakban saját szempontok szerint rendszerezem, hogy a nyelvtanítás során használt tankönyvekben és segédkönyvekben milyen típusú kiejtésfejlesztést segítő gyakorlatokkal találkoztam. A kiejtésfejlesztésbe beleértem a nyelv hangzására érzelmileg hangoló, a beszédpercepciót fejlesztő, az artikulációt és az intonációt gyakoroltató, az írás-éjtés különbségét tisztázó, a kiejtést vizualizálás útján segítő, a szöveg interpretációját tanító feladatokat és a kiejtésjavító technikákat. Ahol lehetett, igyekeztem a gyakorlatoknak célokhoz rendelt értékelési lehetőségeit is felvázolni.

Lauret (2007, 133) a kiejtéstanítás következő elveit fogalmazza meg: (1) A megfigyelés, a hallási percepció, a tudatosítás előzze meg a produkciós feladatokat. (2) Ha lehet, minél több hallás utáni feladat kerüljön be a nyelvtanulási feladatok közé, és a megértést ne segítse a hallott szöveg írott változata. (3) A felkínált fonetikai feladatok illeszkedjenek a megvalósítani kívánt célokhoz. Ezeket az elveket követi a függelékben található gyakorlatgyűjtemény is. (László, 2013)

A gyakorlókönyvből keretben közölt gyakorlatok a módszertan és a kísérleti gyakorlatok illeszkedését hivatottak bizonyítani. A függelékben található kommunikáció- és beszédfejlesztő feladatok francia nyelvűek, hiszen franciatanításhoz készültek. A dolgozatban a feladatok magyar nyelvű adaptációi szerepelnek, nem szó szerinti fordításban. Céljuk az elmélet gyakorlati példákon történő bemutatása.

#### 2.3.1. Motiválás

*„Az angol nyelv egy királyság és egy alvó szépség. Fel kell ébresztened magadban és a királyság megelevenedik és a tiéd lesz.” (L.L. Szkutnyik)<sup>5</sup>*

A nyelv iránti motiválás kiindulópontja a nyelv zenei elemeinek megfigyelése és a nyelvhez való pozitív viszony kialakítása. A nyelv zeneiségével ismerkedve legyőzhetjük a gátlásosságot, ill. a tudatosságot, és aktiválhatjuk egyébként nehezen mozgósítható nyelvi képességeinket. A hang a nem-analitikus tanulási képességek kapuja: intimebb, mélyebb, jobb megértését teszi lehetővé a nyelvnek, ha nem az elemzés irányából, hanem az érzelmi

---

<sup>5</sup> Ezt a mottót Clément Laroy választotta Pronunciation című Oxfordban megjelent rendhagyó, nem analitikus kiejtéstanítás módszertani könyvéhez.

ráhangolás irányából közelítünk az idegen nyelv, majd annak hangjai felé. Laroy (1995) módszertani könyvében számos nyelvre hangoló gyakorlatötlettel szolgál. Egy új nyelv tanulásának bevezetéseként hallgathatunk hangfelvételeket, nézhetünk filmrészleteket és feltehetünk kérdéseket, amelyek arra vonatkoznak, hogy mire hasonlít, milyen érzéseket kelt a nyelv. Beszéljünk a tanulók nyelvvel kapcsolatos érzéseiről, benyomásairól, viszonyokról a nyelvhez és a kiejtéshez. Ki mikor és hogyan találkozott a nyelvvel, kik beszélnek ezt az idegen nyelvet a tanuló környezetében, szeretnék-e úgy beszélni ezen a nyelven, mint az anyanyelvűek. Beszéljük meg, hogy miért hasznos és fontos az anyanyelvűekhez hasonló kiejtés elsajátítása. Beszélhetünk arról is, ahogyan az idegenek beszélnek a mi anyanyelvünket. Mit érzünk, amikor egy nem anyanyelvvel beszélünk, mi zavaró és mi vonzó az akcentusban. A beszélgetések célja az, hogy tudatosítsuk magunkban és a tanulóknban, hogy mi és miért fontos számunkra egy másik nyelv fonetikai, fonológiai szabályaiból, és milyen módon tanulhatóak ezek az ismeretek. Egy ilyen beszélgetéshez ad ötleteket a következő példa.

*Én és a francia nyelv (László, 2013, 15-23.)*

***Én és a francia nyelv***

***Célok:*** a francia nyelvhez való viszony, a kiejtés helyének és jelentőségének tisztázása a nyelvtanulásban

***Felhasznált kiegészítő anyagok:*** kérdőív, hogyan beszélnek a franciák magyarul (hangfelvétel)

***Tanári utasítás:*** Beszélgetsek el az egyik csoporttársatokkal, tegyetek fel egy-két kérdést neki az alábbi kérdések közül, majd egy adott tanári jelre változtassatok beszélgetőtársat. Néhány csere után az egész osztály közösen is megvitatja a témát és a szerzett tapasztalatokat.

*Fontos-e hogy milyen a kiejtésünk, az akcentusunk a beszélt idegen nyelven? Tudatosítani kell-e vagy sem a kiejtéstanulást? Mi a fontos és mi kevésbé az idegen nyelv kiejtésének tanulásakor? Mi motiválhatja a szép kiejtés tanulását? stb.*

<b><i>A kérdőív:</i></b> Találj valakit a csoportból, aki	a diáktárs neve:
szeretne úgy beszélni, mint az anyanyelvűek	.....
szereti, ha valaki akcentussal beszél a magyar nyelvet	.....
szeret francia énekeseket hallgatni	.....
szerint a francia kiejtés nehéz	.....
szerint a francia kiejtés könnyű	.....
akinek a szülei, rokonai beszélnek franciául	.....
aki nem szeretne úgy beszélni franciául, mint a franciák	.....
aki fél attól, hogy nevetségesen beszél franciául	.....
aki már álmodott franciául	.....

aki elégedett azzal, ahogy franciául beszél	.....
aki már álmodott franciául	.....
aki elégedett azzal, ahogy franciául beszél	.....

Ráhangolhatjuk a diákokat a nyelv hangzására, a hangszín, a hangmagasság, az intonáció és a ritmus megfigyelésére megértési kötelezettségek nélkül is. Fontos a feszültségmentes, kényelmes, koncentrált állapot előidézése, melyben a hallási figyelem hatékonyabban működtethető. Nem fontos a megértés. A ráhangoló feladatok célja, hogy felhívják a figyelmet a hangokra és a hangzásra. Tanulhatunk dalokat, verseket, még ha nem is értik a nyelvtanulók a jelentést, a ritmus és a dallam segítenek könnyebben elsajátítani a szöveget. A memoriterek segítik a pozitív kapcsolat kialakítását az adott nyelvvel, gyarapítják a szókincset, fejlesztik a memóriát, segítenek belsővé tenni egy kultúrát, bizalommal lenni egy új hangzás iránt és jobban kihasználni a tanulási képességeket.

A ráhangoló motiváló feladatok a nyelvtanulás gátjainak lebontására szolgáljanak. Találhatunk metaforákat a hangzásra: mit látunk (tengert, szelet, hegyet, völgyet, gyümölcsöt, virágot, konyhát, bókot, utasítást, telet, nyarat stb.) lelki szemeink előtt, amikor a nyelv hangzását hallgatjuk. (Laroy, 1995)

Érdekes játék lehet, ahogy azt a következő gyakorlatban próbáltam megfogalmazni, ha először csak csukott szemmel meghallgatjuk és elképzeljük, majd aztán nézzük meg a beszélőket. Fogalmazzuk meg, hogy milyennek halljuk őket.

**Ki ő? (László, 2013, 25, 28,29)**

### **Ki ő?**

**Célok:** francia beszélők hangjának megfigyelése, elképzelni, hogy milyen hang mögött milyen személyiség rejtőzhet, megismerni néhány francia közéleti személyiséget

**Felhasznált kiegészítő anyagok:** videók a youtube-ról kép nélkül majd képpel lejátszva, fénymásolat

**Tanári utasítás:** Először csak hangfelvételeket hallotok: ismert francia személyiségek hangjait. A kérdések alapján próbáljátok meg jellemezni a hallott hangot és kitalálni, hogy mi lehet a beszélő foglalkozása, esetleg, hogy kinek a hangját halljátok. Utána egyenként megbeszéljük, hogy melyik hangot milyennek hallottátok, és megnézzük a videókat, hogy melyik hang kihez tartozik.

#### **Fénymásolat:**

Hang 1: ff/nő/idős/fiatal/monoton/színes/ lágy/kemény/határozott/ gyenge/ intelligens/ buta/  
erőszakos foglalkozás: ..... név: .....

Hang 2: erőszakos	ff/nő/idős/fiatal/monoton/színes/ lágy/kemény/határozott/ gyenge/ intelligens/ buta/ foglalkozás: ..... név: .....
Hang 3: erőszakos	ff/nő/idős/fiatal/monoton/színes/ lágy/kemény/határozott/ gyenge/ intelligens/ buta/ foglalkozás: ..... név: .....

Nyelvre hangoló feladatokat találhatunk fonetikatankönyvekben is. Bárdosi Vilmos (1996) *Au son des sons* című, haladók számára írt fonetikai gyakorlókönyvében a francia nyelv hangjait mindig egy jól kiválasztott, adott hangot reflektorfénybe helyező versben mutatja be. Abry–Chalaron (2010) fonetikai gyakorlatsorai is mindig ráhangoló feladatokkal (utcatáblákkal, majd közmondásokkal) kezdődnek, melyek szintén azzal a céllal kerültek a fejezetek elejére, hogy az érdeklődést és a koncentrációt ráirányítsák a vizsgált hangjelenségekre. Az érdeklődés felkeltése a konkrét fonetikai gyakorlatok előtt is fontos, nem csak a nyelvtanulás bevezetésekor. Jól segíti a célnyelvre hangolást, ha francia újságkivágások alapján választunk magunknak francia ruhát, cipőt, autót, parfümöt, táskát.

Egy nyelv és kultúrája szoros egységet alkot. Kerüljünk minél többféle módon közel a mindennapi kultúrához: kóstoljunk meg francia ételeket, nézzünk francia filmeket, hallgassunk és énekeljünk francia dalokat. A nyelvtanárok jól tudják, hogy ezek milyen hatékony motiváló és bizalomnövelő tevékenységek. Ráhangolnak bennünket egy másik nép nyelvének és kultúrájának a befogadására és a másság érzelmi befogadására.

### 2.3.2. A beszédpercepció fejlesztése

A hallási figyelem, a pontos észlelés, a dallam, a ritmus, a hangok érzékelése és elkülönítése más hangoktól, vagyis az auditív diszkrimináció megfelelő fejlettsége fontos feltétele a beszéd tisztaságának. A tudatosítást a beszéd ritmikai, hanglejtési, hangképzési tulajdonságainak megismerése, utánzása, izolálása jelenti. A percepció feladatok vonatkozhatnak kisebb és nagyobb egységekre egyaránt: mondatokra, szavakra, szótagokra, szótagszámokra, ritmusra, hangokra, hangképzésre.

A diszkriminációs gyakorlatokban azt kell megmondani, hogy azonosságot vagy különbséget észlelünk két vagy több elem összevetésekor. Példák: Emeljétek fel a *kék* kártyát, ha a két hallott beszélő szerintetek azonos nemzetiségű, ha a két hallott szó ugyanannyi szótagból áll, ha mindkét szóban ugyanazt a hangot halljátok. Ha eltérőnek halljátok, akkor a *piros* kártyát mutassátok fel (Lauret, 2007, 141). Ezek a gyakorlatok sokszor alapulnak írott

formán, ekkor nemcsak a hallást, hanem a helyesírást is fejlesztik, bár az írott forma használata a hallásélesítés rovására megy. A nemzetközi nyelvkönyvek sok hangdiszkriminációs gyakorlatot tartalmaznak, hiszen sok nyelv használ a franciától eltérő hangokat. Szerencsére a magyar nyelvnek gazdag a hangkészlete, a magyar gyermekek füle már csecsemőként a legtöbb nyelv hangkészleténél több hangot megtanul elkülöníteni. A kontrasztív fonetikai párokhoz egyszerűen készíthetünk értékelő feladatlapokat, de a cél, hogy a tanulók meghallják ezeket a hangokat, és el tudják különíteni a többitől.

A hangok szintjén nem jelentkeznek nehezen meghallható különbségek, de a nagyobb egységek szintjén (ritmus, hangsúly, intonáció) már nagyobb eltérések mutatkoznak a magyar és a francia nyelv között, ennek a meghallása nehezebb feladat. Amikor a diszkrimináció már nem jelent problémát, érdemes áttérni az azonosítási feladatokra.

Az azonosítási feladatokban meg kell jelölni a felismerendő dallamsémát, ritmust, hangot. Lehetőség szerint kézzel mutassuk, hogy mit hallottunk, és iktassuk ki az írott formát, hogy valóban a hallásfejlesztésen lehessen a hangsúly. Példák: Mutasd az ujjaiddal, hogy hány szólamot hallottál: *A midi/ ou à ce soir/ si tu veux (3) Jean/ Paul/ et Marie (3) Jean-Paul /et Marie (2)*. Ujjfelmutatással jelezd, hogy melyik szó volt francia szó, az első vagy a második: *Say-sait, Mais-May*. Hányadik szóban hallható a példában szereplő hang, az elsőben vagy a másodikban *Quand ? (1) Comment ? (2) Combien ?* (Lauret, 2007, 143)?

A globális értést segítő, a nyelv prozódiai megfigyelését előmozdító hang-, dallam- vagy ritmusmegfigyelési feladatokban jellemezni kell a megfigyelt jelenség tulajdonságait. A hanganyagot nem kell érteni ahhoz, hogy az utasításban kért feladatot végre lehessen hajtani. A tulajdonságok leírását különböző szempontok megadásával szokás segíteni. Ezek a nyelvtanuló benyomásait kérik anyanyelvű kérdőívek formájában. Angolszász területek tananyagaira inkább jellemzőek, mint máshol. Például: Csukd be a szemed, és hallgasd meg, hogy a dallamot inkább emelkedőnek/inkább ereszkedőnek hallod, inkább változatosnak/inkább monotonnak, dinamikusnak vagy fáradtnak, a télre vagy a nyárra emlékeztet inkább (Lauret, 2007, 142-143).

A beszédtechnikai feladatok inspirálták azt a gyakorlatot, amiben a hangszerek hangjához kell színt és magánhangzót társítani. A feladat jól kiegészíthető a magánhangzók rezonanciatereinek megfigyelésével és tudatosításával.

*A muzsika hangjai (László, 2013, 70-73.)*

**Célok:** a hallási percepció élesítése, a hangszerek hangjának megfigyelése, a magánhangzók artikulációjának tudatosítása és a hangzók rezonanciatereinek megismertetése

**Felhasznált kiegészítő anyagok:** hangfelvételek különböző hangszerekkel, fénymásolat

**Tanári utasítás:** Írjuk fel a táblára, hogy milyen hangszerek nevét ismerjük (és egészítsük, ha szükséges). Ismételjük át a tanult színeket. Hallgassátok meg a felvételeket, számozzátok be, hogy mikor melyik hangszer hangját halljátok, és írjatok mellé egy színt, amire a hangszer hangja emlékeztet benneteket.

**Fénymásolat:** képek a hangszerekről, a hangszer neve:..., a társított szín:..., a társított magánhangzó:..

Az értékelés a hallásélesítő feladatok esetében nem jár a tanulás szempontjából előnnyel, a tanároknak adhat visszajelzést arról, hogy mi az, ami megy, és mi az, ami nem. A jellemzéses feladatok objektíven nem értékelhetők. A beszélgetések a tanulók benyomásairól azonban nagy haszonnal bírnak a nyelv hangzásának esztétikai megítélése és az előítéletek levetkőzése szempontjából.

### 2.3.3. Artikuláció és intonáció

Az artikuláció és a prozódiai sémák begyakorlásának legelterjedtebb módja az ismétléses gyakorlás. Ismételni lehet szavakat, mondatokat, kontextusban vagy anélkül, kórusban vagy egyénileg. Ha kórusban ismétlenek a tanulók, akkor a félénkebbek is bátorítást kapnak. Az ismétlés közvetlenül a meghallgatás után vagy a meghallgatás után, a hangrögzítéssel azonos időben is történhet. Ha az ismétlés után visszahallgatjuk a modellt, azzal azonnali visszajelzést szolgáltatunk a tanulóknak. Az ismétlésnél hatékonyabb, ha utánzással, sőt kifigurázással, eltúlzással próbálkozunk. Szinte lehetetlen túlzásokba esni. Ha sikerül jól eltúlozni, akkor lesz az anyanyelvihez közeli az intonáció és a hangképzés. Hasznosabb, ha nem támaszkodunk írott anyagra, csak a fülünk után próbálunk memorizálni. A memorizált szövegek esetén jobban tudnak a nyelvtanulók a kiejtésre is figyelmet fordítani. A leghasznosabb, ha a szituációkat nemcsak elmondják, hanem el is játsszák a diákok. A dialógusok lehetnek rövidek és egyszerűek, amit néhány közös elmondással gyorsan meg lehet közösen tanulni, mint az alábbi példa esetében.

**Egy dialógus több hangon (László, 2013, 91.)****Egy dialógus több hangon**

**Célok:** a francia intonációs sémák, hangsúlyok és a kifejező beszéd gyakorlása

**Tanári utasítás:** A résztvevők körben állnak. A tanár megtanít egy rövid dialógust.

– Ki?

– Ö

– Ö??

– Igen, ő:

– Neee!

– De!

– Nahát!

– Qui ?

– Lui.

– Lui ??

– Oui, lui.

– Nooon !

– Si !

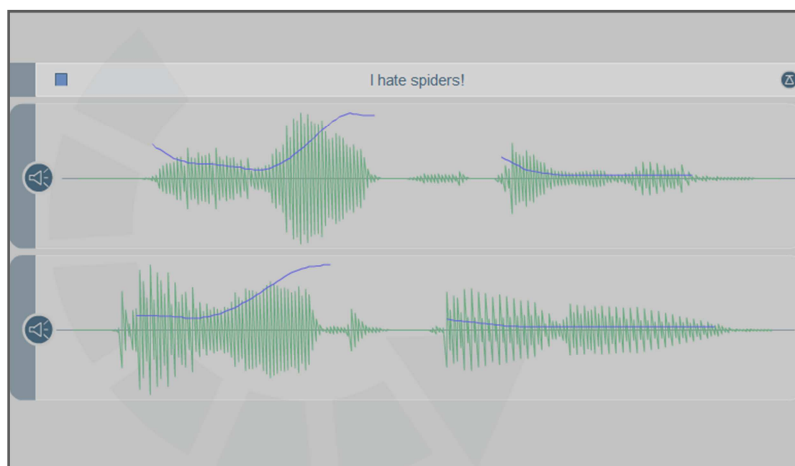
– Ça alors !

Álljunk körbe. A tanár egy mellette álló diák felé fordul és előadják a dialógust egy kis jelenetként. Élénk intonációval, mimikával, gesztusokkal egészítsük ki a szavakat. Minél viccesebb háttérrel gondolunk a dialógus mögé, annál élvezetesebb lesz az előadás. Majd a diák a másik szomszédja felé fordul és újra eljátszanak egy másik jelenetet, de ugyanazzal a megadott szöveggel. Ez a jelenet más legyen, más hangsúlyú, más intonációjú, más karaktereket, más szituációt mutasson. Ezután a második diák is a másik szomszédja felé fordul és eljátszanak egy újabb variációt, ugyanazzal a szöveggel. Így mindenki egymás után kétszer, mindkét szomszédjával játszik.

A nyelvi laborok egy időben nagyon népszerűek voltak a nyelvtanításban. Elsősorban egyéni gyakorlásra, az artikuláció fejlesztésére szolgáló ismétlő gyakorlatoknál alkalmazták. A modell utánzása fontos eszköz egy adott nyelv kiejtési, tagolási és hangsúlyozási szabályainak rögzítésére. A tanulók produkcióit a nyelvi laborban rögzíteni és visszahallgatni is lehet. A diákok meghallgatják és megismétlik a modellszöveget, amelyet a tanár választ ki, gyakorolják az idegen nyelvű szöveg hangsúlyozását, a beszéd ritmusát és hanglejtését. A hangfelvétel-készítés nagyon hasznos segítséget jelent a javítás, az értékelés, a kiértékelés és az önértékelés szempontjából. Az óra irányítása és a technikai háttér együttes kézbentartása gyakran állítja megoldhatatlan feladat elé a nyelvtanárt. A legjobb megoldás, ha egy diákot nevezünk ki technikai segédnek, akinek a feladata a felvételek készítése és megosztása az érintettekkel.

Egyes számítógépes nyelvtanítási anyagok, például a *Tell me more*, nemcsak a hangrögzítésre, hanem a hang vizuális megjelenítésére is képesek hangfelismerő program

alkalmazásával. Ezek a programok a hanghullámok és az intonáció kirajzolásával is segítik annak érzékeltetését, hogy hol és miben tér el az ismétlés az anyanyelvi modelltől. Meghallgatjuk a modellt, ami vizuálisan is megjelenik az intonációval együtt, majd egy mikrofon segítségével visszamondjuk a hallottakat a megadott minta alapján. Visszahallgatáskor az elemzést a vizuális kiegészítés segíti.



8. ábra: A-Tell me more program kirajzolja az anyanyelvi modell és a tanuló intonációs görbéjét

#### 2.3.4. A bizonytalan [ə] hang játéka<sup>6</sup>

Az [ə] hang, amelyet írásban legtöbbször az *e* betű jelöl<sup>7</sup>, hangalakját tekintve pedig a nyitott [œ] és a zárt [ø] között helyezkedik el<sup>8</sup>, a francia nyelv egyik olyan jelensége, aminek érdemes külön figyelmet szentelni. A beszélt nyelv ugyanis olyan gyakran hagyja ki ezt a hangot, amilyen gyakran csak lehetséges, jelentősen gazdagítva ezzel az írott és a beszélt

<sup>6</sup> Pierre Léon használta ezt a vicces címet (1998) az [ə] hang furcsa bujósckájára utalva.

<sup>7</sup> kivételek: *faisan* 'fácán', *monsieur* 'úr', *faisant* 'csinálván', *faisait* 'csinálta' (Léon, 1998, 141).

<sup>8</sup> ha kettős mássalhangzó (*ss*, *sc*, *sp*) követi, és nem igekötő, akkor ejtése [ɛ] *essence* 'lényeg, kivonat, benzin', *respect* 'tisztelet' (Léon, 1998, 141).



nyelv különbségeit és nehezítve szegény nyelvtanuló beszédértését (Bárdosi–Karakai, 1996, 64).

Az, hogy mennyi [ə] hangot tüntet el a franciául beszélő, függ a szituációtól, a beszédsebességtől, a szövegtípustól. Mindennapi helyzetekben, kötetlen, baráti beszélgetésekben rendkívül gyakoriak a kihagyások. A nyilvános beszédekben, a költészetben, az énekekben, az imákban azonban gyakran olyankor is kimondják, amikor a standard nyelvhasználat kötelezően elhagyja.

Létezik a franciában az ún. *néma e*, amit nem ejtünk ki. Ilyenek a szóvégi *e*-k. Ezeknek gyakran az a funkciója, hogy kiejtessék a szóvégi mássalhangzókat, amelyek egyébként szintén némák maradnának, ha nem követné azokat az *e*. Például: *sot, sotte* (Léon, 1998, 141). Néha egy mássalhangzó ejtésének megváltoztatására állnak egy szóban és szintén némák maradnak. Például: *Jean, Georges, mangeons 'eszünk'*. Néma az *e* a következő végződésekből: *-ée, -ue, -nues, -ient*, mint *lycée 'gimnázium', tu oublies 'elfelejtet', ils nient 'tagadnak'*. Mindig néma az –ER igetövekben: *je louerai [luRe]* (Bárdosi–Karakai, 1996, 64).

A bizonytalan [ə] hangot azonban hol ejtik ('*maintien*'), hol nem ('*chute*'). Ezt a játékot segíti követni néhány szabály. Az első klasszikus szabály (1) az 'e' körüli mássalhangzók számával függ össze. Egy fonetikai szón, azaz egy szólamon belül nem ejtünk ki három vagy annál több egymást követő mássalhangzót. Ilyen esetekben az ejtés megkönnyítése érdekében az [ə] hang ejtése kötelező. Például: *mercredi, 'szerda', dans d'autres cas, 'más esetekben', en règle générale, 'általános szabály szerint'*. Gyakori kiejtési hiba, hogy ilyenkor a beszélő vagy 'elharapja' az egyik mássalhangzót [ʁɛgʒɛnɛnʁal] vagy pillanatnyi szünetet iktat [ʁɛglʃɛnɛnʁal] a szó kiejtésébe két szólamra téve egy értelmi egységet, ami zavaró. A „három mássalhangzó szabálya” a félmássalhangzókat tartalmazó szavakra is igaz. Például: *atelier, 'műhely'*. (2) Az 'e' ezzel szemben néma marad, ha csak két mássalhangzó veszi közre. Például: *rapid(e)ment, 'gyorsan'*. (3) Amennyiben több olyan rövid szócska torlódna össze, amelyekből az [ə] hangok általában kiesnek, akkor általános szabály szerint minden másodikat töröljük: vagy a páros vagy a páratlan szótagokat. Legelőször a tagadó ne szócska esik ki, amit a beszélt nyelv legtöbbször ki is hagy. Például: *Je n(e) te l(e) donne pas. 'Nem adom oda neked.'* (4) Könnyen kiesik az [ə] hang szócsoport vagy szólam elején: *Regarde* vagy *R'garde. 'Nézd.'* *Je parle* vagy *J'parle. 'Beszélék.'* *Demain* vagy *D'main. 'Holnap'* (Léon, 1998, 141). Nem szokás kiejteni az *e*-t kezdő pozícióban, (5) ha a kezdő hang felpattanó zárhang [p, t, k, b, d, g]: *Que voulez-vous? 'Mit*

akar?’ és (6) tulajdonnevek első szótagjában: *Nevers* [nəvɛR]. Kiejtendő azonban (7) jelentésmegkülönböztető szerepben: *dehors* ’kint’ ↔ *dort* ’alszik’, továbbá (8) az ún. *hehezetes* *h* hang előtt: *le héros*, ’hős’, *c’est une honte* ’micsoda szégyen’, valamint (9) hangsúlyos pozícióban: *Montrez-le*. ’Mutassa meg!’ Végül (10) kimondjuk az *e*-t az *onze* és a *rien* szavak előtt és néhány egyéb kifejezésben. Például: *le onze de France* ’a francia nemzeti tizenegy’, *ça ne coute rien* ’ez semmibe nem kerül’, *tirer à la courte paille* ’sorsot húzni’ (Bárdosi–Karakai, 1996, 64-66)

Ennek a sajátos fonetikai jelenségnek a tudatosítása azért is fontos, mert a hangkiesések jelentősen megváltoztatják a mondatok ritmusát és hangzását, nagyban befolyásolják a beszédértést és a kiejtést is. A következő gyakorlat e jelenség néhány szabályát tanítja.

**A bizonytalan [ə] hang kiesése (László, 2013, 137-139.)**

**A bizonytalan [ə] hang kiesése**

**Célok:** Az [ə] hang kiejtésének néhány szabálya és azok gyakorlása

**Felhasznált kiegészítő anyagok:** hangfelvétel és a bizonytalan [ə] hang kiesése c. fénymásolat

**Tanári utasítás:** A következő gyakorlatok egy gyakran elnémuló magánhangzóra hívják fel a figyelmet. Hallgassátok a hangfelvételeket és húzzátok át az „e” betűt, amikor a beszélők nem ejtik azt ki\*. Próbáljátok megfigyelni a jelenséggel kapcsolatos szabályokat.

**1. la famille** ’a család’, **le père** ’az apa’, **la mère** ’az anya’, **le dictionnaire** ’szótár’, **le livre** ’könyv’, **la classe** ’osztály’, **la rue** ’utca’, **la voiture** ’autó’ etc.

**Az egyes számú szabály:** →A szó végén írt ’e’ betűk némák

**2. une chemise** ’egy ing’ – **la chemise** ’az ing’, **une leçon** ’egy lecke’ – **la leçon** ’a lecke’, **une semaine** ’egy hét’ – **la semaine** ’a hét’,

**pour le professeur** ’a tanárnak’ – **chez le professeur** ’a tanárnál’, **pour le ministre** ’a miniszternek’ – **chez le ministre** ’a miniszternél’, **pour le médecin** ’az orvosnak – **chez le médecin** ’az orvosnál’  
**en face de la gare** ’az állomással szemben’ – **près de la gare** ’az állomás mellett’

**A második szabály:** →Ha csak egy ejtett mássalhangzó áll előtte és egy mögötte, akkor az ’e’ kiesik a szóból, más szóval egy szótag kiesik.

**3. Dites-le.** ’Mondd ki!’, **Fais-le.** ’Csináld meg!’, **Cherche-le.** ’Keresd meg!’

**A harmadik szabály:** →Felszólító módban a ’le’ névmás ’e’-je nem esik ki, mert hangsúlyos pozícióban nem eshet ki egy szótag.

\* Itt aláhúzással helyettesíttem az áthúzást.

Léon (1996, 146) a bizonytalan [ə] hang kifejező funkciójával kapcsolatosan megállapítja, hogy a fiatalok beszédében az utóbbi időben gyakori lett a szóvégi néma e

kiejtése bizonyos szavaknál például: *merde* 'szar', *arrête* 'hagyd abba'. A közéleti (szónoki) beszédben, a lassú beszédtempó miatt jóval többször ejtik ki ezt a hangot, mint a gyors mindennapi beszédben. Queneau *Zazie a metrón* című regényében az [ə]-k aposztoróffal történő helyettesítésével, illetve teljes elhagyásukkal, rendkívül érzékletesen írja le a beszélt nyelvet. (*Jte Irappelle, simplement – Yapas à me Irappler. Jlavasi pas oublie. 'Csak emlékeztetek. – Nem kell emlékeztetni. Nem felejtettem el.'*) A versekben, dalokban azonban, ahol a szótagszám zeneileg nem megváltoztatható, a nyelvi ritmus még elővarázsolja a tűnékeny [ə] hangot. (*Je ne parlerai pas, je ne penserai rien. Rimbaud 'Nem mondok semmit és nem gondolok semmire.'*)

### 2.3.5. Írás és ejtés

Ha a hangfelismerés nem is okoz problémát (a magyar nyelvtanulók ebből a szempontból szerencsések), az mindenképp érdekes, hogy milyen módon jelöli a hangokat az írott nyelv. A francia nyelv leírása sok nehézséget okoz, bár a helyesírási hibák később nem a hangok változatos leírásából adódnak. A magyar tankönyvek szinte kivétel nélkül a kiejtéstanítás eme vetületével kezdik a nyelvtanítást, és a hangok, valamint a hangalak és az íráskép különbségeinek megszokásán viszonylag gyorsan túl is jutnak a nyelvtanulók.

A fonetikai ellentétpárok alkalmasak a hangok leírásának tudatosítására. Például: *dessus/dessous*. A hangok azonosítására szolgáló feladatok szintén. Például: húzd alá a szövegben a megadott hangot. Olyan feladatokkal is találkozhatunk, ahol a kihagyott betűket kell pótolni. Klasszikus helyesírási feladat a diktálás, annak klasszikus és memorizálást és önálló megfogalmazást is segítő formájában egyaránt. Az utóbbi esetben többször elolvasunk egy rövid szöveget, majd azt a tanulók önállóan rekonstruálják. A diktálás magno segítségével is történhet, ami kiválóan alkalmas arra, hogy más akcentusokhoz is szoktassuk a diákjaink fülét. Megkérhetünk diákokat is a felolvasásra, ami hangos olvasási gyakorlatként egyben produkciós gyakorlat is lesz, ami nemcsak az írás-ejtés összekapcsolását, de egyéb szóbeli készségek fejlesztését is elősegíti.

A következő integrált gyakorlatban összekapcsoltuk az írás-ejtés tudatosítását a magyarban nem létező hangok tudatosításával.

*Tollbamondás (László, 2013, 133, 136.)*

#### **Tollbamondás**

**Célok:** a francia nyelv magyartól eltérő nazális hangjainak és félhangzóknak a tudatosítása, az írott és beszélt nyelv eltéréseinek tudatosítása, a felolvasás gyakorlása, helyesírás

**Felhasznált kiegészítő anyagok:** hangfelvétel (esetleg a tollbamondás fénymásolata javítókulcsként)

**Tanári utasítás:** Írjátok le a mondatokat hallás után. A mondatok között hagyjatok ki egy-egy sort a későbbi jelöléseknek. Javítsuk ki a hibákat és gyakoroljuk a helyes ejtést. Jelöljük meg aláhúzással a nazálisokat [ã], [ɛ̃] és a félhangokat [j], [y], [w] és írjuk az aláhúzott betűk fölé fonetikai jelüket. Olvassuk el a mondatokat újra figyelve a francia hangok pontos ejtésére.

**Példamondatok:** **Les nasales (nazálisok):** *J'aime mieux vivre en province et surtout en Provence.* 'Jobban szeretek vidéken élni, főleg Provence-ban. **Les semi-voyelles (félhangok):** *La famille de Pierre revient d'Hendaye\* à Biarritz\*.* 'Pierre családja hazatér Hendaye-ből Biarritz-ba. *Depuis huit heures il s'ennuie sous la pluie au jardin de Tuileries.* 'Nyolc óra óta unatkozik az esőben a Tuillériák kertjében. *Il y a moins en moins de mouettes sur la côte ouest.* A nyugati parton egyre kevesebb a sirály.

Az írott szöveg megszólaltatása, a hangos olvasás, szintén összekapcsolja a kiejtést és az írott nyelvet. Megoszlanak a vélemények arról, hogy a hangos olvasás hatékonyan segíti-e a kiejtés fejlesztését. Véleményem szerint össze kell kapcsolni a szöveghallgatással. A hangos olvasást és a szövegmegszólaltatást akkor tudjuk igazán segíteni, ha az írott szöveget levegősen, dupla sorközzel nyomtatva adjuk a tanulók kezébe, akik különböző jelölésekkel is ellátják a szöveget. Természetesen ezekre a jelekre (szünetjel, hangkötés, hangsúly, intonáció bejelölése) a tanároknak kell megtanítani a diákokat. A hangos olvasás minta után történő gyakoroltatása főleg a prozódiai sémák elsajátítása szempontjából lehet kiemelt jelentőségű, és ez a magyar tanulók szempontjából is igen fontos. A felolvasás gyakorlatairól az interpretációs gyakorlatoknál lesz bővebben szó.

### 2.3.6. Vizualizálás és gesztusok

Nagyon hatékonyan taníthatjuk és tudatosíthatjuk a hangképzést, a ritmust és az intonációt, ha az auditív ingert más eszközökkel is ki tudjuk egészíteni, amelyekkel segíteni tudjuk annak meghallását. A fizikai gesztusnak pontosan kell tükröznie a hang tulajdonságait, de segítenek a rajzok, a tükör és természetesen a videó is.

Ahogy korábban már említettük, nagyon szemléletesen lehet a francia hangsúlyokat hosszú lágy kézmozdulatokkal érzékeltetni. Például mondjunk olyan dolgokat, amiket legszívesebben száműznénk vagy szemétre dobnánk, és dobjuk ki őket egy széles mozdulattal egy a tanulók közé képzelt hatalmas kukába. A hajító mozdulatot illesszük a megfelelő

hangsúlyos szótagra, hogy a nyújtást fizikailag is szemléltessük. Ez segíti a memorizálást és a belsővé válást, ahogyan arra Régine Llorca besançoni flamenco táncos és fonetikatanár is rámutat. Llorca a gyakorlókönyv helyett a videós formát tartja a kiejtéstanítás hatékony módjának (Llorca, 1993, 2008, 2010). Ezt a gyakorlatot egy továbbképzésen tanultam tőle.

*A szemétkosár (László, 2013, 120.)*

**A szemétkosár**

**Célok:** a hangsúlyok tudatosítása és belsővé tétele gesztusokkal, az érzelm kifejezés gyakorlása

**Tanári utasítás:** Körben állunk és a tanár jelzi, hogy középen egy szemétkosár van. Mindenki mond valamit, amit nem szeret, és úgy, hogy kifejezze, hogy mit gondol az adott dologról. Majd teátrális mozdulattal kidobja az adott dolgot a szemétkosárba úgy, hogy ügyel arra, hogy a hangsúly és a kézmozdulat összehangoltan az utolsó szótagnál nyúljanak meg. A tanár illusztrálja, hogy mit vár a diákoktól, és néhány dolgot a szemétkosárba dob. Pl. szmog, zaj, képmutatás, korrupció stb.

Érzékeltethetjük a hosszú szótagot jégkorcsolyázó mozdulattal vagy egy papírcetli hangsúlyos szótagnál történő elfújásával is (Lauret, 2007, 147). Egy légzést tanító színházi gyakorlat felolvasás közbeni mozdulatokkal érzékelteti, hogy a szavak összefüggő füzérét kell elővarázsolni a szánkából beszédközben, mintha spagettit húznánk elő, ahogy azt a *Le fil des mots* 'Szófüzér' című videóban a youtube-on láttam.

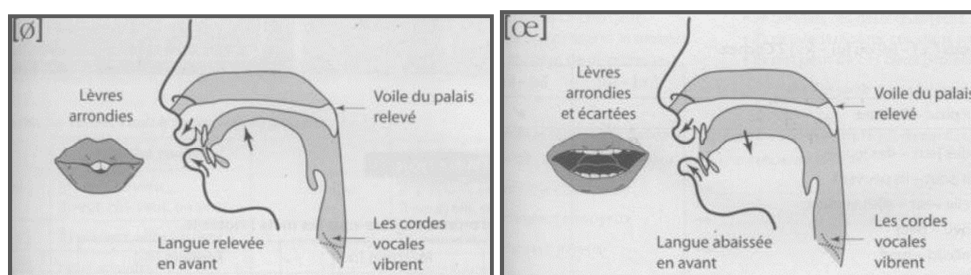
Kaneman–Pougatch–Pedoya–Guimbretière (1998) *Plaisir des sons* című fonetikai gyakorlókönyve az [y] hangot mint a homlokunk közepén pici kerek résen távozó szappanbuborékokat érzékelteti. Ez a metafora a hang magasságát és a képzésmódot is



szemléletessé tudja tenni. Az [y] és az [i] közötti különbség a képzésmódban van. A feszes és magas vibrációt, amit az ajkak széthúzásával érünk el, érzékelteti a halántékon fizikailag is érezhető szarvak képe. Az [y] és az [u] közti különbség nem a képzésmódban, hanem a nyelvmagasságban keresendő. Kereken ejtjük mindkettőt, de az [u]-t a szájüregben képezzük és ezt a mélységet a lábakon lefutó, talpon kicsúszó hang elképzelésével érzékeltethetjük.

A hangzókat artikulálni ajkaink és főleg a nyelv mozgatásával tudjuk. A nyelv tudatos mozgatása, ami nagyon nehéz feladat, és a rezonanciaterek levegővel való megtöltése a jó artikuláció kulcsa. A hangok képzésének tanításához nagyon fontosak azok a hangképző

szervekről készült rajzok, amik ma már nemcsak a fonetikai segédkönyvekben, de egyes tankönyvek mellékletei között is megtalálhatók. A hangokat leíró illusztrációk sokat segítenek abban, hogy a magánhangzóképzést próbálgatni lehessen, és a hangokat vizuálisan is be lehessen azonosítani (Abry–Chalaron, 2010, 51).



Az artikuláció gyakorlásához jól jöhet egy tükör is, ami természetesen nem órai használatra, csak otthoni vagy esetleg a beszédtanárral közös gyakorlásra javasolt a legelszántabbaknak. A zöngés-zöngétlen mássalhangzó párok elkülönítésének ismert módja, amikor az ádámcsutkára helyezett kézzel kitapintjuk a vibrációt, de a fülbefogás is segítheti a zöngé megérzését. Kitapinthatjuk az [R] hang képzésének helyét is: a hüvelykujjunkt az áll alatt a garat felé csúsztatjuk. A [g] és az [R] egymáshoz igen közel képezhetők. A vizuális eszközök fontos kiegészítői az artikuláció pontosításának.

### 2.3.7. Kiejtésjavító technikák

Petar Guberina, a zágrábi egyetem fonetikaprofesszora dolgozta ki azokat a technikákat, amikkel előbb a nagyothallók, később a nyelvtanulók hallását olyan irányba fejlesztette, hogy képesek legyenek meghallani és reprodukálni olyan hang-, hangsúly- és ritmusjelenségeket, melyeket korábban nem tudtak felismerni. Ezt a kiejtésjavító rendszert *verbo-tonale* módszerként emlegeti a francia didaktikai szakirodalom.

A kiejtés javításának két fő aspektusa van. Az egyik a szupraszegmentális mondat-, ill. szövegszintű hibák javítása, a másik a hangsúlyszintű szegmentális problémák felismerése és fejlesztése. Ahhoz, hogy kialakuljon a fonetikai kompetencia, biztos, hogy fonetikai ismeretekkel bíró tanár segítségére van szükség. A fejlesztést a nagyobb egységektől a kisebbek felé érdemes elkezdni.

A siketekhez hasonlóan a nyelvtanulók is csak a saját nyelvükben létező hangokat, dallamokat, hangsúlyokat, ritmusokat képesek meghallani. Guberina azt kereste, hogy

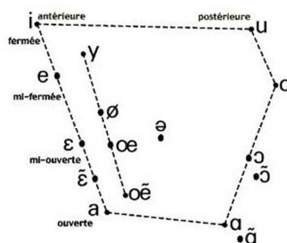
hogyan, milyen helyzetben, illetve hangkörnyezetben lehet egy jelenséget legjobban észrevenni és láttatni, hiszen reprodukálni csak azt lehet, amit hallani is hallunk.

A hangképzés és az artikuláció javítására a következő technikák alkalmazhatók:

(1) A hangok egyik fonetikai tulajdonsága az ejtés feszessége. Szó elején feszesebb az artikuláció, mint szóvégen, ezért, ha egy hangzót a diák nem elég intenzitással ejt, például *b* helyett *p*-t mond, akkor tegyük kezdő pozícióba. (*Où est-ce que vous ha/bitez, Jacques?*) A feszítő/lazító kézmozdulat szintén segíthet a feszesség vagy lazaság elősegítésében.

(2) Az emelkedő dallam magas hangok érzékeltetésére alkalmas kontextus, egy hangzó mélységét pedig ereszkedő hanglejtéssel tudjuk még érzékelhetőbbé tenni. Például felszólításban: *Asseyez-vous*. ↓

(3) A hangejtés javításakor a magánhangzótrapézból kiindulva, ha egy magánhangzó hangszínét, nyitottságát nem érzékeli egy tanuló (például mélyebbnek vagy zártabbnak hall egy hangot, mint valójában, és nem hallja annak magasabb regisztereit), akkor a magas regiszterek irányába kell elvinni a hangot. Például, ha a *tailleur, ingénieur* [œ] hangjait mélyen, zártan, a magyar [ø] hanghoz hasonlóan ejti, akkor vigyük a hangot az [o] hang felé, érzékeltetve annak nyitottságát és világosabb hangszínét. Tehát a terápia a hibás tendenciával ellenkező irányú eltorzítás, elmozdítás, annak érdekében, hogy a tanuló érzékelje a hang nem észlelt tulajdonságait.



(4) Különböző elemek kombinálása, *la phonétique combinatoire*, segítheti a pontosabb megfigyelést és a jobb ejtést. Például, ha olyan hangkörnyezetbe rakjuk a hangot, ahol könnyebb kiejteni: *C'est juste*. A [ʒ] hang segíti az [y] jobb percepcióját a mélyebb regiszterek miatt.

A nyelv hangzását meghatározó ritmus- és dallamsémák javítására a következő technikák alkalmazhatók (Intravaia, 2000):

(1) Ha az intonáció nem helyes, akkor ismételtessük meg a dallamot szavak helyett *lalala* vagy *dadada* hangsorok alkalmazásával. Ezek a hangok vannak ugyanis legközelebb ahhoz a frekvenciatartományhoz (150 Hz), amire a legérzékenyebben reagál a szervezetünk.

(2) A skandálás és a szótagolás olyan technikák, melyekkel mind a szótagok ritmusát, mind a hangsúlyokat, mind a hangkötéseket jól érzékeltethetjük.

(3) A ritmus eltúlzása, torzítása a hangsúlyos szótagok elnyújtásával.

(4) Az intonáció eltúlzása az átlagosnál magasabbra, ill. mélyebbre vitt dallamvonallal.

(5) Egy adott mondat megismételtetése szakaszonként, egyre hosszabb szakaszokkal.

A megismétlést kezdhethetjük előlről vagy hátulról. A francia véghangsúlyai miatt sokszor célszerűbb a végéről kezdeni a szakaszolást. Ezt a technikát *découpage régressif et progressif* (hátulról és előlről induló felszabdálás) néven emlegeti a *verbo-tonal* szakirodalom.

A) Le découpage régressif (hátulról induló felszabdálás):

Les enfants ne sont pas à la maison ? :

pas à la maison ?

ne sont pas à la maison ?

Les enfants ne sont pas à la maison ?

B) Le découpage progressif (előlről induló felszabdálás):

Je vais souvent dans les boîtes avec des copains.

Je vais souvent

Je vais souvent dans les boîtes

Je vais souvent dans les boîtes avec des copains.

A mondat hangsúlyainak és intonációjának érzékeltetését, a kiejtés nehézségeinek leküzdését jól segíti ez a technika.

Szintén az intonációt és a hangsúlyokat segíti meghallani a következő példa, ahol valós mondatok helyett a egy értelmetlen hangsorral érzékeltetjük a dallamvonalat.

### ***Különböző hosszúságú szólamok hangsúlyai (László, 2013, 108, 111).***

#### ***Különböző hosszúságú szólamok hangsúlyai: Da-da-da***

***Célok:*** a különböző hosszúságú szólamok ritmusának és hangsúlyainak érzékeltetése, a határozók és jelzők helyének tanulmányozása a francia mondatban, gesztusok és hangsúlyok összekötése, a hallási percepció élesítése

***Felhasznált kiegészítő anyagok:*** hangfelvételek, fénymásolat különböző hosszúságú szólamokkal

***Tanári utasítás:*** Hallgassátok meg a mondatokat hangfelvételről és karikázzátok be, hogy melyik szótagra esik a hangsúly. A második hallgatás során ismételjétek meg a mondatok ritmusát, hangsúlyát, intonációját a da-da-da szótagokkal, és közben érzékeltessétek egy elnyújtott kézmozdulattal, egy franciás gesztussal a hosszabb hangsúlyos szótagot. Harmadszorra ismételjétek



*meg a mondatokat gesztusokkal kísérve. Végül egészítsétek ki a minták alapján a két utolsó mondatot, és ejtsétek ki a mondatcsoportokat, figyelve a megfelelő hangsúlyokra.*

1-2-3	<i>da-da-daa.</i>
1-2-3-4	<i>da-da-da-daa.</i>
1-2-3-4-5	<i>da-da-da-da-daa.</i>
1-2-3	<i>J'ai deux chats.</i>
1-2-3-4	<i>J'ai deux beaux chats.</i>
1-2-3-4-5	<i>J'ai deux beaux chats gris.</i>
1-2-3	<i>J'aime marcher.</i>
1-2-3-4	<i>J'aime bien marcher.</i>
1-2-3-4-5	<i>J'aime bien marcher vite.</i>
1-2-3	<i>Il travaille.</i>
1-2-3-4	.....
1-2-3-4-5	.....

A kiejtésjavítás pillérei: a kinezika (a testi megnyilvánulások, a mozgás, a gesztusok, a hangképzés, a légzés), a ritmus és dallam (hangmagasság, hangerő, beszédtempó, dallamvonalak, szünetek) és az artikuláció (magánhangzók és mássalhangzók képzése, szótagolás, kötések, hangkiesések, hasonulások). A pontos hallás és egy nyelv hangjelenségeinek reprodukálása elengedhetetlen feltétele a kölcsönös megértésnek, az egymásra figyelés megkönnyítésének, a helyes szövegértésnek, a helyes értelmezésnek. A prozódiai zenei sémák még a nyelvhelyesség megítélése („ez így hangzik jól”) szempontjából is segítséget jelentenek (Bárdos, 2002).

### 2.3.8. Interpretáció

#### 2.3.8.1. Nyelvtörők, mondókák, dalok és versek

A nyelv zeneiségét kiaknázó dalok és versek nagyon alkalmasak a nyelv hangzásának elsajátítására, mert esztétikai és művészi erejükkel fogva feloldják az ellenállást, és elősegítik, hogy a nyelv mintegy észrevétlen bekerüljön a nyelvtanuló fülébe. Egy-egy verssor akkor is elkísér, ha nem akarunk rá emlékezni, újra és újra az emlékeink felszínére tör, kísér és kísért. A zeneiség hatékony eszköze a memorizálásnak.

Ahogy az anyanyelv tanulásakor a gyerekek egy nyelv zeneiségét a népdalok, versek, mondókák megtanulásával sajátítják el, ugyanígy megkerülhetetlen része a nyelvtanulásnak, hogy ezekből a nemcsak ritmusuk és zeneiségük, de kulturális szerepük,

utalásaik okán is nagyon fontos ismeretekből valamennyit a nyelvtanulók is megismerjenek és megtanuljanak.

Amikor a dalokat és verseket kiválasztjuk, törekednünk kell arra, hogy mind szókincsükben, mind a nyelvtani szerkezet terén, mind előadhatóságukban könnyű darabok legyenek. Nem baj, ha nem az egészet, csak részleteket tanulunk meg belőlük. A dal és a vers ritmusa, dallama, hangsúlyai könnyen megjegyezhetők, és ez segíti nemcsak a lexika és a grammatika tanulását, hanem a nyelv ritmusának megértését is. Mind prozódiában, mind lexikálisan jobban rögzülnek a dallammal kísért sorok.

A bemutatásnál használjunk művészi interpretációt, törekedjünk arra, hogy jó minőségű felvételeket és jól érthető, jól artikuláló előadókat válasszunk. Ez nagyon fontos, mert így járulhatunk hozzá leginkább, hogy a tanulók megszeressék a nyelvet és kedvet kapjanak az utánzásához, a reprodukáláshoz, a nyelvhez való esztétikai közelítéshez és esetleg még a nyelvvel való játékhoz is. Az alábbi vershez nagyon sok hang és video illusztrációt találhatunk az Interneten.

*A füstölt hering (László, 2013, 117–119).*

***Charles Cros: A füstölt hering***

***Célok:*** a francia nyelv ritmusának és hangsúlyainak tudatosítása, egy vers memorizálása, szöveg és gesztus összekötése, a nem verbális kifejezőképesség fejlesztése

***Felhasznált kiegészítő anyagok:*** hangfelvétel és a vers (vagy versrészletek) fénymásolata

***Tanári utasítás:*** Tanuljátok meg hallás után itt és most a vers első és utolsó versszakát a hangfelvétel segítségével. A memorizálás után mindenki mond egy-egy verssort, és a többiek az utolsó szót hosszan elnyújtva, jócskán eltúlozva, gesztusokkal kísérve elismélik háromszor.

***Fénymásolat:***

Il était un grand mur blanc – nu, nu, nu,  
Contre le mur une échelle – haute, haute, haute,  
Et, par terre, un hareng saur – sec, sec, sec,

J'ai composé cette histoire – simple, simple, simple,  
Pour mettre en fureur les gens – graves, graves, graves,  
Et amuser les enfants – petits, petits, petits.

### **2.3.8.2. Dialógusok és szerepjátékok**

A kommunikációs helyzetek szimulálása, az interaktív szerepjáték nagyban hozzájárul a nyelvi fordulatok aktiválásához és memorizálásához. A szerepjátékok általában valós beszédhelyzeteket kínálnak, és hatékony gyakorlatai a kommunikációs kompetenciák fejlesztésének. Ezekben a feladatokban állandóan figyelni kell a partnerre és alkalmazkodni

kell a szituációhoz, a partner társadalmi szerepéhez, személyiségéhez, hangulatához. A szerepjátszás a kommunikatív nyelvtanulás központi részét képezi, az ismeretek alkalmazásának fázisát jelenti. Ezek a gyakorlatok zárják le általában a tankönyvek egyes fejezeteit, összefoglalnak és lezárnak egy tanulási egységet. Szereplés közben a tanulók felfedezik kommunikációs képességeiket, megtanulnak jelen lenni, magukat minél hatékonyabban kifejezni, figyelni a másokra (Gabnai, 2005).

Érdeemes a tankönyvi szituációkat minél inkább dramatizálni, vagyis konfliktussal telíteni, és minél színesebben, parodisztikusabban előadatni. Jó előkészítéssel – kártyákra írt szerepmeghatározásokkal, tárgyi, képi kiegészítőkkal, téralakítással, nyelvi előkészítéssel – sikerülhet a diákokból előhozni azt a kreativitást, amivel bármely tankönyvírónál életszerűbb dialógusokat fognak kitalálni és előadni. A szerepjátékoknak alapvetően két formája van: az egyik a társadalmi vagy szociális szerepre épülő (apa, anya, főnök, beosztott, turista, vevő, rendőr), a másik típusa a pszichológiai szerepet formáló játék, ami az emberi lélek ismeretét, empátiát igényel (a szerelmes, barát, rivális).

A szerepjátékok egyik sajátossága, hogy szükségszerűen interakción alapulnak. A klasszikus szerepjátékok esetében a diákok sablonos, jól kiszámítható interakciót reprodukálnak. Lehet azonban magasabb nyelvi szinten improvizatív játékokkal is kísérletezni, ahol a szereplők és a szituáció jól definiáltak, de a tanulóknak önállóan kell kitalálni, hogy mit mondanak, hogyan viselkednek az adott helyzetben. Ez nagyobb bizonytalanságot jelent, nehezebben megoldható tanári szempontból, de izgalmasabb, mert mindenki számára érdekes, hogy ki hogyan old meg egy problémát. Fantáziát igényel, de az irodalomból, a tankönyvekből és a valóságból bőven hozhatunk helyzeteket.

A nyelvtanuló forgatókönyveire alapozó stratégiai interakció módszerét kidolgozó Di Pietro vitába száll azzal az általános nyelvszajátítási nézettel, hogy a megértés megelőzi a produkciót. Módszerét arra a meggyőződésre építve dolgozta ki, hogy *az ember a nyelv tanulója a nyelv használójaként válik*. A nyelvtanulókat szituációkban kezdi érdekelni a nyelv működése, szabályai (Di Pietro, 1987, 21-26). A szerepjátékok kidolgozásakor fontos az is, hogy a párok vagy csoportok önkéntes alapon szerveződjenek; ne akarjuk a produktivitást csökkenteni azzal, hogy olyan embereket dolgoztatunk együtt, akiknek ez nehézséget okoz.

Fontos, hogy a szerepjátékokat mindig értékeljük (elsősorban a feladat megoldását), és ne csak a tanár értékelje a teljesítményt, hanem vonjuk be a diákokat is. Beszéljük meg, hogy mit lehetett volna másképpen, hogyan, miért. Fontos, hogy a funkcionalitás és a játék

élményszerűsége nagyobb súllyal szerepeljen, mint a nyelvi kiértékelés, amire természetesen szintén sort kell keríteni. Ne az egyes tanulókat javítsuk, inkább néhány előkerülő nyelvhasználati hiányosságra hívjuk fel a figyelmet. Fontos, hogy a tanulók ne féljenek a hibáktól, hanem érezzék meg, hogy a gyakorlás a nyelvtanulás útja, amiben természetesek a hibák és a hiányok. Hagyjuk kérdezni a diákokat, és válaszoljunk a kérdéseikre röviden és a lényegre szorítkozóan. A szerepjátékok értékelésében a szerepformálást, a kulturális konvenciók ismeretét, az érthetőséget, az eredetiséget, a nyelvtani pontosságot, a jó kiejtést értékelheti a tanár. Az eredetiséget, az érthetőséget, sőt a nyelvi elemek használatát a társak értékelése is segítheti. A tanuló önértékelése is fontos aspektus lehet: mennyire használta ki a lexikális tudását és élt-e a felajánlott segítséggel. Ezt az előadónál jobban senki nem ítélni meg (Di Pietro, 1987, 97-103).

Összetevők és értékelők	Tanár	Társak	Szereplő
Szerepformálás			
Kulturális konvenciók			
Eredetiség			
Érthetőség			
Nyelvtani pontosság			
Kiejtés			
Szóhasználat			
A tanári segítség felhasználása			

*Szemponatok a szerepjáték értékeléséhez (Di Pietro, 1987, 148)*

A szerepjátékok egy sajátos formája a szimuláció. Egy szimulációban nem színészileg kell alakítani egy szerepet, hanem egy adott témában egy adott álláspontot, mint saját álláspontot kell képviselni. Az angolszász hagyományú vitát (vagy disputát) és a hagyományos szerepjátékokat természetesen ötvöző köztes terep, egy kicsit én és egy kicsit nem én. Stílusgyakorlat. Mindenki egy képzeletbeli személy nevében nyilatkozik meg egy adott témában. A szimuláció előnye, hogy mindenki szerepel, senkinek sem kell nagyon kreatívnak lennie színészileg, úgy játszhat, mintha saját maga volna és mégsem.

A szerepjátékok esetében is hasznos lehet a hang- és videofelvételek készítése és visszanezése. A felvételek segíthetnek a kiértékelés, a visszajelzés hatékonyabbá tételében. A következő példa a főbb intonációs sémákat elsajátítására szolgál.

*A telefonnál (László, 2013, 124, 127).***A telefonnál**

**Célok:** a francia intonációs sémák, hangsúlyok és a kifejező beszéd gyakorlása

**Felhasznált kiegészítő anyagok:** hangfelvétel és a monológok írott változata fénymásolaton

**Tanári utasítás:** Három monológot hallgatunk meg. A második hallgatásnál kis nyilakkal jelöljétek az intonáció irányát.

Válasszátok ki az egyiket, azt, amelyiket a legjobban el tudnátok játszani, választhattok kelléket is. Három perctek van gyakorolni, majd mind három monológból meghallgatunk egyet. A hallgatóságnak értékelni kell az előadást és meg kell mondania, hogy ki beszélt, kivel?

**Értékelési kritériumok:** (1) intonáció franciássága, (2) érthetőség, (3) kifejező erő, eredetiség, színeszi játék

**Fénymásolat:** (1) « Allô... Oui, je suis arrivé.... A deux heures... Ca va très bien, oui... Je suis à l'aéroport.... Mon train est à 16 heures... Non pas à 6 heures, à SEIZE heures... Oui , 16 heures 06 exactement.. SEIZE HEURES SIX....J'arrive dans trois heures... Non, je prendrai un taxi... A tout à l'heure...» '. Halló... Igen, megjöttem.... Két órakor... Igen, minden rendben. ... A repülőtéren vagyok. ... A vonat 16 órakor indul. .... Nem 6-kor, hanem 16 órakor. ... Igen, egész pontosan 16 óra 6 perckor. ... TIZENHAT ÓRA HATKOR. ... Három óra múlva ott vagyok. ... Nem fogok taxit. ... Puszi...'

(2). « Allô ? ... Lazare ?... Ca ne va pas ?... Qu'est-ce qu'il y a ? ...Elle est partie ?... Elle est partie quand ? ... Aujourd'hui ou hier ? ... Tu es triste? ...Tu es où ? ...Qu'est-ce que tu fais ? ....Tu veux venir dîner? ...Tu as le code? ....1789, oui,... A tout de suite.. » 'Halló? ... Lázár? ... Nem vagy jól? ... Mi baj van? ... Elment? .... Mikor ment el? ... Tegnap vagy ma? ... Szomorú vagy? ... Hol vagy? ... Mit csinálsz? ... Akarsz nálunk vacsorázni? ... Tudod a kódot? .... Igen, 1789. ... Várunk!'

(3). « C'est le docteur Chamoud, oui, bonjour.... Parlez, je vous écoute... Venez cet après-midi.... Alors venez tout de suite.... Non , ne venez pas à pied... Appelez un taxi.... Calmez-vous, calmez-vous.... Non , n'appelez pas le SAMU .... Donnez-lui de l'aspirine et attendez-moi. ... Non n'appelez pas les pompiers ....Calmez vous.... je vais venir..... J'arrive» 'Ez Chamoud doktor rendelője, jó napot kívánok! ... Hallgatom. ... Jöjjön ma délután! ... Akkor jöjjön most azonnal! ... Ne gyalog, hívjon taxit! .. Nyugodjon meg, nyugodjon meg! ... Nem, ne hívjon mentőt! --- Adjon neki aszpirint és várjon meg! ... Nem, ne hívja a tűzoltókat! ... Nyugodjon meg. .. Jövök! ... Máris indulok!'

**2.3.8.3. Felolvasások**

A nyelvórán nagyon sok szöveggel kerülnek kapcsolatba a tanulók. Nagyon hasznos gyakorlat a kiejtés és az interpretálás fejlesztése céljából a hangos olvasás. Fontos, hogy ez a

többi csoporttag számára is könnyen érthető és követhető legyen. Amikor felolvasunk egy szöveget, akkor személyessé tesszük: a felolvasó megosztja a szöveg mondandóját a közönségével, gondolatokat és érzelmeket kelt. Egy szöveget felolvasás előtt meg kell ismerni és elemezni kell. Nagyon fontos, hogy jó szövegeket válasszunk felolvasásra, amelyekkel érdemes foglalkozni, amelyeknek a gondolatait érdemes megismerni és elemezni. Az irodalmi szövegek esetében legfontosabb kérdés annak a tisztázása, hogy mit mond nekünk egy szöveg, és azt mi hogyan adjuk át, ezért a felolvasás nem választható el a szövegelemzéstől (Vincent, 2006).

A felolvasással szemben támasztott követelmények Hernádi Sándor (1999, 244-46) szerint a következők:

(1) A szöveg hallható legyen. A hangerő fokozása vagy emelése helyett érdemes a száj nagyobbra nyitásával és a rezonanciaterek bekapcsolásával elérni a jól hallhatóságot.

(2) A felolvasás legyen pontos, tartózkodjunk a szöveg átköltésétől.

(3) Az érthetőség az értelmezéshez nyújtott segítség. Jó, ha az olvasó megtanul figyelni arra, hogy a felolvasás ne legyen túl gyors, a gondolatokat lehessen követni. Artikulálja a hangokat – főleg a mássalhangzók pontos artikulációja fontos – és tartson kellő szüneteket.

(4) A monotonitás elkerülésére használjuk az értelmező felolvasás eszközeit: a szünet mellett alkalmazzuk a hangfekvés, a dallam, a hangerő, a hangsúly, a beszédtempó váltásait. Az értelmező felolvasásnak a szöveghez kell igazodnia, a beszéd természetességével kell hangzania.

(5) A közönség lássa is a felolvasó arcát felolvasás közben, tartsuk egy kicsit felfelé a papírt. Néha célszerű felpillantani is a szövegből, hogy a hallgatóság érezze a jelenlétet és a kapcsolatot a felolvasóval.

(6) A felolvasónak hitelesnek kell lennie, együtt kell éreznie a szöveg írójával, le kell küzdenie a szöveg idegenségét, el kell hitetnie, hogy a szöveg ott keletkezik és alakul olyanná, amilyen.

A felolvasás előtt a szöveg értelmezésekor érdemes jelölésekkel ellátni a szöveget. A nyelvtanulók bejelölhetik a hangsúlyokat, hogy hol vesznek majd levegőt, a hangkötéseket, a kieső hangokat és azokat a helyeket, ahol kiejtési nehézségeik adódhatnak. Érdemes a szöveg dallamát is jelölni. Mikor kell a dallamot felvinni és levinni: mikor vannak nyitások, feszültségek és lezárások, megnyugvások.

Pedagógiai szempontból fontos a felolvasással kapcsolatos visszajelzés. Egyre inkább terjedőben van a társértékelés. A diáktársak hasznos meglátásokkal tudják segíteni a felolvasó munkáját. Kezdetben talán segítség lehet, ha megismertetjük a diákjainkat egy-két értékelési szemponttal, de később hagyatkozhatunk a spontán reakciókra. Sokkal hasznosabb, ha nem a tanár egyedül, hanem a csoport együtt mond véleményt az előadásmódról.

*Felolvasások, szöveginterpretálás (László, 2013, 148–159).*

**Felolvasások, szöveginterpretálás**

**Célok:** a francia szövegek, szegmentálás, hangsúlyozás, intonáció, beszédtempó megfigyelése, lejegyzése, az értelmező, kifejező felolvasás gyakorlása, emellett a diákok ismerjék meg a kifejező beszéd értékelésének szempontjait és segítsék a társaik fejlődését hasznos visszajelzésekkel

**Felhasznált kiegészítő anyagok:** hangfelvételek, irodalmi szövegrészek fénymásolaton, értékelési szempontok a felolvasásokhoz

**Tanári utasítás:** Otthon hallgassátok meg többször a kiválasztott szöveget. Jelöljétek be, hogy hogyan fogjátok felolvasni: hol tartotok szünetet, hogyan hangsúlyoztok, hol viszitek fel vagy le a dallamot, mikor milyen hangerővel beszéltek, milyen hangszínváltásokat alkalmaztok, mi a hangsúlyos számotokra. Próbáljátok nagyon kifejezően, ugyanakkor természetesen megjeleníteni a szövegrészletet, mintha ti írtátok volna.

**Fénymásolat 1:**

**Boris Vian: L'écume des jours**

- J'ai peur... dit Chloé. Il m'opérera sûrement
- Non, dit Colin. Tu seras guérie avant
- Qu'est-ce qu'elle a ? répéta Nicolas. Je peux faire quelque chose ?
- Lui aussi avait l'air très malheureux. Son aplomb ordinaire s'était fortement ramolli.
- Ma Chloé, dit Colin, calme-toi.
- C'est sûr, dit Nicolas. Elle sera guérie très vite.
- Ce nénuphar, dit Colin. Où a-t-elle pu attraper ça ?
- Elle a un nénuphar ? demanda Nicolas incrédule
- Dans le poumon droit, dit Colin. Le professeur croyait au début que c'était seulement quelque chose d'animal. Mais c'est ça. On l'a vu sur l'écran. Il est déjà assez grand, mais, enfin, on doit pouvoir en venir à bout.
- Mais oui, dit Nicolas.
- Vous ne pouvez pas savoir ce que c'est, sanglota Chloé, ça fait tellement mal quand il bouge !!!
- Félek ... nyöszörögte Chloé. – Biztosan megoperál.
- Nem – mondta Colin. – Még idejében meggyógyulsz.
- Mi baja van? – kérdezte megint Nicolas. – Tehetek érte valamit?
- Ő is nagyon el volt keseredve, szokásos magabiztossága eltűnt.
- Nyugodj meg, Chloém – mondta Colin.
- Biztosan gyorsan meg fog gyógyulni – jegyezte meg Nicolas.
- Hol az ördögbe kaphatta ezt a lótuszvirágot? – tűnődött Colin.
- Lótusza van? – hitetlenkedett Nicolas.

– A jobb tüdejében – mondta Colin. – A professzor eleinte azt hitte, hogy csak valami állat. De nem, hanem lótusz. Már elég nagy, de bizonyára el lehet vele bánni.

– Persze – vélte Nicolas.

El nem tudjátok képzelni, mi ez – zokogta Chloé. – Úgy fáj, ha megmozdul!

*Boris Vian: Tajtékos napok, 11. fejezet. Fordította: Bajomi Lázár Endre*

Húzd alá, hogy melyik állítás jellemzi leginkább a felolvasást!

hangerő:	nem elég jól hallható – érthető, követhető – nagyon jól hallható
előadásmód:	monoton – kifejező – változatos, színes
ritmus:	lassú – (túl) gyors – jól követhető
artikuláció és hangsúlyozás:	nehéz megérteni – jól hangsúlyoz – jól artikulál
szünetek:	hosszúak – sok az „ő”-zés – a szünetek jól segítik az értelmezést
gesztusok és mimika:	zavart jelez – nincs vagy kevés – jól kiegészítik a felolvasást
vizuális kontaktus:	ritka – gyakori – természetes
személyes kiállás:	merev – szenvtelen, unott – oldott – mosolygós – lelkesítő

*Vielmas (1990)*

Ebben a fejezetben azokat a feladattípusokat mutattam be, amelyeknek célja a beszéd formai elemeinek, az előadásmód fejlesztésének gyakorlása. A bemutatást a saját gyakorlókönyvem példáival illusztráltam. A feladattipológia egyfajta logikai sorrendet követ. A kifejezésmód fejlesztésének alapja, hogy a diákoknak fontos legyen a tanult nyelv hangzásának elsajátítása, ne a saját anyanyelvük szerint akarjanak az idegen nyelven beszélni, hanem érezzék meg, hogy egy másik nyelv más ritmusú és más dallamú. Reprodukciója a nyelv iránti tisztelet és a nyelv iránti érzelmi viszony kifejezése. Egy idegen hangzást csak akkor tudunk utánozni, ha pontosan meg tudjuk figyelni. A hallási figyelem fejlesztését és új hallgatási stratégiák kialakítását tárgyalta a második alfejezet. A harmadik alfejezet az artikuláció tanításával és értékelésével, a negyedik egy francia nyelvi jelenség, a hangkiesés tanításával, az ötödik pedig az írás és ejtés eltéréseiből származó nehézségek leküzdésének lehetőségeivel foglalkozott. Szerettem volna hangsúlyozni, hogy a látás és a mozgás, a gesztusok összekapcsolása a hallással hatékonyan segíti a nyelv hangzásának elsajátítását. A hatodik alfejezet foglalkozott a gesztusok és a vizuális ábrák tanításban való gyakorlati felhasználásával. A hetedik alfejezet arra hívta fel a figyelmet, hogy a fonetikai hibajavításnak kidolgozott szakirodalma van. Ezek a technikák hatékonyak és biztosan segítik a nyelvtanár munkáját. A hibák javítása azonban másodlagos. A hibanélküliségnél fontosabb a gyakorlás és a nyelvhasználat tanulása. Az utolsó fejezet az interpretáció tanítására próbál javaslatokat tenni. Hogyan segítheti a tanár az önálló használat gyakorlását és milyen módon adhat segítő visszajelzést a nyelvtanulóknak. A tanári visszajelzés módszertana mellett az ön- és társértékelés módszereire is kitértem.

A következő fejezet a függelékben található beszédfejlesztő feladatgyűjtemény középiskolai tesztelését és annak kutatási tapasztalatait mutatja be.



### **3. Empirikus kutatás az integrált komplex kiejtéstanítás tesztelésére**

#### **3.1. A beszédfejlesztő tesztanyag**

##### **3.1.1. Az idegen nyelvű beszédprodukción fejlesztő tananyag főbb célkitűzései**

A beszédtechnika-tanítás által inspirált beszédfejlesztő gyakorlataim célja, hogy a beszéd jelenségeinek tudatosításával a tanárok ráirányítsák a nyelvtanuló figyelmét a nyelv hangzására, ritmusára, hangsúlyaira, dallamára és ezek fontosságára. Nyelvpedagógiai kutatásaimmal és gyakorlataimmal segítséget szeretnék nyújtani a középiskolai nyelvtanuláshoz. A francia nyelv hangzását tudatosító, a mondatfonetikai eszközök tanításához is jól használható hatékony gyakorlatokat szeretnék bemutatni és ezzel az idegen nyelvi megszólalást könnyebben érthetővé, vonzóbbá tenni az anyanyelvi és nem anyanyelvi hallgatóság számára.

A francia nyelvet második idegen nyelvként elkezdő középiskolás nyelvtanuló általában nem a hangzó formával találkozik először, ezért kimarad a kezdeti szóbeli szakasz. Ez a fázis az anyanyelv tanulásakor természetesen megadatik, de még a korai nyelvtanulásban is erre alapoz a nyelvtanár: először a nyelv zenéjével ismerkedik a kisdíák, amikor dalokat, verseket, kiszámolókat tanul. A középiskolás korosztály tudatos nyelvtanítása/-tanulása során azonban az írásbeliségre kerül a hangsúly, és így a beszédelemek nem az idegen nyelv hangzásához, hanem sokszor az anyanyelv hangzásához kötődnek.

Beszédfejlesztő gyakorlókönyvemet – melyet a függelék teljes terjedelmében tartalmaz – középiskolás diákok számára állítottam össze. Mivel a hazai középiskolákban a francia második idegen nyelvként a leggyakoribb, igyekeztem a gyakorlatokat kezdő és középhaladó (A1, A2, B1) szintű nyelvtanulók számára készíteni, úgy, hogy az bármely tankönyvhöz, tananyaghoz, tanmenethez adaptálható legyen. A gyakorlókönyv öt egymásra épülő fejezetből áll. Az egyes fejezetek eltérő, de egymással összefüggésben lévő célokkal bírnak.

A feladatok célul tűzik ki, hogy a diákok (1) tanuljanak meg minél több dalt, verset és szöveget az adott nyelvterülethez tartozó kultúrák kincseiből, színesítsék a világról való tudásukat, kerüljenek érzelmileg közelebb a tanult nyelvhez, (2) legyenek képesek memoriterek előadására az adott nyelv hangzásához hűen és kifejezően, (3) gazdagítsák a szókincsüket, (4) figyeljenek a másokra (a másságra, egy másik kultúrára), (5) fejlesszék a koncentrációjukat, próbáljanak egyszerre több dologra figyelni, (6) fejlesszék a

megfigyelőkészségüket, (7) könnyebben megértsék a célnyelv nyelvhasználóit, fejlődjön a hallás utáni értésük, (8) ismerjék meg és gyakorolják a metakommunikáció beszéddel párhuzamos alkalmazását, (9) ismerjék meg a nyelvre jellemző ritmust, hangsúlyt és intonációt, (10) törekedjenek az érthető, igényes az idegen nyelv prozódiai szabályainak megfelelő megszólalásra, (11) törekedjenek a hangos, érthető, jól artikulált megszólalásra, (12) tanulják meg élvezni a szöveg építőelemeit, alakuljon ki kapcsolatuk egy értelmezett szöveggel, (13) tudják elemezni és értékelni saját produkciójukat, (14) képesek legyenek magukat érthetően, személyesen kifejezni, (15) szokják meg és vállalják a személyes megnyilvánulásukat közönség előtt, kezdjék tanulni a fellépést, a köz- és vizsgaszereplést.

Az ismeretek elsajátítása és bővítése aktív csoportos játékok keretében, gyakorlatok és feladatok megoldása és ezek megbeszélése során történik. Ezért a tanár szerepköre is teljes természetességgel változik meg: az ismeretek átadójából moderátorra, szervezővé, segítővé, a csoport részévé válik, ugyanazt csinálja, mint a csoport többi tagja. Fontos, hogy a csoport képes legyen koncentrált együttműködésre, ugyanakkor a közös tevékenységek örömet és élményt jelentsenek minden résztvevő számára.

### **3.1.2. A kísérlet kérdései**

A tesztanyag fejezetei különböző tanulási tényezők befolyásolásával próbálnak eredményeket elérni. Az egyes fejezeteket külön is érdemes volna vizsgálni, melyik milyen hatással lehet a kísérlet fő kérdésére: hogyan változik a tanulók prozódiai készsége a felhasznált beszédtechnikai gyakorlatok hatására. Annak vizsgálatát, hogy az egyes fejezetek (1) a motiváció stimulálása, (2) a csoportkohéziót építő gyakorlatok, (3) a non-verbális kommunikáció bekapcsolása, (4) a fonetikai ismeretek tudatosítása, (5) a szövegfelolvasás előkészítése és értékelése, hogyan hatnak a tanulók prozódiai készségeinek változására talán egy következő kísérletben próbálom meg elvégezni.

#### **3.1.2.1. A beszédgyakorlatok hatása a nyelvhez való viszonyra**

A függelékben található tesztanyag első fejezetének célja, hogy ráhangolja a diákokat a témára, tudatosítsa a nyelv hangzásának identitást érintő pszichológiai oldalát, és

beszédfejlesztés önismereti és személyiségfejlődési kérdésekkel van összefüggésben. Ettől érdekes és ettől válik nehezen vagy könnyen elsajátíthatóvá, személyiségtől függően. Ebben a fejezetben az adott idegen nyelvhez való viszony meghatározó voltát igyekszem tudatosítani a diákokban. Az első fejezethez készült elméleti bevezető célja, hogy segítse a tanárokat a gyakorlatok tudatos felhasználásában.

*A hangunk és a beszédmódunk (hangsúlyaink, beszédtempónk, beszédiünk ritmusa, intonációjuk) annyira integráns részünk, hogy bármiféle változtatást úgy élünk meg, mint a személyiségünk elleni támadást. Amilyen mértékben válik személyiségünk részévé egy másik nyelv és kultúra, annyira engedjük át magunkat az azon a nyelven való gondolkodásnak és megszólalásnak. Ahhoz, hogy az idegen nyelv kiejtése (és gondolkodásmódja) sajátunk legyen, tudatosítani kell, hogy milyen tényezők hogyan befolyásolhatják azt. Azok az akadályok és gátlások, amelyek nehezítik az új nyelven való megszólalást, nagyon sokfélék lehetnek: történelmi, szociálisak, személyesek. Ahhoz, hogy elsajátítsunk valami újat és merőben mást, mint ami számunkra természetes, fel kell oldani a gátlásainkat, kreatívnak, vállalkozó kedvűnek és nyitottnak kell lennünk. Fontos tehát a pszichés gátak feloldása és a nyitottság, az empátia, az azonosulni tudás képességének elősegítése.*

*Mit érzünk, amikor egy nem anyanyelvvel beszélünk, mi zavaró és mi vonzó az akcentusban. A beszélgetések célja az lehet, hogy tudatosítsuk magunkban és a tanulóknak, hogy mi és miért fontos számunkra egy másik nyelv fonetikai, fonológiai szabályaiból és milyen módon tanulhatóak ezek az ismeretek.*

*Ahogy az anyanyelv tanulásakor a gyerekek egy nyelv zeneiségét a népdalok, versek, mondókák megtanulásával sajátítják el, ugyanígy megkerülhetetlen része a nyelvtanulásnak, hogy ezekből a nemcsak ritmusuk és zeneiségük, de kulturális szerepük, utalásaik okán is nagyon fontos ismeretekből valamennyit a nyelvtanulók is megismerjenek és megtanuljanak. (László, Bevezető, 1. fejezet, Függelék)*

A gyűjteményben szereplő szövegek közötti választást a tanároknak bízunk, a bemutatást pedig az internetnek hála, a könnyen hozzáférhető internetes honlapokra. Az együtt éneklés és közös versmondás azonban nem kihagyható. Éppen ez az interaktív, gyermeki, játékos, közösségi együtt átélt lényeg, amihez igyekeztem módszertani segédletet is mellékelni leírások és nyelvórai videorészletek formájában.

### 3.1.2.2. A csoportkohézió

*A második fejezet gyakorlatainak célja, hogy a szükséges összpontosításra és egymásra hangoltságra, egymás tiszteletben tartására tanítsanak meg. Fontos, hogy a diákok tanuljanak meg együttműködni és figyelni a másokra és az is, hogy bármelyik társukkal képesek legyenek együtt dolgozni. A koncentráció fejlesztése alatt meg kell tanulni erősen, minden zavaró tényező kizárásával figyelni a munkára. A koncentrált figyelem mélysége és időtartalma gyakorlással jól fejleszthető. Ezek a játékok a rövid távú memóriát is hatékonyan fejlesztik és alkalmasak lexikai és grammatikai automatizmusok memorizálására. Remek fegyelemre szoktató, a szétesett csoportok összeszedésére nagyon alkalmas órakezdő gyakorlatok.*

*A játékok között találunk olyanokat, amelyek az egymásra vagy magunkra figyelés mellett egyes érzékszerveink működésének finomítására törekszenek. Kitüntetett figyelmet fordítanak a hallás fejlesztésére, de a térérzékelés és a tapintás is szerepel a megfigyelés és az érzékszervi fejlesztés gyakorlatai között. A játékok célja, hogy felhívják a figyelmet az érzékszervi működés komplexitására, arra, hogy mennyire nehéz egyik vagy másik érzékszervünk kikapcsolásával kifejezni a mondanivalónkat.*

*Fontos megbeszélni a diákokkal, hogy milyen benyomásaik voltak a feladatok alatt, hogyan érezték magukat, és hogy sikerült-e együttműködniük a társaikkal. Így tudatosíthatjuk bennük a feladatok célját és értelmét. A gyakorlatok csak csendben, kellő figyelemmel és fegyellemmel végezhetőek, és minden csoporttagtól, a tanárt is ideértve, aktív részvételt kívánnak. (László, Bevezető, 2. fejezet, Függelék)*

### 3.1.2.3. A metakommunikáció tudatosítása

*A harmadik gyakorlókönyvi fejezet témájával foglalkozó egyes irodalmak szerint a kommunikáció nagyon jelentős része nonverbális. Magabiztos és hiteles önkifejezés, meggyőző verbális kommunikáció nem létezhet az érzelmekre ható metakommunikáció nélkül. Jó, ha ráirányítjuk a diákok figyelmét arra, hogy a nonverbális kommunikáció erősebben hat ránk, mint a pusztán szavakkal kifejezett.*

*Testjelzéseink, gesztusaink, mimikánk értelmezése (és esetleges összehasonlítása a tanult nyelvterület hasonló metakommunikációs eszközeivel) fontos részét képezik a kommunikációs készségek fejlesztésének. E vokális vagy testjelzések információs értékéről akkor győződhetünk meg, ha elveszük azokat. Tudatosításukkal elérhető, hogy jobban megértsük a partnerünket, mert tartalmilag is eredményesebben tudunk kommunikálni, ha a metakommunikáció alakította kapcsolati viszony egyértelmű. Ha a kapcsolati sík nem működik, akkor egy olyan „pszichológiai kód” alakul ki a két beszélő között, mely megakadályozza, hogy a másik fél helyesen értelmezze a tartalmi információkat.*

*A kommunikációs és metakommunikációs készségek identitásfüggők és akkor fejleszthetők hatékonyan, ha a diákok személyiségét pozitív hatások érik, ha jó a légkör. Így fejlődhet az empátiájuk, képesek lesznek a másik helyzetébe is beleképzelni magukat, vele együttműködni, könnyebben interakcióba lépni és saját álláspontjukat őszintén képviselni. Ezeknek a kérdéseknek a vizsgálatára egy kérdőívet állítottam össze, melyet a 3.2.4-es alfejezetben mutatok be. Azt remélem, hogy a diákok visszajelzései alapján megállapítható lesz valamilyen elmozdulás a vizsgált területeken. (László, Bevezető, 3. fejezet, Függelék)*

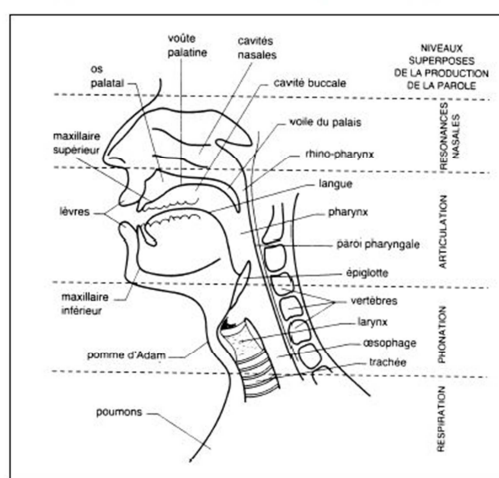
#### **3.1.2.4. A ritmus és a hangsúly tudatosításának hatása a diákok felolvasásaira**

Kutatómunkám legfontosabb kérdése ennek a prozódiai kérdésnek a vizsgálata. Véleményem szerint egy nyelvtanuló nyelvtudásának megítélése nagyban függ attól, hogy sikerül-e a diáknak a nyelv ritmusát, hangsúlyait és hanglejtését reprodukálnia. Úgy gondolom, hogy a legtöbb diáknak szüksége van a tudatosításra ahhoz, hogy meghallja és reprodukálni akarja a nyelv dallamát, hangsúlyait és ritmusát. Vannak zenei hallással bíró nyelvtanulók, akiknek ez tudatosítás nélkül is sikerül, de ettől még ezeket a nyelvi jelenségeket tárgyalni kell. A kiejtés tanítására a nyelvtanárok nincsenek módszertanilag kellően felkészítve, a fonetikai képzés önmagában nem elég, illetőleg a fonetikai gyakorlatok nincsenek igazán összhangban azokkal a tanulói szükségletekkel, melyek a kiejtéstanítás szempontjából fontosak volnának. Általánosnak mondható az a tanári vélekedés, hogy a kiejtést a diákok hallás után, tudatosítás nélkül, önállóan sajátítják el, ahogyan a tanárok is. Sajnálatos módon ezt a kísérletet nem tudtam a tanárok kellő felkészítésével megerősíteni.

Felkészítésül a rövid bevezető szolgál, noha ezeknél a feladatoknál is sokat számított volna, ha azokat közösen kipróbálhattuk volna, ha a tanárok nemcsak leírás, hanem tapasztalat útján is ismerhették volna a feladatokat. A bevezetőn túl természetesen támaszkodhattam a tanárok egyéni nyelvtanári kompetenciáira és az ügy iránti elhivatottságára.

*A gyakorlókönyv negyedik fejezete foglalkozik legszorosabban a kiejtés fejlesztésével. A klasszikus fonetikai gyakorlatok beszédtechnikai gyakorlatokkal egészülnek ki. A cél a mondatfonetikai jelenségek tudatosítása. A mondatfonetikai eszközök – hangsúly, hanglejtés-intonáció, hangszín, ritmus, szünet, tempóváltás – a kifejező beszéd szükséges elemei. A beszédpedagógia megpróbálja külön-külön is tudatosítani a beszédben együtt használatos elemeket. A légzés, a hangadás, a ritmus, az artikuláció és a kifejező beszéd egymással összekapcsolt, egymást feltételező beszédelemek. Próbáljuk az egyes elemeket külön is tudatosítani, majd integráltan, de az egyes elemekre külön is figyelve fejleszteni a megszólalást. A beszédszerveket bemutató anatómiai ábra Bárdosi Vilmos Kiejtésiskola (2006, 10) című tankönyvéből jól szemlélteti, ahogyan egymásra épül a beszédhez szükséges légzés, hangképzés, artikuláció és a további nazális rezonanciaterék bekapcsolása. Ezek nélkül az artikulációhoz kapcsolódó elemek nélkül nehéz elképzelni a jól hallható, jól érthető beszédet. Hasznosnak tartom a kiejtés tanításakor ezeket az elemeket is tudatosítani. Illuzórikus lenne azt gondolni, hogy logopédiai képzettség nélkül komolyan fejleszthető lenne a diákok beszéde, de néha kevés tudatosítás is nagy haszonnal jár. Ha a tanárok egyszerű feladatokkal gyakoroltatnák a beszédet, odafigyelnének és értékelnék a beszédprodukciók minőségét, azzal hatnának az érthetőség és a kifejezőképesség fejlesztésére.*

## 2. Coupe médiane schématisée des organes de la parole



D'après G. STRAKA : *Album phonétique*, Planche 1 (p. 2).

*Az alapozáshoz tudatosítsuk a lazítás-légzés fontosságát. Testünk ellazításával tanuljuk meg a természetes beszédlegzést. A tüdőnek önmagától, hangtalanul kell megtelnie levegővel. Gyakoroljuk az egyre hosszabbodó szólamok és versek egy levegővel történő elmondását. Ezzel egyre rugalmasabb mozgásra és levegőpótlásra, a természetes beszédhez elegendő levegő biztosítására tanítjuk rekeszizmunkat. A belégzésünk legyen energia nélküli, laza, a kilégzés pedig energikus, aktív. Az intenzív beszédlegzés, az erőteljes kilégzés, a levegőoszlop támasztéka fontos elemei hangszállaink zengő megszólaltatásának. A légzés tudatosítása mellett fontos a hangképzés megismerése, milyen szervek és rezonáns üregek játszanak szerepet a hangok megszólaltatásában. A hangokat mindig akarjuk célba küldeni, vagyis képzeljük el, hogy hová és kinek küldjük a hangokat és igyekezzünk elérni a célszemélyt. Először kis energiával igyekszünk az egészséges, színes, szabad hangunkat erőteljesen, magabiztosan és kifejezően eljuttatni a célhoz, majd növelni próbáljuk a hangerőt és a hangadás intenzitását anélkül, hogy hangszállainkat megerőltetnénk.*

*Tornáztassuk a beszédszerveinket, állkapcsunkat, szánkát, nyelvünket. Igyekezzünk tudatosítani, hogy milyen mozgásokat végeznek. Az artikuláció vizuális megfigyelése segíti a pontos artikulációt, ezért jó gyakorlat a szájról olvasás. Az artikuláció fejlesztésének hasznos gyakorlatai a nyelvtörők, melyeket először lassan, majd egyre tempósabban gyakoroljunk. Ezen kívül tudatosítsuk azoknak a hangzóknak az ejtését, amelyeknek felismerése és kiejtése nehézséget okozhat a magyar ajkúaknak (pl. a nazálisok vagy a félmagánhangzók). Hasznos a már említett «e instable» tudatosítása is, mert nemcsak a mondatritmust, de a hangalakot is jelentősen megváltoztatja. Jól fejleszti a szövegértést és az íráskép-hangkép eltérésének feldolgozását a diktálás, mely egyben jó felolvasási gyakorlat is lehet. (László, Bevezető, 4. fejezet, Függelék)*

### **3.1.2.5. A kifejezőeszközök tudatosítása**

A színes, dallamos, zengő, élvezetes megszólalás gyakorlásához szeretne kedvet csinálni az utolsó fejezet. Itt nyer értelmet és gyakorlási lehetőséget mindaz a felvillantott kifejezőeszköz-tár, amelyre a bevezető, ráhangoló feladatok már remélhetőleg ráirányították a

figyelmet. A diákok nemcsak a hangzó szöveg értékeit tapasztalják meg, hanem lehetőséget kapnak a gyakorlásra is. Fontos a magnó és az értékelés szerepe is ebben a feladatsorban. Ha sikerrel járunk, akkor talán tényleg elindíthatunk egy folyamatot az igényes megszólalás felé vezető hosszú gyakorlás útján, amihez ez a könyv csak kedvesináló kíván lenni.

*Miután az előző fejezetek gyakorlatai ráirányították a tanulók figyelmét a beszéd egymástól elválasztott elemeire, az utolsó fejezet megpróbálja integráltan gyakoroltatni az eddig tanultakat és kedvet csinálni a szövegek színes megszólaltatásához, előadásához, tolmácsolásához. Nagyon hasznos segítségnek bizonyulhat a szövegek többszöri meghallgatása a felolvasások vagy a memorizálás előtt. A szövegek értelmezését, tagolását jegyzeteléssel, jelekkel is segítsük. Jelöljük be a szüneteket, a dallamvonalat, a hangsúlyozott elemeket. Készíthetünk hangfelvételt a beszédprodukciókról vagy a felolvasásokról, amelyet megadott szempontok szerint közösen elemezzünk a tanulókkal. Lehet ösztönözni a hangrögzítés alkalmazását otthoni gyakorláshoz is. A cél, hogy az eredmény mindenki számára élmény legyen.*

*Ne csak a tanár, hanem a diákok is adjanak rövid szubjektív értékelést társaikról. A társak is figyeljék meg, hogy mi az, amit valakinek nagyon jól sikerült megoldania és mi az, amiben még fejlődnie kell egy-egy diáknak. Ha többen is szerepelnek, húzathatunk neveket és mindenkinek lesz egy „angyalkája”, aki árgus szemekkel figyeli a kihúzott társ produkcióját. Az angyal megpróbál legjobb tudása szerint hasznos segítséget nyújtani értékelésével a megfigyelt társának. Ez a gyakorlat nemcsak a tanult mondatfonetikai ismereteket segíti rögzíteni, hanem erősítheti a csoporton belüli kapcsolatokat is.*

*A beszéd- és kiejtésitanítás mellőzésének egyik oka lehet a nem anyanyelvi tanár bizonytalansága a tekintetben, hogy állíthatja-e egy magyar anyanyelvű nyelvtanár a maga beszédprodukcióját és kiejtését példaként a diákok elé. A nem anyanyelvi tanárok számos ponton hatékonyabban tudják segíteni a diákjaikat az anyanyelvi tanároknál a nyelvtanulásban, de a kiejtésitanításkor hátrányban érzik magukat. Ezen a nehézségen úgy igyekszik segíteni ez a tananyag, hogy olyan illusztrációt nyújt a diáknak és a tanárnak, ami autentikus hanganyag, és jelentős érzelmi kifejezőerővel is bír. Az interneten fellelhető anyagokat a diákok bármikor visszanezhetnek, újra meghallgathatják. A hanganyaggal illusztrált dalok, versek, mondókák, szövegek anyanyelvi előadók tolmácsolásában vonzóbbak, mint a tanár előadásában. Ha a*



diákok otthon is megnézhetik ezeket, tanulásuk könnyebb, hatékonyabb, élvezetesebb és az adott nyelvhez közelebb álló lesz, mint kizárólag papírról tanulva. Fontos az irodalmi memoriterek integrálása a nyelvtanításba. Az irodalom a szókincsfejlesztés, az értelmi és érzelmi fejlődés nélkülözhetetlen eszköze. Ezeket az irodalmi szövegrészeket érdemes anyanyelvi előadóművészek tolmácsolásában megismerni és sokszor meghallgatva helyesen megtanulni. Az persze kérdés, hogy hány diákot sikerül az otthoni önálló szöveghallgatásra rávenni, ezért a közös meghallgatásra nagy szükség van.

Érdekes lenne megvizsgálni, hogy hogyan befolyásolja a beszédtanítás a szövegértést. A szakirodalom olvasásakor is találkoztam ezzel a megfigyeléssel (Dufeu, 2008, 2011), de egy a kísérletben részt vevő kollégám is említette, hogy meglátása szerint ezek a gyakorlatok sokat javítottak a gyerekek szövegértésén (Fodorné, Óbudai Gimnázium).

Olyan érdekes anyagokat szeretnék motivációs erejükönél fogva központi szerephez juttatni, amelyek a nyelvkönyvekből sokszor kiszorult kiejtést helyezik előtérbe. A nyelvet azért tanuljuk, hogy örömet és sikerélményt jelentsen. Örömet találhatunk a nyelv játékos használatában, és sikerélményünk lehet, ha bátrabban és az adott nyelv hangzásához hívebben tanulunk meg beszélni az idegen nyelven. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy úgy kellene megszólalni, mint az anyanyelvi beszélők, hiszen ez nem reális és nem is elvárt. A cél a könnyebben érthető, a célnyelvi hangsúlyoknak, intonációs sémáknak és ritmusnak jobban megfelelő és az önkifejezést segítő beszéd gyakorlása. E célok elősegítésére a diákok tevékenység-központú szó- és mozgásgyakorlatok segítségével megismerkednek a kommunikáció nyelvi (és nem nyelvi) eszközrendszerével, megtanulják használni a hangjukat, tudatosítani a nyelvet kiegészítő metakommunikációs jeleket, megismerkednek és játszanak az idegen nyelv hangzásával, ritmusával, intonációjával, igyekeznek átélni az idegen nyelv zeneiségét és közelebb kerülni az adott nyelvet beszélő emberek kultúrájához. Igaz ugyan, hogy a megszólalás formájára igyekszünk irányítani a figyelmet, de ez nem jelenti azt, hogy a tartalom, a nyelvi kifejezésmód háttérbe szorulna, hiszen ez nem is választható el a formától. A megközelítésmód újszerűsége abban áll, hogy a formára is figyelve kerül előtérbe a szóbeli megszólalás minősége. (László, Bevezető, 1. fejezet, Függelék)

---

Remélem, hogy az interkulturális kompetencia visszafelé is működni fog: a francia beszéd zeneiségének megismerése kialakítja bennünk azt a képességet és igényt, hogy ne csak a francia beszédre, hanem a saját anyanyelvünkre és egyéb tanult nyelvek hangzására, szabályaira is odafigyeljünk és fontos legyen számunkra, hogy igényesen szólaljunk meg rajtuk.

Kutatásaim célja, hogy megfogalmazzam, milyen eszközökkel lehet egy adott nyelv hangzását tudatosítani és tanítani és a kifejezőkészséget fejleszteni. *A középiskolai nyelvtanulók körében végzett osztálytermi kísérletem célja, hogy megvizsgáljam, vajon a kipróbált gyakorlatok hatására a kísérleti csoport tanulóinál kimutatható-e a hangsúlyozás és az intonáció változása az anyanyelvitől az idegen nyelv hangzásának megfelelő hangsúlyozás és intonáció irányába.* Az eredmények ismeretében célokom egy továbbfejlesztett tananyag kidolgozása és egy javított tesztelési módszer megfogalmazása.

### 3.2. A kísérlet

#### 3.2.1. A kísérlet résztvevői

Ebben a fejezetben leírom a hipotézis vizsgálatát lehetővé tévő féléves kísérlet paramétereit: a mintaválasztást, a tesztelendő anyagot és a kutatáshoz kiválasztott módszereket. A kísérleti anyag tesztelése öt középiskolában, hat tanárral, tizenkét franciacsoportban (hat kísérleti és hat kontrollcsoporttal), százhárom tizedik és tizenegyedik évfolyamos diákkal folyt 2013. február és június között.

A kísérletbe bevont tanulócsoportok adatait összefoglaló táblázat tartalmazza a tanulók iskoláját, évfolyamát, a csoportlétszámot, zárójelben a mindkét kísérleti mérésben részt vevő tanulók számát, az összes eddigi franciaóráik számát és a heti óraszámot, az óraszámhoz tartozó nyelvi szintet, a használt tankönyvet és a tanulócsoport tanárának nevét. A táblázatból kitűnik, hogy a kísérlet két évfolyamot érint, és hogy a tanulók nyelvi szintjüket tekintve – amennyiben ezt az órásszámmal határozzuk meg – több kategóriába tartozhatnak (attól függetlenül, hogy egy csoport, a Kodály Zoltán Kórusiskola tizedikes francia csoportja kivételével mindannyian második nyelvként tanulják a francia nyelvet). A csoportok adatait az órásszám függvényeként valószínűsíthető nyelvi szintek alapján állítottam (növekvő) sorrendbe.

#### 4. táblázat: A kísérlet résztvevői

##### A. Kísérleti csoportok:

A gimnázium neve:	évf	csop *	órásszám** nyelvi szint	heti órásszám	tankönyv	tanár
Weöres Sándor Gimnázium, Budapest	10.	15(1 2)	210–280 (A2)	4	France- Euro- Express	Tóth Ágnes
Fényi Gyula Gimnázium, Miskolc	10.	12(1 0)	270–360 (A2)	5	Connexi ons	Szalóki Csilla
Berzsenyi Dániel Gimnázium Budapest	11.	14(9)	210–280 (A2)	4	Quartier Libre	Horváth Márton
Vörösmarty Mihály Gimnázium Budapest	11.	17(1 0)	250–300 (A2)	3	France- Euro- Express	Tegyey Ágnes
Kodály Zoltán Kórusiskola, Budapest	10.	11(1 0)	350–420*** (B1)	3	France- Euro- Express	Hermány Irén
Berzsenyi Dániel Gimnázium Budapest.	11. fakt	13(8)	370–460 (B1)	5	Allons-y	Kovács Márta

*B. Kontrollcsoportok:*

A gimnázium neve:	évf.	csop.	óraszám** nyelvi szint	óra/ hét	tankönyv	tanár
Berzsenyi Dániel Gimnázium Budapest	10.	10(9)	70–140**** (A1)	4	Quartier Libre	Horváth Márton
Berzsenyi Dániel Gimnázium Budapest	10.	8(6)	210–280 (A2)	4	Quartier Libre	Kovács Márta
Egyetemi Katolikus Gimn. Budapest	11.	10(4)	250–300 (A2)	3	France-Euro- Express	Hermány Irén
Vörösmarty Mihály Gimn. Budapest	11.	17(1 2)	250–300 (A2)	3	France-Euro- Express	Tegyey Ágnes
Weöres Sándor Gimnázium Budapest	11.	11(8)	250–300 (A2)	3	France-Euro- Express	Tóth Ágnes
Fényi Gyula Gimnázium Miskolc	11.	13(1 0)	350–420 (B1)	4	Quartier Libre	Szalóki Csilla

\*A zárójelben a mindkét mérésen jelen lévő diákok létszáma található.

\*\*Úgy számoltam, hogy heti 3 órás csoportnál évi 100 óra, heti 4 óránál 140, heti 5 óránál 180 óra van kb. egy évben) A két szám azt mutatja, hogy mennyi órájuk volt a kísérlet kezdetén és végén.

\*\*\*A Kodály Zoltán Kórusiskolában 4. osztálytól tanulják a franciát, azonban az általános iskolai 500 óra nem ugyanolyan súlyú, mint a középiskolai tanulás, ezért önkényesen választottam egy szintjüknek kb. megfelelő óraszámot, önkényesen.

\*\*\*\*Ez a csoport abszolút kezdő, de itt a tanulók rendhagyó módon 10. osztályban kezdik a második nyelvet. Tekintve, hogy még így sem nagyok a szintkülönbségek, nem hagytam ki a kísérlet teszteléséből ezt a csoportot sem.

A kísérletnél nem a homogén mintaválasztás volt az egyedüli kiválasztási szempont, hanem a kísérlet kivitelezhetősége. A kísérletnek doktori tanulmányaim keretein belül történő megszervezését csak azoknak a kollégáimnak a körében tudtam elképzelni, akikkel szakmai pályám során kellemes munkakapcsolatba kerültem, és akik esetében a kísérlet lefolytatásához szükséges emberi és szakmai garanciák meglétét biztosítottnak láttam. A kísérletben részt vevő tanárok csoportjai véleményem szerint elég jól tükrözik a középiskolás franciaoktatás adottságait, mind az óraszám, mind a feltételezhető nyelvi és motivációs szint tekintetében. Úgy gondolom, hogy az adott minta ily módon elég jól reprezentálja a mai magyar közoktatási kereteket és lehetőségeket. Nincs jelen benne sem az igazi elitképzés, sem a hátrányos helyzet. A mintát alkotó tanulók az átlaghoz tartoznak, annak felső és alsó rétegét egyaránt képviselik. Szerepel ugyanakkor a kísérletben egy fakultációs csoport. Óraszámuk a kötelezően előírt alapóraszámánál magasabb, az ehhez az óraszámhoz rendelhető maximum kimenetet képviselő középszintű nyelvtudást célozza meg.

A kísérletben részt vevő tanárok választották ki a kísérleti és a kontrollcsoportot tizedikes és tizenegyedikes csoportjaik közül. A pedagógiai kísérletekben elfogadott, hogy a kontrollcsoportok egyszerűen a tanárok általánosan használt feladataival készülnek a felmérésekre és nem a kísérleti feladatokkal. Ezzel együtt munkám során felmerült annak a lehetősége, hogy a kontrollcsoportok tanulóinak is érdemes lenne kidolgozni olyan kísérleti anyagokat, amelyek hasonló lelki állapotba hozzák őket, mint a kísérleti csoport résztvevőit, hiszen önmagában a kísérleti helyzetben levés befolyásoló, motiváló hatását nehéz az eredményekből kiszűrni. A kísérletet egyelőre *kísérletmodellnek* vagy *pilotkísérletnek* tekintem, és megpróbálom az eredményeket arra felhasználni, hogy egy javított kísérleti tervet készíthessek, melyben a kontrollcsoportoknak szánt kiegészítő anyagok tartalmának meghatározása is szerepelne.

### 3.2.2. A tesztanyag

A függelékben megtalálható kísérleti anyagot 2013. január 25-én mutattam be a kísérletben részt vevő tanároknak a Berzsényi Dániel Gimnáziumban. Abban állapotunk meg, hogy a félév során minden tanár fejezetenként összesen három-öt gyakorlatot végez el a három-négy hónap alatt, és hat tanórányi időt tölt a beszédfejlesztő gyakorlatokkal. Kollégáim kérésére kidolgoztam egy tematikajavaslatot, amittől a csoport ismeretében lehetséges volt az eltérés, de mégis kalkulálhatóbbá tette az időkeretet, és általában segítette az eligazodást.

#### *Beszédgyakorlatok tematika és napló*

	<b>1. fejezet</b>	<b>oldalszám</b>	<b>feladtcím</b>	<b>idő: 60 perc</b>
1	02. 04–22.	15–17 18, 20, 21 19, 22, 23	Le français dans ma vie / Quand vous entendez le fr. / Trouve qn	kb. 15-20 perc
2	02. 04–22.	24, 26, 27 25, 28, 29	Made in France / Qui est-ce ?	kb. 15 perc
3	02. 04–22.	30–53	Poèmes et chansons	15 perc
4	02. 04–22.	30–53	Poèmes et chansons	15 perc
	<b>2. fejezet</b>	<b>oldalszám</b>	<b>feladtcím</b>	<b>idő: 65 perc</b>
5	02. 25–03. 15.	58	Jeu de rythme et de concentration	10 perc

6	02. 25–03. 15.	58	Jeu de rythme et de concentration	10 perc
7	02. 25–03. 15.	59	Quoi de neuf ?	10 perc
8	02. 25–03. 15.	65	Pour se connaître mieux	15 perc
9	02. 25–03. 15.	66–69 70–75	Bruitages / Les sons de la musique	20 perc
	<b>3. fejezet</b>	<b>oldalszám</b>	<b>feladattípus</b>	<b>idő: 65 perc</b>
10	03. 18–04.05.	84, 88, 89	Etats d'âmes	10 perc
11	03. 18–04.05.	85–87	Portraits de Nadar	15 perc
12	03. 18–04.05.	91	Un dialogue à plusieurs voix	10 perc
13	03. 18–04.05.	97	Une journée en phrases courtes	5-10 perc
14	03. 18–04.05.	98	Improvisations avec des chiffres	5-10 perc
	<b>4. fejezet</b>	<b>oldalszám</b>	<b>feladattípus</b>	<b>idő: 60 perc</b>
15	04. 15–05. 15.	112, 114 113, 115	Prenez le temps - le groupe rythmique Le rythme du français - le groupe rythmique	10 perc 10 perc
16	04. 15–05. 15.	125, 126 124, 127	Intonation montante et descendante Au téléphone - Intonation	10 perc 10 perc
17	04. 15–05. 15.	129–131	Virelangues - Articulation des sons français	10 perc
18	04. 15–05. 15.	141–143	Liaisons et enchaînement	10 perc
	<b>5. fejezet</b>	<b>oldalszám</b>	<b>feladattípus</b>	<b>idő: 90 perc</b>
19-20	05. 15–05. 31.	150–159	Interprétation, annotation, évaluation-lecture à haute voix	2x45 perc

Természetesen a gyakorlatokra fordított időt a csoportlétszám és a tanári célkitűzések jelentősen befolyásolják. Hogy milyen módon lehet nagyobb csoportokkal is időtakarékosan gyakorolni, arra már korábban is fogalmaztam meg javaslatokat, de további jó ötleteket kaptam a kísérlet lefolytatása után. Általában igaz, hogy a megadott időkeret, bár nem irreális, kevésnek bizonyult a feladatok kivitelezésére.

Kollégáim kérésére a kísérlet elindításakor a következő bevezető mondatok elmondását javasoltam a kísérleti csoportokban: *Egy franciatanár kollégánk olyan gyakorlatokat állított össze, amelyeknek az a célja, hogy a diákok megfigyeljék, tudatosítsák és gyakorolják az igényes, érthető, kifejező, személyes megszólalást. Reméljük, hogy ezek a rendszeresen végzett rövid gyakorlatok, amelyek a beszédet és a kommunikációt gyakoroltatják, nemcsak hasznosak, de élvezetesek is lesznek*

---

*számotokra, és hogy kedvet csinálnak a francia nyelv ritmusának, dallamának, zenéjének, kifejezőeszközeinek az elsajátításához.*

Az első alkalommal javasoltam, hogy beszélgessenek egy kérdőíves feladat segítségével arról, hogy milyen a francia nyelv és milyen a diákok viszonya ennek a nyelvnek a hangzásához, valamint miért érdekes egy nyelv zenéjét, hangsúlyait és kiejtését tanulmányozni, elsajátítani. Három feladat közül lehetett választani a csoport és az egyéni vonzalmak függvényében.

A második alkalommal két gyakorlat közül lehetett választani: az egyik a beszédprodukcióra, a másik a beszédpercepcióra irányul. Híres francia termékek közül kell megmondani, hogy melyiket választanák a diákok és miért, ill. francia hírességek hangját és beszédmódját, személyiségét kell pontosan megfigyelni.

A harmadik és negyedik alkalomra egy dal vagy vers feldolgozását és visszakérdezését írtam elő. A dalt és a verset javasoltam kívülről és hallás után megtanulni. Mellékeltem hozzájuk internetes eléréseket, és a felmondásra vonatkozóan is sok javaslatot tettem a hatékony és szórakoztató számonkérés segítésére. A tesztanyaghoz tartozott a hanganyagokon kívül egy DVD, amelyen bizonyos feladatok órai megvalósítását lehetett megnézni.

Az ötödik és hatodik alkalomra koncentrációs játékokat javasoltam számokkal és igeragozással.

A hetedik alkalomra jutó feladat minden nyelvi szinten megvalósítható és bármely témához köthető. A címe: *Mi újság?* A tanulóknak figyelniük kell egymásra és memorizálni, hogy ki mit mondott. Nagy mulatságot váltott ki kollégáim körében az az instrukció, hogy ha a diákok nem figyelnek, hagyjuk abba a játékot. Nagyon lényeges eleme ezeknek a játékoknak, hogy a tanár is részt vegyen bennük.

A nyolcadik játéknak a beszédgyakorlás mellett a csoporton belüli kapcsolatalakítás volt a célja. A diákok egy-két percig beszélgetnek egy társukkal a megadott kérdésekről, majd egy tanári jelzésre partnert cserélnek. A cél, hogy egy kicsit megismerjék egymást, a feltett kérdések másodlagosak, a másokra figyelés a fontos. Ebben a feladatban mindenki folyamatosan beszélget valakivel, még hozzá tanári kontroll nélkül. A feladat fontos eleme, hogy mindenki mindenkivel beszéljen egy kicsit, és így – anélkül, hogy rosszul éreznék magukat – azok is váltsanak egymással néhány szót, akik nem szoktak egymáshoz szólni.

A kilencedik feladat a hallásfinomításé volt a beszédészlelés, a jobb hangdifferenciálás fejlesztése céljából. A diákok zajokat hallgatnak és párosítanak képekkel. A cél, hogy ezeket a hangokat minél pontosabban figyeljék meg és utánozzák le. Ha van rá idő, mód és kedv, akkor lehet egy történetet is írni, amiben a hallott hangok is szerepelnek. Fontos, hogy a hallott hangokat, zajokat a diákok a történet elmondásakor úgy jelenítsék meg, ahogy hallották a felvételeken. A legjobb produkció érjen jutalmat, de csak ha a zajkeltés nagyon élethű. Ennek a feladatnak egy variánsa, hogy a hétköznapi zajok helyett hangszerek hangjait figyeljük meg és elemezzük.

A tizediktől a tizennegyedik alkalomig nonverbális kommunikációt tudatosító gyakorlatokat végeztek a tanulók, amelyekben a gesztusokon és a mimikán kívül nagy hangsúly kerül a hang nonverbális kommunikációs szerepére, a hangszín és az intonáció megfigyelésére is.

A tizenötödiktől a tizennyolcadik alkalomig került sor azokra a gyakorlatokra, melyeknek a kivitelezésétől a leginkább vártam, hogy a diákok megérzik, hogy miben más a két nyelv ritmusa, hangsúlyozása, dallama, illetve hanglejtése. Úgy gondoltam, hogy a mondatritmus, a szólamok, *groupes rythmiques*, ügyes tudatosítása önmagában egyszeriben megváltoztatja azt, hogy hogyan fogják hallani és ejteni a francia mondatokat a továbbiakban. A fülük hirtelen átáll.

A tizenkilencedik és huszadik alkalommal, az utolsó másfél órában a tanulók tudatosították és gyakorolták, hogy milyen eszközöket használhatunk irodalmi szöveg kifejező felolvasásakor. A tanárok választottak egy a csoport érdeklődésének megfelelő szöveget, amit többször meghallgattattak a diákokkal. A tanulók megpróbálták megismételni a mondatokat, jelölték a hangsúlyokat, a szüneteket, majd összevetették saját felolvasásaikat az anyanyelvi felolvasó hangsúlyozásával. Otthoni gyakorlás után megpróbálták ők is előadni a szöveget, és előre megadott szempontok alapján társaik is értékelték a felolvasásokat. A szempontrendszer csak kiindulópontként szolgált ahhoz, hogy mindenki képes legyen véleményével, értékelésével segíteni a felolvasó társa produkcióját.

A kísérletben részt vevő tanárokkal három-négy hetente, minden újabb fejezet elkezdésekor váltottam e-mailt. Ezek az e-mailek emlékeztetőül szolgáltak, az időzítés tartását voltak hivatottak segíteni. A gyakorlatokat és a módszereket a tanárok leírásokból, módszertani DVD-ről ismerhették meg. Bízom benne, hogy szakmai tapasztalataik és felkészültségük ellensúlyozza majd a felkészítő módszertani kurzus



hiányát. A tanárokat egy javított kiadás összeállítása céljából arra kértem, hogy a felhasznált gyakorlatok tapasztalatairól készítsenek jegyzeteket. Erre a kiosztott gyakorlatgyűjteményben külön helyet is biztosítottam.

### 3.2.3. Interjú a tanárokkal

A kísérletben részt vevő tanárokkal két alkalommal – a kísérlet előtt, január végén és a kísérlet után, június közepén – találkoztam és beszélgettem a kísérleti anyagról. A kísérlet előtt írásban készítettem velük interjút: a beszédképesség-fejlesztést érintő elképzeléseikre, módszereikre és a tesztanyaggal kapcsolatos várakozásaikra voltam kíváncsi. Kérdéseimre nem minden kolléga válaszolt. Megkérdeztem a tanárokat, hogy (1) Ki milyen jellegű feladatokkal fejleszti a diákok beszédképességét és milyen hangsúlyt fektet ennek a kompetenciának a fejlesztésére? (2) Hogyan értékelik diákjaik szóbeli teljesítményét? (3) Milyen tankönyvekből tanítanak? Milyennek tartják a használt tankönyveket a beszédfejlesztés és a kiejtés tanítás szempontjából? (4) Milyen nehézségekkel küzdenek a diákjaik a szóbeli kifejezőképesség és a kiejtés terén? (5) Vannak-e jó módszereik a kiejtés és a szóbeli kifejezőképesség tanítására? (6) Szerepel-e a célkitűzéseik között, hogy a diákjaik szépen beszéljenek franciául, és ha igen, miért? (7) Hogyan függ össze szerintük a hallásértés és a szóbeli produkció? (8) Milyen hanganyagokat szoktak hallgatni az órán? Milyen rendszerességgel? (9) Mit várnak a kísérleti tananyagtól? (10) Mi lehet a beszédfejlesztő anyagokból motiváló hatással a diákokra és miért?

A félév végén strukturált csoportos szóbeli interjút készítettem, nyitott kérdésekkel. A kísérlet során szerzett tanári tapasztalatokra természetesen nemcsak én, hanem a kísérletben részt vevő minden kollégám kíváncsi volt. A megbeszélés a munka lezárása és értékelése szempontjából egyaránt hasznos volt. A kapott válaszokat a kutatás eredményei című fejezetben fogom összegezni. A pedagógiai kutatások legelterjedtebb módszereihez, az interjúkhoz és a kérdőívek elkészítéséhez módszertani útmutatásul Cserné Adermann Gizella (1994) és Fóris Ágota (2008) kutatás-módszertani könyveit használtam.

### 3.2.4. Kérdőíves felmérés

A kérdőíves felmérés célja az volt, hogy információkat szerezzen a diákoktól és tanáraiktól azokkal a kérdésekkel kapcsolatban, melyek a könyv összeállításakor foglalkoztattak. (1) Van-e a beszédgyakorlatoknak hatása a nyelvhez való viszonyra és ezen keresztül a nyelv hangzásának elsajátítására? (2) Hogyan hatnak a könyv feladatai a csoportkohézióra? (3) Hatással van-e a metakommunikáció tudatosítása a verbális kommunikációra? (4) Hogyan hat a ritmus és a hangsúly tudatosítása a diákok beszédprodukcójára? (5) A kifejezőeszközök tudatosítása javítja-e a szöveg felolvasását? Érthetőbb és élvezetesebb lesz-e a felolvasás?

A kérdőív (138-9. oldal) zárt kérdésekből áll, melyekhez ötfokozatú tartozik. A kérdőíveket a tanulók februárban, a kísérlet megkezdése előtt és júniusban, a kísérlet vége után töltötték ki. A fenti kérdések közül az első, második és harmadik kérdés megválaszolására a kérdőív kutatási módszerét találtam a legalkalmasabbnak és a legegyszerűbben kivitelezhetőnek a munkám szempontjából. A negyedik és ötödik kérdés, mely a jelen kutatás szempontjából a két legfontosabb kérdésnek tekinthető (a szupraszegmentális fonetikai tudatosítás és a nyelvi kifejezőeszközök tudatosítása) a kérdőíves feldolgozás mellett egyéb, a kérdőívnel objektívebb eredményre vivő vizsgálati módszerrel, hangelemzéssel is elemzésre került. A kérdések sorrendje a gyakorlókönyv szerkezetét és tematikáját követi. Igyekeztem egy kérdés vizsgálatát a Likert-skálás méréseknek megfelelően egyszerre több állítás megfogalmazásával lehetővé tenni, a bevezetőben megnyugtató tájékoztatást adni, a kérdéseim megfogalmazásában érthetőnek és egyértelműnek lenni. A kérdőívet lásd a 130. oldalon.

Az első állítások a tanulók nyelv iránti vonzódását, a belső motivációt, a nyelv hangzásához való viszonyukat vizsgálták (1–4. kérdés) (Laroy, 1995). A következő kérdéscsoport (5–8. kérdés) célja annak vizsgálata volt, hogy a beszédfejlesztés tudatosítása milyen hatással van a tanulók beszédfejlesztéssel kapcsolatos attitűdjére (Lauret, 2007). A következő kérdések (9–11. kérdés) arra vonatkoztak, hogy milyen a kapcsolat, az együttműködés a tanulócsoporthoz belül a csoporttagok között, hogy mennyire képesek a csoporttagok egymásra figyelni és partnerként együtt dolgozni (Csizér–Holló–Károlyi, 2011). Amennyiben a gyakorlatok segítenék e tényező

javulását, az nagyon kedvező lenne a tanítás és tanulás szempontjából, a beszédjavulásának elérésétől függetlenül is.

A szóbeli feladatok egyik legnagyobb pedagógiai nehézsége az értékelés, ami nem lehet objektív. Az, hogy a szóbeli produkciók értékelése szükségszerűen szubjektív, még nem lenne baj. Az már annál inkább, hogy nehezen fogalmazható meg, hogy milyen tényezők számítanak a szóbeli produkció értékelésénél. Egy feladat kivitelezhetősége mindig összefügg az értékelés megadott kritériumaival (Tagliante, 2005). Léteznek természetesen szempontok, pl. a nyelvvizsgák, az érettségi szempontrendszeri ismertek, ezek azonban az egyéniség, a személyesség, a kifejezőeszközök használatát nem értékelik. Ha a szóbeli értékelést a kifejező eszközökre vonatkozó kritériumokkal egészítjük ki, akkor megérettetjük a tanulókkal a szubjektív értékelés előnyeit. Elmondhatjuk nekik, hogy milyen személyes vonzerővel bír az egyéniségük, ami bátoríthatja, javíthatja a szóbeli produkciókhoz és a beszédfejlesztéshez való hozzáállást (Vielmas, 1990). A szóbeli értékeléshez való viszony elmozdulását a 12. és 13. kérdéssel szeretném vizsgálni.

Az idegen nyelv tanulásakor kiemelten fontos, hogy az iskolából egyre inkább kiszoruló memoriter visszakерüljön a tanulási módszerek közé. A memoriterek gazdagítják a szókincset, és javíthatják a beszédképzést és a szóbeli előadókészséget is. A 14–16. és a 23. kérdések a kifejezőerőt biztosító eszközök gyakorlásával kapcsolatosak.

A beszédgyakorlatok beszédértésre gyakorolt hatásának vizsgálata szorosan hozzátartozik a tárgyhoz. Dufeu (2011) és Lhote (1995) tanulmányai szerint a hallásértési stratégiák megváltozását eredményezheti a mondatfonetikai elemek tudatosítása. A globális szövegértés jelentőségének tudatosítására és tanítására azonban a feladataim nem térnek ki. Ezt a kérdést, bár szerettem volna, nem tudtam vizsgálni. A tanításhoz szükséges feladatok, ellenőrző kérdések, vizsgálati módszerek megtalálása további érdekes lehetőségekkel bővíti a témám feldolgozását.

A kérdőívben érintett változókon kívül számos egyéb tényező is befolyásolja a diákok beszédprodukcióinak pozitív és negatív elmozdulásait (pl. az aznapi hangulat, a tanuló osztályzatai, személyes kapcsolat a tárggyal és a tanárral stb.). Számos változó lehet hatással a tanulók beszédfejlődésére. Nem találtam a kutatási kérdéseim megválaszolására alkalmas, korábban kialakított mérőeszközöket. Ezért vizsgáltam többféle módon (interjú, kérdőív, hangelemzések) a tananyag hatását, azt remélve, hogy

mind a három módszerrel sikerül olyan információkhoz jutnom, amelyek a tananyag továbbgondolását segíteni tudják.

Az 5. táblázat a kérdőív tételeit mutatja. A kérdőívben megjelöltem, hogy mely kérdések adtak statisztikailag is értékelhető eredményeket (szürke kiemelés) és mely kérdések nem. A kérdőívek elemzését a következő, az eredményeket bemutató fejezetben közlöm.

5. táblázat: Szóbeli készségfejlesztéssel és kiejtéstanulással kapcsolatos kérdőív

1. Tetszik a francia nyelv. Szeretnék úgy beszélni, ahogy a franciák.	1	2	3	4	5
2. Szeretném jól ismerni ezt a nyelvet és a kultúráját.	1	2	3	4	5
3. Élvezem, ha franciául beszélhetek.	1	2	3	4	5
4. Szeretném sokat gyakorolni a beszédet az órán.	1	2	3	4	5
5. Figyelek arra, hogy hangosan, érthetően, szívesen, dallamosan beszéljek.	1	2	3	4	5
6. Mielőtt felelek, el szoktam próbálni, hogy mit, hogyan fogok mondani.	1	2	3	4	5
7. Ismerem a két nyelv ritmus-, dallam- és hangsúlykülönbségeit.	1	2	3	4	5
8. Tudom, hogy milyen különbségek vannak a francia és a magyar hangok között.	1	2	3	4	5
9. Figyelek a társaimra, mert udvarias vagyok és érdekel, hogy mit mondanak.	1	2	3	4	5
10. Szeretem a csoportos játékos feladatokat.	1	2	3	4	5
11. Szívesen dolgozom párban.	1	2	3	4	5
12. Figyelek arra, hogy milyen értékelést ad a tanár és igyekszem javítani magam.	1	2	3	4	5
13. Ismerem a tanárom értékelési szempontjait.	1	2	3	4	5
14. Akkor is szoktam értékelni magam, ha a tanár nem teszi.	1	2	3	4	5
15. Szeretem, ha a társaim is véleményt mondanak a teljesítményemről.	1	2	3	4	5
16. Ismerem és alkalmazom a metakommunikációs eszközöket a beszédben. (gesztus, mimika, intonáció)	1	2	3	4	5
17. Nemcsak az órán, de otthon is hallgatok francia nyelvű hanganyagokat.	1	2	3	4	5
18. A kiejtéstanulása nemcsak a beszédprodukciónak, de a beszédértést is segíti.	1	2	3	4	5
19. El tudok mondani fejből néhány francia verset, dalt, dialógust.	1	2	3	4	5
20. Úgy gondolom, hogy hasznos a memoriter tanulása.	1	2	3	4	5
21. Élvezem a szöveg stílusának, szóhasználatának vizsgálatát.	1	2	3	4	5

---

22. Szerintem a gondolatok megfogalmazása a fontos, az előadásmód másodlagos.	1	2	3	4	5
23. Szerintem a gondolatok élvezetes előadásának gyakorlása nagyon hasznos.	1	2	3	4	5

*Faktorok (Függelék, 178):*

- (1) Motiváció: 1, 2, 3, 4, 17 tételek*
- (2) Értékelés: 20,12, 13, 6 tételek*
- (3) Fonetika: 7,8 tételek*
- (4) Kohézió: 11,10 tételek*

### 3.2.5. Prozódiai változások vizsgálata hangfelvételek alapján

A középiskolai nyelvtanulók körében végzett osztálytermi kísérletem célja, hogy megvizsgáljam, hogy a kipróbált gyakorlatok hatására a kísérleti csoport tanulóinál kimutatható-e a francia hangsúlyok és intonáció javulása a kontrollcsoportok tanulóihoz képest. A hipotézisem szerint néhány órás beszédtechnikai tudatosítással is érzékelhető javulást érhetünk el.

A hipotézis vizsgálatához hangfelvételeket készítettem 135 tanulóval két egymástól elkülönülő időpontban: a kísérlet megkezdésekor, február 4–19. között, mielőtt a beszédfejlesztő gyakorlatokba belefogtak, illetve június 3–12. között, a gyakorlatok elvégzése után. A kontrollcsoportokba járó tanulók nem végezték el a tesztgyakorlatokat.

A méréseken egy ifjúsági regény rövid részletét olvasták fel a nyelvtanulók. Ugyanazt a szöveget olvastattam fel mindkét alkalommal, hogy az anyanyelvi értékelők munkáját lehetőleg minél objektívebbé tehessem. Olyan egyperces szöveget választottam, amiben több mondatípus is megtalálható: kijelentő, kérdő, felszólító mondatok, dialógus és narráció. Ez az intonáció és a kifejezőeszközök használatának szempontjából érdekes.

A diákoknak volt néhány perce arra, hogy átolvassák a szöveget. Ennek nem volt szoros időkerete, mindenkinek annyi időt hagytam rá, amennyit igényelt – soha nem volt több 2-3 percnél. Egy-egy ismeretlen szó jelentésének megadását nem utasítottam el, fordítást azonban nem adtam.

A hangrögzítés egy külön teremben folyt, ahová egyesével jöttek be a diákok. Amikor az első felolvasta a szöveget, visszament az osztályterembe és egy harmadik diáktársa kezébe adta a szöveget átolvasásra. Ez idő alatt a második diák felolvasását rögzítettem a külön teremben. A második felolvasás után a második diák is vitte az osztályterembe továbbadni a szöveget egy negyedik diáknak, miközben a harmadik jött be a hangrögzítésre.

Két stafétabeszöveggel dolgoztunk, az egyik tanuló kezében lévő szöveg a készülést, a másik szöveg a hangrögzítést szolgálta. Így egyszerre mindig egy tanuló volt a rögzítést szolgáló teremben és egy a folyosón. A diákok egymást nem zavarták, a szöveget minden diák egyszer olvasta át, egymás felolvasását nem hallották.

Szervezési szempontból szerencsés volt, hogy a felvételeket el lehetett készíteni egy tanítási óra alatt. Egyszerre két diák hiányzott az óráról, mindenki csak 5-6 percre:

az egyik készült, a másik felolvasott. A hangrögzítést egy laptopon végeztem hangrögzítő programmal. A rögzítés nem okozott sem technikai, sem szervezési problémát.

A hiányzásokra természetesen számítottam, így azok a diákok, akik valamelyik felvételtkor hiányoztak, sajnos nem szerepelhettek a mintában. Ez a diákok 28%-át érintette.

*A felolvasandó szöveg szómagyarázatokkal, ahogyan azt a diákok megkapták  
(és a szöveg magyar fordítása, amit nem kaptak meg)*

**Sempé-Gosciny: *Le Petit Nicolas / Je fume***

*Alors, Alceste m'a dit : « Viens avec moi, j'ai quelque chose à te montrer, on va rigoler. » Moi, j'ai tout de suite suivi Alceste, on s'amuse bien tous les deux. Alceste, je ne sais pas si je vous l'ai dit, c'est un copain qui est très gros et qui mange tout le temps. Mais là, il ne mangeait pas il avait la main dans la poche et pendant que nous marchions dans la rue, il regardait derrière lui comme pour voir si on ne nous suivait pas. « Qu'est-ce que tu veux me montrer, Alceste ? » j'ai demandé. « Pas encore », il m'a dit. Enfin, quand on a tourné le coin de la rue, Alceste a sorti de sa poche un gros cigare. « Regarde, il m'a dit, et c'est un vrai, pas en chocolat. ! »*

*(Sempé-Gosciny, 1960, 94)*

Alceste – fiúnév (ejtsd: Alszeszt)  
rigoler, s'amuser – szórakozni  
tout le temps – állandóan  
la poche – zseb  
marchions – mentünk  
comme pour voir si on ne nous suivait pas – hogy lássa, nem követnek-e bennünket  
le coin de la rue – utcasarok

Erre Alceste így szólt:

- Gyere velem, mutatok valamit, meglátod, milyen jó hecc lesz!

Én azonnal követtem Alceste-et, legalább mind a ketten jól szórakozunk. Alceste, nem tudom, mondtam-e már, ő az én barátom, aki egy kicsit nagyon kövér, és folyton eszik. De most nem evett, a kezét a zsebében tartotta, és miközben mentünk az utcán, folyton hátranézett, hogy nem követ-e bennünket valaki.

- Mit akarsz mutatni, Alceste? – kérdeztem.
- Majd később – mondta.

Végre, amikor befordultunk a sarkon, Alceste elővett a zsebéből egy vastag szivart.

- Idenézz – mondta-, és ez ám igazi, nem csokoládéból van! (ford. Farkas László)

A szövegválasztáskor igyekeztem több francia szöveget (Le Clézio, Saint-Exupéry, Camus, Gosciny) tesztelni korosztályos tanulókkal. A *kis Nicolas*-szövegeket ma már sok gyerek ismeri magyarul, hála Bognár Róbert 2005-ben megjelent kitűnő

fordításainak. Lehet, hogy ez is hozzájárult ahhoz, hogy a szavazatok alapján egyértelműen ez a szöveg volt a legvonzóbb a korosztály és a nyelvi szint alapján választott irodalmi szövegek közül a próbatesztelésbe bevont fiatalok számára.

Nagyon sok tanulónak problémát okozott a francia nyelvű olvasás. Természetesen a mondatfonetika nem elválasztható attól, hogy kinek milyen nyelvi ismeretei vannak. Azoktól a tanulóktól, akik nem törekszenek a megértésre és az értelmezésre, akiknek a nyelvismerete minimális, nem várható más, mint a szöveg kibetűzése. Valószínűsíthető, hogy az önálló beszéd azonban ennél is nehezebb tesztelési feladat lett volna a diákok és az értékelők szempontjából egyaránt. Nem tudom, hogy a magyar fordítás mellékelése befolyásolná-e az értékelés eredményét, de talán érdemes lenne a biztonságérzet növelése érdekében mellékelni a következő teszteléskor a magyar fordítást is.

A hangfelvételek értékelésére francia anyanyelvű ismerőseimet kértem meg. Közülük sokan foglalkoznak nyelvtanítással, de nem mindenkinek ez a szakmája. Úgy gondoltam, hogy egyedül az érdekes igazán, amire az anyanyelvi fül érzékeny. Úgy érzem, hogy az anyanyelvi beszélő két felolvasás összehasonlításakor képes a különbségek meghallására a nyelv ritmusában, a hangsúlyozásban és az intonációban, függetlenül attól, hogy rendelkezik-e vagy sem francia fonetikai ismeretekkel.

Az egyik felmerült értékelési módszer szerint a hangfelvételeket pontosan megadott szempontok és a hozzájuk rendelt értékelési skálák szerint kell pontozással értékelni. Ebben az esetben a pontértékek statisztikai elemzése mutatja meg, hogy mely diákok és csoportok esetében milyen elmozdulások figyelhetők meg a két felvétel között a vizsgált szempontokból. A szóbeli vizsgák pontozását alapul véve, az általam vizsgált kérdésekhez az alábbi szempontokat és értékelési skálákat találtam relevánsnak és kipróbálhatónak.

#### *Értékelési szempontok a felolvasások értékeléséhez (első verzió)*

##### *Intonáció, dallamosság, hanglejtés:*

egysíkú, monoton (1 pont)

közepes, észlelhető, hogy a dallam ereszkedik vagy emelkedik (2–4 pont)

színes, változatos, dallamos (5 pont)

##### *Ritmus és hangsúlyozás:*

helytelen, lassú, nehezen követhető felolvasás (1 pont)

a tempó, szünetek, hangsúlyok megfelelőek, a felolvasás követhető (2–4 pont)

élvezetes, jól értelmező felolvasás (5 pont)



*Kifejezőerő:*

a felolvasónak nincs kapcsolata a szöveggel (0–1 pont)

a felolvasó közvetíteni tudja a szöveggel kapcsolatos érzelmeit (2–4 pont)

a felolvasó hitelessége megragadja a hallgató figyelmét (5 pont)

Szaktanár kollégák és értékeléssel foglalkozó anyanyelvi kollégák próbálták ki az értékelést: túlságosan nehéznek bizonyult, ezért lemondtam erről a módszerről egy másik értékelési módszer javára. Ennek ellenére ez az értékelési tábla jól működhet az osztálytermi értékeléseknél.

A másik értékelési módszer a két rögzített felolvasás összehasonlítása. Ezzel a módszerrel azt vizsgálom, hogy hallanak-e az anyanyelvi értékelők változást a nyelvtanulók két időpontban készített hangfelvételei között. A tanulók felolvasásait hangfelvételpárba állítottam. A két felvételt egymástól 5 másodperces szünettel választottam el. Az egyes párokat kétféle sorrendben is összeraktam. Az egyik felvételpárt időrendi (az első felvétel februárban, a második júniusban készült), a másik hangfelvételpárt fordított sorrendbe állítottam (a júniusi felvétel kerül előre, és mögé a februári).

A hangfelvételpárokat egy 20, 21, 22 véletlenszerűen összeállított hangfelvételpárból álló sorozatba rendeztem. A sorozatokat értékelő anyanyelvi beszélő nem tudja, hogy milyen hangfelvételpárt hall. Nem tudja, hogy a kísérleti vagy a kontrollcsoportba járt-e a diák, sem azt, hogy milyen sorrendben hallja a felolvasásokat. Az értékelők dolga annyi, hogy a megadott szempontok szerint értékeljék, hogy jobbnak vagy rosszabbnak hallják-e a második felvételt az elsőnél.

Minden tanulóhoz két különböző sorrendű hangfelvételpár tartozik. Minden tanuló produkcióit két értékelő értékeli. Az egyikük egyenes sorrendben hallja a két felvételt, a másik fordított sorrendben. Ha a két értékelés a sorrendtől függetlenül ugyanazt az eredményt adja, akkor az elfogadható. Ha nem, egy harmadik értékelés dönti el, hogy melyik értékelő véleményét fogadjuk el. Az értékelésben tizenhárom francia ajkú tanár vesz részt. Mindegyiket kétszer húsz hangfelvételpár értékelésére kértem. Ennek az értékelési módnak az lehet a hátránya, hogy mivel összehasonlításon alapul, az értékelő mindenképpen keresni fogja a változást, és lehet, hogy olyan esetben is eltérést vél hallani, amikor a kontextustól függetlenül nem érzékelné elmozdulást. Ezzel együtt még mindig kivitelezhetőbbnek és objektívebbnek tűnt ez a második

---

módszer az elsónél. Céлом ezeknek a vizsgálati eszközöknek a tökéletesítése a tapasztalatok fényében.

*Az értékelőknek küldött levél és értékelési táblázat magyarul*

Kedves Értékelő!

Franciául tanuló magyar diákok rövid, egyperces felolvasásait fogod hallani: mindig ugyanazt a bekezdést A kis Nicolas-ból. Egy fájlban egy tanuló két, különböző felolvasása van (hangfelvétel-pár). Arra kérlek, hogy a hangfájlok számsorrendjében (01 – 20, néhányatoknál 01-22) hallgasd meg a hangfelvétel-párokat és az alább megadott két kritérium szerint külön-külön jelöld, hogy hallasz-e különbséget a két felvétel között. Vigyázz, a második felolvasás lehet rosszabb is, jobb is az elsőnél, mert véletlenszerű, hogy melyik felvétel készült előbb és melyik később.

Arra vagyok kíváncsi, hogy érezhető-e különbség prozódiai szempontból a két produkció között anyanyelvi hallgatók számára. A diákok 1, 2 vagy 3 éve tanulják a francia nyelvet, nagyon különböző körülmények között. Nyelvi szintjük tehát igen különböző. A te feladatod csak annyi, hogy egy adott tanuló két felolvasását összehasonlítsd. A kutatás szempontjából a diákok egymáshoz képesti szintje teljesen irreleváns. Egy hangfelvételpárt nyugodtan többször is meghallgathatsz, majd kizárólag egymáshoz képest értékeld a két felolvasást a megadott két szempont szerint.

Szempontok:

- **Ritmus és hangsúlyok:** szegmentálás és a nyújtott hangsúlyos szótagok reprodukálása; a francia nyelv jellegzetes ritmusának érzékeltetése.
- **Intonáció és kifejezőképesség:** a szöveg felolvasásában melodikusan megfelelő intonációs sémák használata, személyes hangvétel, érthetőség, jó követhetőség.

Értékelési skála:

- 2 : a második felvétel jelentősen rosszabb, mint az első

- 1 : a második felvétel kicsit gyengébb, mint az első

0 : nincs hallható különbség a két felvétel között

+1 : a második felvétel kicsit jobb, mint az első

+2 : a második felvétel jelentősen jobb, mint az első

*Értékelési tábla.**Hasonlítsd össze a két felvételt! Jobb vagy rosszabb?**Az értékelt hangfájl-készlet betűjele (karikázandó) A B C*

sorszám (fájlnév)	ritmus és hangsúlyok	intonáció és kifejezőkészség
01	-2 -1 0 +1 +2	-2 -1 0 +1 +2
02	-2 -1 0 +1 +2	-2 -1 0 +1 +2
03	-2 -1 0 +1 +2	-2 -1 0 +1 +2
04	-2 -1 0 +1 +2	-2 -1 0 +1 +2
05	-2 -1 0 +1 +2	-2 -1 0 +1 +2
06	-2 -1 0 +1 +2	-2 -1 0 +1 +2
07	-2 -1 0 +1 +2	-2 -1 0 +1 +2
08	-2 -1 0 +1 +2	-2 -1 0 +1 +2
09	-2 -1 0 +1 +2	-2 -1 0 +1 +2
10	-2 -1 0 +1 +2	-2 -1 0 +1 +2
11	-2 -1 0 +1 +2	-2 -1 0 +1 +2
12	-2 -1 0 +1 +2	-2 -1 0 +1 +2
13	-2 -1 0 +1 +2	-2 -1 0 +1 +2
14	-2 -1 0 +1 +2	-2 -1 0 +1 +2
15	-2 -1 0 +1 +2	-2 -1 0 +1 +2
16	-2 -1 0 +1 +2	-2 -1 0 +1 +2
17	-2 -1 0 +1 +2	-2 -1 0 +1 +2
18	-2 -1 0 +1 +2	-2 -1 0 +1 +2
19	-2 -1 0 +1 +2	-2 -1 0 +1 +2
20	-2 -1 0 +1 +2	-2 -1 0 +1 +2

Az értékelő neve: .....

### 3.3. Eredmények

#### 3.3.1. Interjú

A kísérletben részt vevő franciatanárokkal két interjút készítettem. Egyet a kísérlet előtt e-mailben elküldött kérdésekkel, egyet pedig a kísérlet után, csoportos strukturált interjú formájában. Ez utóbbinak a célja a kísérlet tapasztalatainak feldolgozása volt. Ez nemcsak számomra volt fontos, hanem a kísérletben részt vevő tanárok is igényelték a lezárást, a kiértékelést, a többiek tapasztalatainak megismerését.

##### 3.3.1.1. A kísérlet előtt: írásban feltett kérdések

A kísérletben részt vevő tanárok válaszait idézőjelek nélkül közlöm, véleményüket időnként saját szavaimmal összefoglalva. Kérdéseimmel arra szerettem volna választ kapni, hogy szükség van-e beszédfejlesztő kiegészítő anyagokra, milyen kiejtési problémákkal találkozhatnak a sok éves tapasztalattal rendelkező tanárok, milyen gyakorlatokat használnak a beszédfejlesztéshez, és hozzájárulhatnak-e az én gyakorlataim „a beszélni nehéz” probléma orvoslásához.

##### *1. Beszédkészség-fejlesztés: mit, mennyit és hogyan?*

A kezdő csoportoknál sokat ismételnék leckeszövegeket hanganyag vagy tanár után, sokat olvasnak egyedül, párban és kórusban, esetleg otthon a családnak, és jegyre is. A memoriterek felmondásánál fontos, hogy éljen a szöveg és hogy a diákok használjanak gesztusokat és mimikát. Hasznos tanulni egy-egy éneket, verset, imát, aminek a dallama, ritmusa, ismerete segíti a hangzás megszokását. A fonetikai gyakorlatok közül a betűkapcsolatok ejtése és a kötelező hangkötések kerülnek főleg elő. A tankönyvek fonetikai gyakorlatai nem feltétlen a magyar nyelvtanulóknak írt fonetikai feladatok. A nyelvtörőket minden diák mindig nagyon élvezi. A szerepjátékok a nyelvórai beszédfejlesztés alapgyakorlatai. Emellett sok helyen önálló kiselőadásokat is tartanak a tanulók egyénileg vagy csoportmunkában egy-egy megadott témáról. Az órakezdő bevezető kérdések, mini-beszélgetések az előző napi eseményekről és az időjárásról régi standardok a nyelvórákon, sokan szeretik ezzel kezdeni a nyelvórát. Több kollégánál készítenek összegzést a lecke lezárásaként egy adott témáról, melyet először írásban fogalmazznak meg, majd tanári javítás után meg kell kívülről is

tanulniuk. Szerencsés helyzetben vannak azok az iskolák, ahol külföldi önkéntesekkel vagy lektorral lehet az önálló beszédet, az autentikus kommunikációt gyakorolni.

Kezdetől fontos, hogy minél több autentikus anyagot hallgassanak a diákok: TV5, chansonok, franciaoktatás.eu pedagógiai anyagai. Rengeteget javul a szóbeli készség a színjátszós csoportoknál, ahol rögzül egy egész darab, nemcsak a saját szerep, hanem a másik ember szerepe is. A továbbképzéseken lehet egy-egy jó ötletet kapni, de átfogó koncepció a beszéd-készség-fejlesztésről nem jellemzően jut el a tanárokhoz.

## 2. A szóbeli feleletek értékelése

Az olvasást, a szövegek fejből való megtanulását, a szituációk eljátszását sokan osztályozzák. Az általános értékelés mellett fontos a főbb hibákat is javítani, de csak a produkció után. Értékelési szempontok lehetnek a pontosság, ritmus, dallam; tartalom, szerkesztettség, szókincs, nyelvhelyesség. Van, aki a tanulócsoporthoz is bevonja a pontozásba. Sok diák nem szeret közönség előtt beszélni, az órai kereten kívül az anyanyelvi beszélővel könnyebben beszélnek. Az érettségi szóbeli értékelési szempontjainak megismertetése fontos az érettségire készülőkkel.

## 3. Tankönyvek, hanganyagok és beszédfejlesztés

Pataki Pál *Francia nyelvkönyvének* első köteteit még mindig többen használják. Szövegei szerencsésen tanítják a nyelvtant és a szókincset, jól előadhatók, nyelvtani és interjú feladatai hasznosak, a hiányzó hanganyagot is lehet pótolni. A kollégák véleménye szerint az *Allons-y* hanganyaga nagyon színtelen, sok a monoton hangú felolvasás. A *Quartier libre* hihetetlen tempójú hanganyagai sokszor használhatatlanok. A többi magyar tankönyvlistás tankönyvvel szemben vannak benne fonetikai feladatok. A struktúrája nem igazán elégíti ki a tanárok várakozásait, de a DVD-je és a különböző honlapokhoz kapcsolódó feladatai sokaknak tetszenek. A *Connexions 1* nagyon használható tankönyv, de hiányos a beszédfejlesztés terén. Hiányoznak belőle a dialógusok, a lecke elején található szövegekre nem lehet építeni a társalgásban. A *France-Euro-Express* olvasmányai és „ouvertures” részei, valamint a hallott szövegértést szolgáló feladatai nem rosszak, jól gyakoroltatják a beszélt nyelvi fordulatokat, életszerűek. A szövegértés hanganyagaihoz jól illeszkednek a tankönyvi szövegértési feladatok, nem gyors és nem lassú a tempó, jól artikulált, mégis többé-kevésbé természetes a hanganyag rész.

Az órán a legtöbb nyelvtanár hallgattat a tankönyvek hanganyagain kívül sanzonokat, filmrészleteket, reklámokat, híradókat. Forrásként többen használják a franciaoktatas.hu honlapot, saját filmeket, az interneten található videókat, mesefeldolgozásokat, érettségi és nyelvvizsga tesztanyagokat.

#### 4. *Nehézségek a kiejtés terén*

A diákok egy része magyarul sem beszél sokat, introvertált. Az elején sokuknak okoz zavart a szavak angol kiejtése, az eltérő fonetikai bázis, az *e muet*, a többes *s*. Sokaknak nehézséget jelent a nazális magánhangzók képzése, valamint tudatosítani kell az intonációt és a ritmust, a hangsúlyos szótagot is ideértve. Zavaró az írás és ejtés különbsége is az elején.

#### 5. *Fontos-e a megszólalás igényes formáját tanítani?*

Igen, mert a mostani gimnazistákból lesz a holnap értelmisége! Jó érzés szépen beszélni – a beszélő miatt, s persze a hallgató kedvéért is. Minél szebben beszél valaki, annál nagyobb sikerélménye lesz itthon és az anyaországban is: ha érzelmileg motivált, előre tud lépni a nyelvtanulás folyamatában. A francia szép nyelv, és a tanulás fontos része a szóbeliség elemeinek elsajátítása.

#### 6. *A hallásértés és a beszédképesség összefüggései*

Ha értem a szófordulatokat, tudok párbeszédet létesíteni és a nyelvi panelekkel tudom fejleszteni saját kifejezőképességemet. A kettő egymásra épül. A beszéd a hallásértésen alapul. Fül kell mindkettőhöz, az biztos. A *liaison* ismerete mindkettőben segítség, a *groupes rythmiques* érzése szintén. A hallásértés fejlesztése nyilván visszahat a szóbeli produkcóra. Jó lenne tudni, hogy vajon fordítva is igaz-e az állítás.

#### 7. *Várakozások a kísérleti tananyaggal szemben*

Bátrabban fognak beszélni. Fókuszba kerül a hang. A mai fiatalok inkább auditívnek mutatkoznak, mint vizuálisnak. Remélhetőleg segítséget kapok az új generációkhoz illő új módszerekhez. Ösztönző, a diákokat közelebb viszi a francia kultúrkörhöz. Ha a diák közelebb kerül a francia vershez, ízekhez, több érzékszervével kötődik az adott nyelvhez, a tanár és diák munkája egymást lelkesítő kapcsolattá válik. A motivációt növelheti minden, ami új, és ami egy kis szintet visz be az órába, például a

nyelvtörők. Az interneten lógva gyakrabban kattintanak rá francia hangos tartalmakra, bővülnek mindenirányú ismereteik. A szép beszéd mindig inspiráló, minél szélesebb a szóbeliség elemeinek eszköztára, annál inkább gazdagodik a tanuló. A tanár és a diák is élvezi, ha az óra színesebb. A ritmikus játékok, mozgások, szóbeli elemek (gesztus, mimika) növelik a nyelvhez fűződő érzelmeket, épül a csapat, és ez – a tudásanyag növekedése mellett – újra meg újra megújítja a nyelvtanulás mozgatórugóit és lendületbe hozza a kevésbé aktív diákokat is.

### Összegzés

A válaszok alapján megfogalmazható, hogy a hallás utáni szövegértés, a hangos olvasás és az olyan önálló produkciók, mint a dialógusok eljátszása, memoriterek felmondása, önálló feleletek egy adott témáról tartoznak a beszédfejlesztés általánosan használt feladatainak a körébe. Valamennyi tanár megfogalmazta, hogy hangsúlyosan több időt szán a kiejtés javítására a nyelvtanulás elején. A fonetikai tudatosítás azonban csak érintőlegesen hangzott el. A szóbeli értékelés szempontjairól kevés információt kaptam. Nyilvánvaló, hogy ezen a területen kevésbé elterjedt a módszertani útmutatás.

A Magyarországon használt tankönyvekben nincsenek igazán jó beszélt nyelvi modellek. Ha vannak is dialógusok, azok nem elég franciásak (pl. *France-Euro-Express*), ha a szociokulturális modellek jók, akkor nincsenek jó dialógusok (pl. *Connexions*). A hanganyagok vagy túlságosan mesterkéltek (pl. *France-Euro-Express*) vagy érthetetlenül gyorsak és artikulálatlanok (pl. *Quartier Libre*). Pedagógiailag hasznos és egyben autentikus kiegészítő beszédfejlesztő feladatokra nagy szükség mutatkozik. A középiskolákban használatos tankönyvlistás tankönyvek kiegészítése autentikus hanganyagokkal mindenképpen szükséges.

A játékos, a nyelvhez érzelmileg közelítő, a személyeket és a személyiségeket ténylegesen megmozgató feladatok az iskolai munka monotonitását kevésbé jól viselő diákokat is képesek lennének bevonni a munkába, ezért kívánatosak. A magyar tanulókra kitalált fonetikai tudatosító feladatokra és egy beszédfejlesztést célzó átfogóbb koncepcióra is igény mutatkozik a tanári válaszok alapján.



### 3.3.1.2. A kísérlet után: csoportos szóbeli interjú

A csoportos interjú alkalmas arra, hogy a résztvevők kísérlettel kapcsolatos attitűdjeit feltárja. Sajnos ketten nem tudtak részt venni a kísérletben részt vevő tanárok közül a megbeszélésen, írásos kiegészítéseiket azonban figyelembe vettem a szerkesztett változat megírásakor. Ennek az interjúnak az volt a célja, hogy megvizsgáljam, hogy az előzetes módszertani elképzeléseim hogyan működtek.

#### *1. Réális volt-e a tervezett időkeret?*

Kisebbségi időtúllépések előfordultak. A gyakorlatokra előírt időtartamok, főleg nagyobb csoportok esetében, kevésnek bizonyultak arra, hogy minden tanulót meg lehessen hallgatni, aki szeretett volna megnyilatkozni. Ilyenkor a tanárok több csoportra osztással igyekeztek a létszámgondokat enyhíteni. Bizonyos esetekben a nem teljesített otthoni memoritertanulás növelte meg jelentősen a feladatokra szánt időt. A túllépések azonban sokszor a kiaknázható további lehetőségek miatt voltak jelentősek és nem a kivitelezhetetlenség miatt. Az időkalkuláció főleg a kommunikációra hangoló gyakorlatok esetében bizonyult kevésnek, mert ezeknél a feladatoknál nyílik a legtöbb lehetőség további beszélgetésre, érdekes kitekintésekre. A két utolsó fejezet gyakorlatai belefértek a tervezett időkeretbe. Igaz ugyan, hogy a rengeteg programmal zsúfolt tavaszi félévben volt olyan tanár, akinek nem maradt ideje megvalósítani a kifejezőeszközök tudatosító utolsó részt.

#### *2. Mennyire volt megterhelő a feladatok beiktatása a tanmenetbe?*

A tematika előírt feladataitól valamelyest mindenki eltért, de csak kis mértékben. A félévben minden csoportban szántak összesen 8-10 tanórát a kísérleti anyagra. Ez az időkeret a féléves óramennyiség jelentős része, amit minden kolléga megérezett. Egyes kollégák megjegyezték, hogy ez az ütemezés túlságosan intenzív volt, és a fejlesztés több éven keresztül egyenletesebb eloszlása indokoltabb és hatásosabb volna. Vannak feladatok, melyek jól illeszkednek a kezdő nyelvtanulók szükségleteihez, és vannak olyan feladatok, amelyek lexikai szempontból kicsit nehezebbek és inkább középszinten használhatók. Mások véleménye szerint a gyakorlatok viszonylag könnyen beilleszthetők voltak a programba, nyelvi szintjük legtöbb esetben megfelelt a csoportok szintjének, és látványosan feldobták a mindennapos munkát.

### *3. A feladatok felhasználási módja: bemelegítő feladatok vagy kiejtési modulok?*

A feladatokat volt, aki az ajánlások szerint órakezdekként, kiegészítő anyagként illesztette a tananyaghoz, és volt, aki modulokként kezelte az egyes fejezeteket, és nem folyamatosan, hanem egy-egy alkalommal hangsúlyosabban szánt időt ezekre a feladatokra. Bemelegítő, kiegészítő feladatként nehézséget okozott, hogy a tanárok nem ismerték jól az anyagot és így nehéz volt a tananyaghoz szervesen kapcsolódni. A moduláris felhasználás előnye éppen ennek a problémának a kiiktatása. Ebben az esetben a célok kijelölése világos, a tudatosítás önálló célként jelenik meg. További érvként szól a moduláris felhasználás mellett, hogy ezeknek a feladatoknak a jó része a hagyományos pados termekben nem működik jól, tér kell hozzájuk és teremrendezés. Ezek a tapasztalatok a tananyag további átdolgozásának, kiegészítésének szempontjából lényegesek.

### *4. Melyik fejezetnek milyen szerepe volt a kiejtéshez való viszonyban?*

A tanárok egybehangzó véleménye, hogy a vizsgált kommunikációs kérdések (identitás, csoportkohézió, metakommunikáció, prozódia, kifejező felolvasás) tudatosítása egytől-egyig fontos volt. Mind a diákok, mind a tanárok beszédfejlesztéshez való viszonyára hatással volt: tudatosabbá tette a nyelvhez, az idegen nyelven történő megszólaláshoz való viszonyt. A nyelv iránti motiváció megteremtése nélkül (1–3. fejezet) nehéz lenne a prozódiai eszközök (4. fejezet) és a kifejezőerő eszközeinek tudatosítása (5. fejezet). A prozódiai feladatok azonban pontos fonetikai ismeretekre épülnek, amiket újra kell tanulniuk a tanároknak is ahhoz, hogy tudatosítani tudják azokat. A fonetikai feladatok és a felolvasáshoz kapcsolódó feladatok egyértelműen jó fogadtatásban részesültek és hasznosnak látszottak.

### *5. Kedvenc feladatok:*

Mindenkinek más tetszett legjobban a könyvből. Nem emelhetők ki sem pozitív, sem negatív értelemben feladatok. Ez arra utal, hogy a feladatgyűjtemény feladatai egységesen megfeleltek mind a tanári, mind a tanulói elvárásoknak, és kiegyensúlyozottan hasznosak.

### *6. Nehézségek, hiányosságok:*

Nehézséget egyedül a negyedik fejezet gyakorlatai okoztak a fent említett fonetikaismereti hiányosságok miatt. A félhangzók tudatosítása, a szótagolás, a hangkiesések, a mondatritmus, a szólamritmus, a szóritmus, a szavak közti hangkötések nemcsak gyakorlatokban, hanem elméleti magyarázatokkal is kell, hogy szerepeljenek a tananyagban. Hasznos lenne módszertani alapú fonetikai összefoglalást mellékelni a feladatgyűjteményhez, és a megoldásokat is szükséges a feladatokhoz megadni.

### *7. Egyéb tapasztalatok és megfigyelések a tanárok szavait szó szerint idézve:*

„Ha franciául beszélek, akkor más vagyok. Ezt jobban vállalják.” Kovács Márta, Berzsenyi Dániel Gimnázium, Budapest „Azoknak a gyerekeknek a hozzáállása a francia nyelvhez, akikben nem volt negatív előítélet a francia nyelvvel és a tantárggyal szemben, sokat javult, türelmesebbek és igényesebbek lettek a francia irányában. Én is türelmesebb lettem, mert világosabb lett számomra, hogy ez egy nagyon nehéz nyelv.” Tegye Ágnes, Vörösmarty Mihály Gimnázium, Budapest „Ezekkel a feladatokkal olyan gyerekeket is be tudtam vonni a közös munkába, akik nem hozzák a nyitottságot otthonról. A közösen végzett feladatok élménye összekovácsolta a csoportot. A feladatok segítették az egymásra figyelmet, a kooperációt, olyan kohézió jött létre, amit jó volt látni.” Hermány Irén, Kodály Zoltán Kórusiskola, Budapest „Ezek a gyakorlatok segítik a kiállás, a fellépés, az önértékelés javítását, a személyiség felvállalását.” Szalóki Csilla, Fényi Gyula Gimnázium, Miskolc

### *Összegzés*

A fenti megjegyzések alapján a feladatgyűjtemény bizonyos apró módosítások után teljes mértékben megfelel annak a célnak, amelynek elérésére a feladatgyűjtemény összeállítója törekedett. Természetesen a szubjektív összetevő nélkül pedagógiai munka elképzelhetetlen. A tanár szaktudása csak személyiségén keresztül érvényesülhet. A kollégáim visszajelzései mindenképpen megerősítettek abban, hogy egy ilyen feladatgyűjteménynek van létjogosultsága. A feladatokat a tanárok és a diákok egyaránt kedvezően fogadták. Hasonló tapasztalatokat szereztem a tanártovábbképzéseken, ahol ezeket az anyagokat bemutattam. Saját óráimon is tapasztalom, hogy ezek a gyakorlatok a nyelvórai rutin megtörésével, a csoportra, a hangzásra, a globális kommunikációra

koncentrálással új szint visznek a nyelvórák megszokott anyagai közé. Az egyik érdekes tapasztalata a kísérletnek, hogy érdemes a fonetikai gyakorlatokat modulárisan is kipróbálni. Horváth Márton kollégám tapasztalata szerint jobban tudatosulnak az egyes hangjelenségek, ha nem szét darabolta, hanem egységben gondoljuk át a fonetikai kérdéseket: a hangsúly, szótagolás, hangképzés, hangkiesés, hangkötések stb. jelenségeit.

A tanári visszajelzések mellé érdemes és fontos objektív vizsgálati módszereket is állítani és megnézni, hogy egymással összeegyeztethető-e vagy egymásnak ellentmondanak-e a kutató kérdéseire adott válaszok a különböző vizsgálati módszerek fényében.

### 3.3.2. Kérdőíves felmérések elemzése

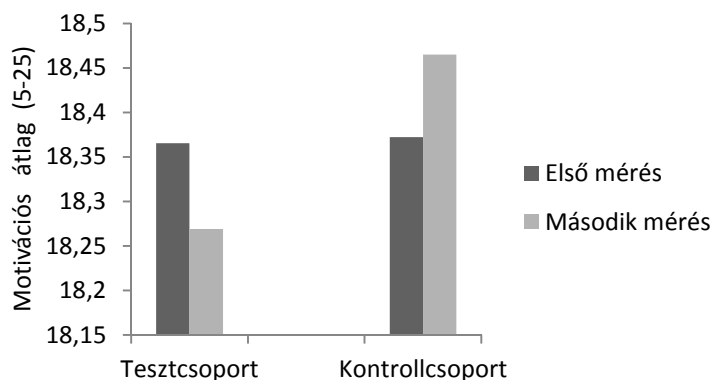
A kérdőíves vizsgálat célja az volt, hogy a tantárggyal kapcsolatos attitűd természetéről, intenzitásáról és változásairól lehessen információt szerezni. Az eredeti kérdőív 23 állításból állt. A diákok, a kísérlet előtt és után is jelölték, hogy mennyire tartják magukra nézve igaznak az állításokat (1 = egyáltalán nem igaz, 5 = teljes mértékben igaz). Az állításokat öt nagyobb csoportra különítettem el: a motiváció változása, a fonetikai ismeretek tudatosodása, a csoportkohézió, a kifejezőeszközök tudatosodása és az értékelés módjának ismerete. Az öt területből három (a motiváció, a csoportkohézió és az értékelés módjának ismerete) a nyelvtanulási kontextus fontos strukturális elemei, melyek meghatározó jelentőségűek a nyelvtanulás szempontjából. Minden tényező a nyelvtanulási motiváció egy-egy szintjéhez köthető. (Dörnyei, 1996, 13) A Dörnyei féle modellt alapul véve, a nyelvi szinthez köthető az új tartalmak érdekessége, a tanári szinthez az értékelési kritériumok kidolgozottsága, a csoport szinthez azok a csoportos formák, amik új elemei a csoportszerveződésnek. A tesztelt gyakorlatok egyértelműen az *integratív motiválás* (Gardner-MacIntyre, 1993) eszközei, a célnyelvi kommunikáció iránti vágy felkeltésére, az érzelmi motiváltságra, az idegen nyelv iránti pozitív attitűd felkeltésére irányulnak. A kérdőív arra keresi a választ, hogy a tanulók érzékelték-e a beszédfejlesztő tananyag eredményességét, érezték-e, hogy a gyakorlatok változtattak motivációjukon és a fonetikai készségeiken.

A faktoranalízis alapján kilenc, statisztikailag irrelevánsnak bizonyult tételt kellett kizselektálni, nevezetesen a 138-9. oldalon található kérdőív 5,14,15,16,18,19,21,22,23 tételeit. A kifejező eszközök tekintetében nem sikerült mérhetően érvényes állításokat megfogalmazni.

Figyelembe véve a faktoranalízis eredményeit (Függelék, 178), elsőként arra kerestem a választ, hogy érezhető volt-e a változás a diákoknál a francia nyelv hangzásához való viszonyban, vagyis *a beszédhez fűződő belső motivációjukban*.

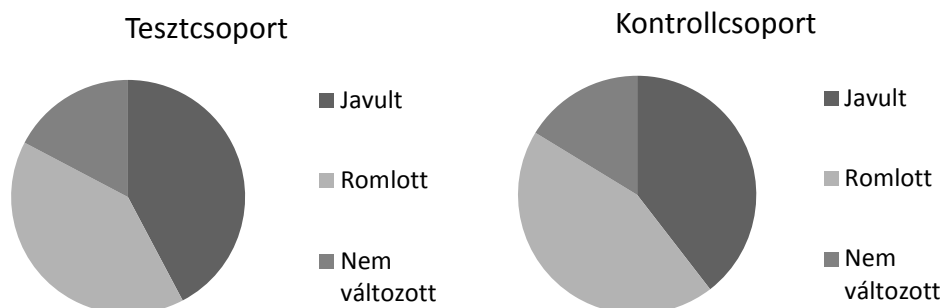
1. *Tetszik a francia nyelv. Szeretnék úgy beszélni, ahogy a franciák. (947)*
2. *Szeretném jól ismerni ezt a nyelvet és a kultúráját. (647)*
3. *Élvezem, ha franciául beszélhetek. (506)*
4. *Szeretném sokat gyakorolni a beszédet az órán. (486)*
17. *Nemcsak az órán, de otthon is hallgatok francia nyelvű hanganyagokat. (471)*

Az egyes tanulók öt állításra vonatkozóan összeadtam az egyes tanulók első mérésből származó eredményeit (5-25 pont), majd hasonlóképpen összeadtam a második mérésből származó eredményeket is. Az 1. ábra mutatja a tesz- és a kontrollcsoport motivációs átlagának változását az első és a második mérés között.



**1. ábra:** A motiváció változása

Az ábrán látható, hogy a két csoport között *sem a motivációs szint különbsége, sem a motiváció elmozdulása a két mérés között nem szignifikáns. Mindkét csoportban, mindkét mérés után 18 és 19 közé esik a motivációs átlag*. A kérdőívek alapján készült Excel-táblázatból (Függelék, 179-181) kiolvasható a tanulók motivációváltozásának eloszlása is, amit a 2. ábrán látható kördiagramok szemléltetnek.



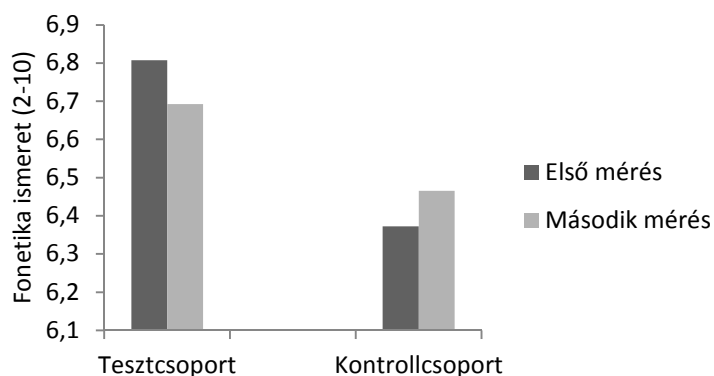
**2. ábra:** A motiváció változásának

A 2. ábráról világosan leolvasható, hogy a két csoport között nincs különbség a tekintetben sem, hogy a motivációs átlag másként oszlott volna a két csoport között. A gyakorlatokat fejlesztő kutató természetesen arra számított, hogy a tesztcsoportokban **több diáknál növekszik majd a motiváció a gyakorlatok hatására**, mint a kontrollcsoportoknál. A táblázatokból kiszámolható, hogy a tesztcsoportban a tanulók 43%-ának nőtt (1-6 ponttal), a tanulók 40%-ának csökkent a motivációja (1-7 ponttal), 17%-ának nem változott. A kontrollcsoportban a tanulók 40%-ának nőtt (1-5 ponttal), 44%-ának csökkent a motivációja (1-4 ponttal), 16%-ának nem változott. Amint az a fenti diagramokból is látszik a különbség nem érzékelhető. Motivációs különbség sem a két csoport, sem a két mérés között nem mutatható ki a tananyag felhasználását követően.

A kérdőívekből arra is szerettem volna választ kapni, hogy **tudatosodtak-e azok a fonetikai jelenségek** a tesztcsoportok tanulóiban, amelyekre a beszédfejlesztő tananyag összpontosított. Erre két tétel irányult, a 7. és 8. állítások:

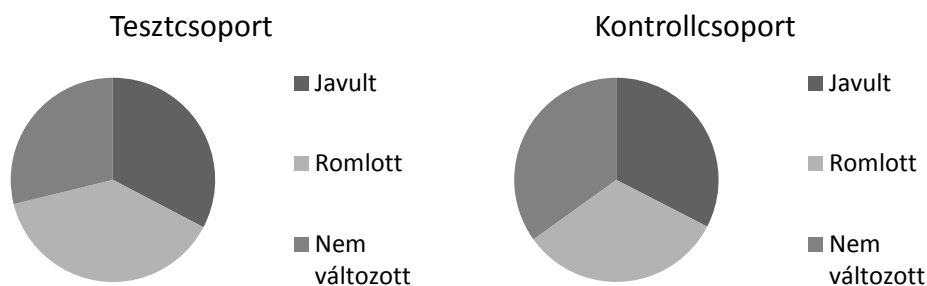
7. Ismerem a két nyelv ritmus-, dallam- és hangsúlykülönbségeit.(768)

8. Tudom, hogy milyen különbségek vannak a francia és a magyar hangok között.(763)



**3. ábra:** A fonetikai ismeretek tudatosságának változása

A 3. ábrán a fonetikai ismeretek tudatosításának eredményeit láthatjuk a diákok szemével. A skála itt is megmutatja, hogy nincs számot tevő különbség sem a két csoport között, sem a két mérés között: az eredmények 6-os 7-es értékek közé esnek. A kérdőívek alapján készült Excel-táblázatból (Függelék, 179-181) kiolvasható a tanulók fonetika tudásváltozásának eloszlása is, amit a 4. ábrán látható kördiagramok szemléltetnek.



**4. ábra:** A fonetikai tudásmegítélés eloszlása

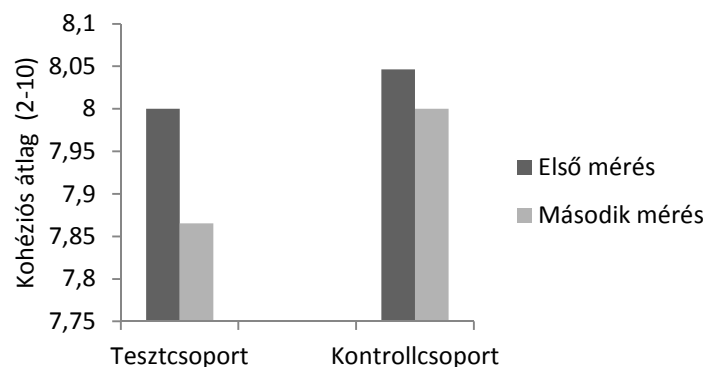
A tesztcsoportban a tanulók 33%-a érezte úgy, hogy jobban érti a fonetikai összefüggéseket, 38%-nál negatív irányban mozdult el a fonetikai ismeretek tudatossága, 29%-nál nem változott a fonetikához való viszony. A kontrollcsoportban a diákok 33%-ának nőtt, 33%-ának csökkent, – saját megítélésük alapján – a fonetikai tudatossága és 34%-ánál nem változott a megítélés. A fentiekből következik, hogy **a diákok önbeszámolóí alapján a fonetikai ismeretek javulása vagy romlása nem mutatható ki.**

*A csoportkohézió változását a 10. 11. állításokkal mértem fel.*

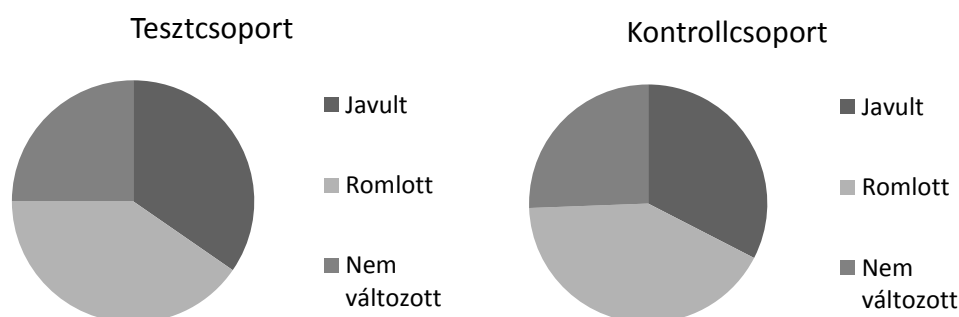
*11. Szívesen dolgozom párban. (904)*

*10. Szeretem a csoportos, játékos feladatokat. (547)*

A tanulók két kérdésre adott februári válaszaik pontértékeit összeadtam (2–10 pont), majd hasonlóképpen összeadtam a júniusi eredményeket is. Az eredményeket az 5. ábra mutatja. Az eredmény különbségeket is megvizsgáltam, hogy van-e a két csoport között különbség a változások eloszlása tekintetében. Az eloszlást a 6. ábra mutatja.



**5. ábra:** A csoportkohézió változása



**6. ábra:** A csoportkohézió változásának eloszlása

Az 5. ábrán látható, hogy mind a teszt, mind a kontrollcsoportok eredményei 8 pont körüliek mind a két mérés időpontjában. A 6. ábrán látható, hogy a teszt csoportban ugyanolyan arányban javult (34% ill. 33%), romlott (41% ill. 42%) és maradt változatlan (25%) a csoportkohézió, mint a kontrollcsoportban. Az eredmények alapján a csoportkohézióban nem mutatható ki pozitív elmozdulás a tesztcsoport javára.

Utolsó vizsgált változóként az értékeléshez való viszony változásáról szerettem volna információkat szerezni a következő kérdésekkel:

20. *Úgy gondolom, hogy hasznos a memoriter tanulása.*(657)

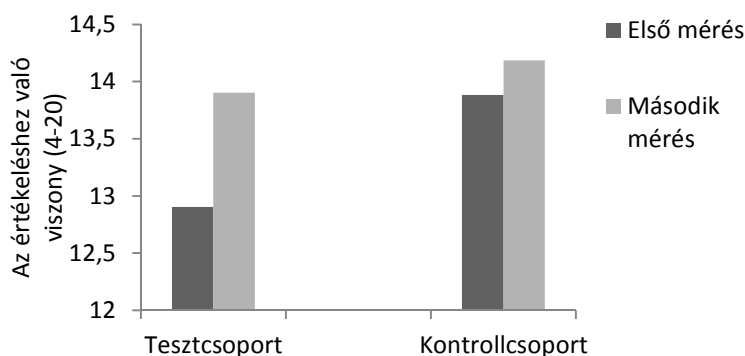
12. *Figyelek, arra, hogy milyen értékelést ad a tanár és igyekszem javítani magam.*(598)

13. *Ismerem a tanárom értékelési szempontjait.*(572)

6. *Mielőtt felelek, el szoktam próbálni, hogy mit, hogyan fogok mondani.*(547)

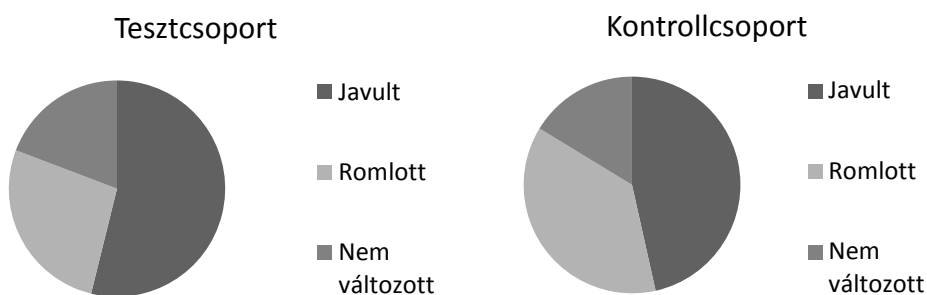


A tanulók négy kérdésre adott februári válaszainak pont értékeit összeadtam (4-20 pont), majd hasonlóképpen összeadtam a júniusi eredményeket is, az eredményeket átlagoltam. Az átlagok különbségeit a 7. ábra mutatja.



**7. ábra:** Az értékeléshez való viszony változása

A 7. ábrán látható, hogy a különbség a két csoport és a két mérés között itt is 1.3 pont: a testtcs csoport és a kontrollcsoport eredményeinek különbsége itt sem szignifikáns.



**8. ábra:** Az értékeléshez való viszony változásának eloszlása

A 8. ábra mutatja, hogy nincs jelentős különbség a két csoporton belüli eloszlást illetően sem. A testtcs csoportban a diákok 53%-ának javult az értékeléshez való viszonya, szemben a kontrollcsoport 47%-ával. A romlás a teszt csoportban 27%-os, a kontrollcsoportban pedig 37%-os. A diákok egy ötöde, a testtcs csoportban 20%-uk, a kontrollcsoportban 16%-uk nem érzékelt változást. A kérdőívek alapján az értékelés területén van pozitív elmozdulás a testtcs csoport javára, de ez a változás nem tekinthető szignifikánsnak.

*A vizsgált tényezők – a motiváció, a fonetikai tudatosság, a csoportkohézió és az értékelés – területén a kérdőívek nem mutatnak szignifikáns különbséget a két csoport eredményei közt. A gyakorlatok hatása a diákok saját megítélése alapján nem kimutatható.*

---

A kérdőíves módszer olyan terület, amely még nagy gyakorlattal is nehezen tekinthető objektívnek. A kérdőíves vizsgálatokhoz nagyon komoly elemszám, alapos pszichológiai, informatikai és statisztikai felkészülés szükséges. A táblázatok kezelése nem volt mindig problémamentes. Ennél nagyobb minta azonban csak kutatói műhellyel lenne feldolgozható.

A kérdőív összeállításakor szerencsésebb lett volna egy már tesztelt kérdőívet választani és azt kiegészíteni a saját kérdéseimmel. Lehet, hogy az első mérés kérdőíveit is oda kellett volna adni, hogy a diákok tudják a második méréskor, hogy mit jelöltek meg előzőleg és ahhoz viszonyíthassanak. Lehet, hogy a tételek megfogalmazása volt elbátortalanító: ismerem és tudom. Lehet, hogy egy egyre jobban érzekelem ösztönzőbb lett volna. Lehet az ok az időfaktor is, hogy a változás észleléséhez több időre lett volna szükség. Lehet, hogy a változás minősége nem volt olyan mértékű, hogy azt a tanuló észlelte volna.

Azok a mérőeszközök, melyekkel ezeket a változókat vizsgálni próbáltam, nem mutattak szignifikánsnak tekinthető elmozdulásokat, a kérdőívek rehabilitálásához további elemzések és tanulmányok szükségesek.

### 3.3.3. A hangfelvételek elemzése

*A hangfelvételek statisztikai elemzésének célja, hogy kimutassa, van-e számszerűsíthető elmozdulás a kísérleti és a kontrollcsoportok hangsúlyra és intonációra vonatkozó eredményei közt.*

A kísérletben részt vett 127 tanuló hangfelvételeit 2013 nyarán és őszén tizenhárom francia anyanyelvű értékelő hallgatta meg. Minden értékelő két sorozat hangfelvételpárt kapott e-mailben értékelésre. A sorozatok húsz-huszonkét darab egyperces hangfelvételpárból álltak. Egy hangfelvételpáron egy adott tanuló két felolvasása hallható, az értékelő számára ismeretlen időrendi sorrendben. Az értékelő feladata az volt, hogy megítélje, jobbnak vagy rosszabbnak hallja-e a második felvételt az elsőnél a két vizsgálandó szempontból (hangsúly és intonáció), és ennek megfelelően az értékelőlapon minden hangfelvétel mellett karikázzon be a hangsúlyhoz és az intonációhoz tartózan is egy-egy számot. Az értékelési skála öt fokozata a következő jelentéssel bír: (-2) a második felvétel jelentősen rosszabb, mint az első, (-1) a második felvétel kicsit gyengébb, mint az első, (0) nincs hallható különbség a két felvétel között, (+1) a második felvétel kicsit jobb, mint az első, (+2) a második felvétel jelentősen jobb, mint az első.

Minden hangfelvételpár – a pozitív időrendi (először a februári, majd a júniusi felvétel) és a negatív időrendi (elsőnek a júniusi, másodikként a februári felvétel) sorrendűek is – véletlenszerűen generáltan került a huszonhat összerakott sorozat egyikébe. Egyszer az első tíz hangfelvételpár közé, másodszor a tíztől huszonkettőig terjedő sorozatrészbe. A sorozat első és második tízes csoportjának elkülönítésére módszertani okokból került sor. Nem biztos, hogy az értékelő ugyanazt a különbséget érzi az első tíz felvétel meghallgatásakor, mint a második tíz felvétel esetében. Az első tíz felvétel arra is szolgált, hogy segítse az értékelőt meghallani és felmérni a különbségeket.

A kiértékeléskor minden tanulóról nyolc adat állt rendelkezésre. Az Excel-táblázat soraiban az egyes tanulók szerepelnek. A táblázat BA-BH oszlopaiból olvasható le (Függelék, 182-188) az az eredmény, ahogy az egyes anyanyelvi értékelők megítélték a tanulók hangsúlyozásának és intonációjának változását. Az BA-BD oszlopokban található az az eredmény, amelyet az értékelők a felvételsorozat második részében értékeltek, tehát miután rendelkeztek valamilyen viszonyítási alappal. (1) A

BA (hangsúly+) oszlop tartalmazza a hangsúlyváltozás megítélésének eredményét, ha az értékelő pozitív időrendi sorrendben hallgatta a felvételeket (először a februári, majd a júniusi felvételt) és a felvételpár az adott értékelő lapján a második csoportban, a tíztől huszonkettőig hangfelvétel egyikeként szerepelt. (2) A BB (hangsúly-) oszlopban olvasható le a hangsúlyváltozás értékelése, ha az értékelő negatív időrendi sorrendben hallgatta a felvételeket (először a júniusi, majd a februári felvételt) és a felvételpár az értékelőlapon a tíztől huszonkettőig hangfelvétel egyikeként szerepelt. (3) A BC oszlop (intonáció+) tartalmazza az intonáció változásának megítélését, ha az értékelő pozitív időrendi sorrendben hallgatta a hangfelvételeket és azok az értékelőlap második tízes csoportjában, a tíztől huszonkettőig hangfelvétel egyikeként szerepeltek. (4) A BD oszlopból (intonáció-) olvasható le az intonáció változásának megítélése, ha az adott értékelő negatív időrendi sorrendben hallgatta a két felvételt és a felvételpár az értékelőlapon a tíztől huszonkettőig felvételek közt szerepelt. A BE-BH oszlopokban szerepelnek azok az eredmények, amelyeket a sorozatok első tíz helyén értékelték az anyanyelvi beszélők. (5) A BE oszlopból (E10- hangsúly+) olvasható le a hangsúlyváltozás eredménye pozitív időrend esetén, ha az értékelő lapján a felvételpár az első tíz felvétel között szerepel. (6) A BF oszlopból (E10- hangsúly-) látható a hangsúlyváltozás eredménye negatív időrend esetén, ha a felvételek az értékelőlap első tíz felvétele között szerepeltek. (7) A BG oszlopból (E10- intonáció+) olvasható le az intonáció változása, ha az értékelő pozitív időrendi sorrendben és az első tíz felvétel között hallgatta a két felvételt. (8) A BH oszlop (E10- intonáció-) mutatja az intonációváltozás eredményét, ha az értékelő negatív időrendi sorrendben hallgatta a két felvételt és azok az értékelőlapon az első tíz felvétel között szerepeltek.

*Az eredmények értékelésekor első lépésként fontos volt megvizsgálni, hogy az első tíz és a második 10-11-12 hangfelvételpár eredményei megegyező irányba mutatnak-e. Más szóval ugyanúgy értékelték-e az értékelők az azonos hangfelvételpárokat, ha azok az első 10, illetve a második 10-11-12 hangfelvétel között szerepeltek. Ha az első tízes csoportban ugyanúgy javulónak hallották az intonációt vagy a hangsúlyt, mint a második tízes csoportban, vagy az első tízes csoportban ugyanúgy romlónak hallották az intonációt vagy a hangsúlyt, mint a második tízes csoportban, az eredmény érvényesnek fogadható el. A 0-t, amikor nem hallottak különbséget a felvételek között, bármelyik irányba beszámíthatónak vettem.*

A számítások a következő eredményeket adták: a hangsúlyváltozást pozitív időrendben hallgatók 88%-ban állapították meg ugyanazt az elmozdulásirányt a két tízes csoportban (BI oszlop). A hangsúlyt negatív időrendben hallgatók 80%-ban hallották ugyanolyan irányúnak az elmozdulást (BJ oszlop) a két csoportban. Az intonációnál ezek a korrelációs számok még magasabbak voltak: 90% és 91% (BK és BL oszlopok).

*Kimondható, hogy a két csoport eredményei érvényesnek fogadhatók el, mert függetlenül attól, hogy az első vagy a második tízes csoportról van szó, 80%-ban (a hangsúly esetében), ill. 90%-ban (az intonáció esetében) ugyanazt a változásirányt mutatják: vagy javulást, vagy romlást.*

Az erős korreláció lehetővé teszi, hogy függetlenül attól, hogy az első vagy a második 10-es csoportba tartoztak-e, a pozitív időrendű hallgatáshoz tartozó hangsúlyértékeket, azaz a BA és BE oszlopok eredményeit összeadjuk. Így a két értékelés összevont értéke következtében a hangsúlyváltozást egy -4 és 4 közti értékelési skálára helyeztük. A hangsúlyváltozást értékelő két negatív időrendi oszlop (BB és BF) számértékeit szintén összeadjuk, függetlenül attól, hogy az értékelések az első vagy a második 10-es csoportra vonatkoztak-e. A konszolidált (két értékelést tartalmazó), pozitív és negatív időrendű hallgatás után kapott hangsúlyértékek -4 és 4 között fognak szóródni (BM és BN oszlopok). Ugyanez az összevonás az intonáció esetében is megtehető: a konszolidált intonációs értékek -4 és 4 között fognak szóródni (BO és BP oszlopok).

*Második lépésben megvizsgáltam, hogy a pozitív és a negatív időrendi sorrendben kapott hangsúly- és intonációvizsgálati eredmények egy irányba mutatnak-e. Azaz függetlenül attól, hogy az értékelők milyen sorrendben hallgatták a két felvételt, ugyanazt a változást észlelték-e.*

A megfelelő számítások után a következő eredményeket kaptuk: A hangsúly esetében a pozitív és negatív sorrendű hallgatás eredményei közti korreláció 81% (BQ oszlop). Vagyis az értékelők 81%-ban ugyanúgy vagy romlásnak, vagy javulásnak hallották a hangsúlyozásban bekövetkezett változást, függetlenül attól, hogy milyen időrendi sorrendben hallgatták a felvételeket. Ez igen magas korrelációs szám, ezért az értékelők eredményeit bátran el lehet fogadni érvényesnek, és mivel megbízhatóan egy irányba mutatnak az eredmények, a kétféle értékelés hangsúlyeredményeit nyugodtan összeadhatjuk. A konszolidált hangsúlyértékeket a BS oszlopból olvashatjuk le.

Az intonáció esetében a pozitív és negatív sorrendű hallgatás eredményei közti korreláció 79% (BR oszlop). Vagyis az értékelők 79%-ban ugyanúgy vagy romlásnak, vagy javulásnak hallották az intonációban bekövetkezett változást, függetlenül attól, hogy milyen sorrendben hallgatták a felvételeket. A korreláció ez esetben is magas, ezért az értékelők eredményeit ez esetben is bátran el lehet fogadni érvényesnek, és a kétféle értékelés intonációváltozást mutató eredményeit is nyugodtan összevonhatjuk (összeadhatjuk). A konszolidált intonációs értékeket a BT oszlopból olvashatjuk le. A 16-os skála használata lehetővé teszi a különbségek árnyalt bemutatását.

*A két különböző sorrendben hallott hangfelvételek eredményeinek erős korrelációja bizonyítja, hogy a vizsgálati módszertan szempontjából a kísérlet sikeres volt. A négy értékelés összesített konszolidált eredményeit a hangsúly és az intonáció változására vonatkozóan a BS és BT oszlopok számértékei mutatják meg, egy -8 és 8 közötti skálán.*

*A konszolidálás elvégzése után megpróbáltam választ kapni arra a kérdésre, hogy vajon hallható-e különbség a kontroll- és a tesztcsoportok tanulóinak produkciói között.*

A pontosabb eredmény érdekében szűkítettem a mintát és kivettem azokat a tanulókat, ahol az adott tanárnak csak kísérleti csoportja volt és nem volt mellé kontrollcsoportja. 128 tanuló adatai helyett 102 tanuló adataival dolgoztam tovább, és a következő eredményekre jutottam. Átlagolás után a *tesztcsoportok hangsúlyeredményeinek elmozdulása a kísérlet végén 1.767*, a *kontrollcsoportok esetében 1.413*. Az eredményekhez tartozó szórásértékek a tesztcsoportnál 2.449, a kontrollcsoportnál 2.145.

Az intonáció esetében hasonló eredmények jöttek ki. A *tesztcsoport átlagos javulása az intonáció terén 1.589*, *szemben a kontrollcsoport 1.043-as leheletnyi javulásával*. Az intonációhoz tartozó szórásértékek a tesztcsoportnál 2.402, a kontrollcsoportnál 1.737.

T próbával meg lehet nézni, hogy ezek az elmozdulások az adott mintára nézve szignifikánsnak tekinthetők-e, de a szóráshoz képest nagyon kicsi javulásokról beszélhetünk. Nem elkülöníthető igazán a két csoport egymástól.

*A kísérlet hangfelvétel eredményeinek összefoglalásaként három megállapítást tehetek.*

*(1) A kapott eredmények kis pozitív változást mutatnak a tesztcsoport javára. A különbség alapján nem mondható ki, hogy a hangsúly és az intonáció a gyakorlatok hatására változott volna. Nem állítható azonban az ellenkezője sem, azaz hogy a gyakorlatok biztosan nem befolyásolták a kismértékű javulást. Tény, hogy az eredmények pozitív elmozdulásokat mutatnak és feltételezhetően nagyobb mintán, intenzívebb felkészítés esetén akár szignifikáns eredményeket is kaphatnánk, de hogy ehhez mekkora minta, milyen időtartam és milyen felkészítés szükséges, annak megválaszolására ebben a kutatásban nem vállalkozom.*

*(2) A kísérleti módszer működőképesnek bizonyult és további hasonló kísérletekben jó szolgálatot tehet.*

*(3) A kapott eredmények alapján kiszámítható a hangsúly és az intonáció közti korreláció, ami igen magas érték: 0.789. Ennek két oka lehet. Vagy nagyon erősen együtt mozognak (vagyis ha az egyik változik, szükségszerűen változik a másik is), vagy az értékelők számára túl nehéz feladat a két összetevő elkülönítése.*

*A kiinduló hipotézis szerint a tesztelésre bocsátott beszédfejlesztő feladatok képesek lesznek motiváló csoportépítő gyakorlatokon, a nonverbális eszközök segítségével az idegen nyelv ritmusának, hangsúlyainak és intonációjának artikulációját a diákokkal felismertetni. Azt feltételeztem, hogy a diákok beszédprodukciói néhány órás prozódiai tudatosítás után is elfogadhatóbbak, könnyebben érthetőek, jobban értelmezhetőek lesznek az anyanyelvi beszélők számára.*

*A kutatás eredményei:*

*(1) Az interjúk alapján állítható, hogy a tanárok hasznosnak találták a feladatokat, segítség volt számukra a tesztanyag a kifejező beszéd fejlesztéséhez. Az adott időkeret felhasználását azonban jobban át kell gondolni és szervezettebben kell a gyakorlatokat a tanításba integrálni. Ehhez a gyakorlatok jobb előzetes megismertetése és alaposabb fonetikai háttérmagyarázat is szükséges.*

*(2) A kérdőív kérdései képesek voltak mérni a vizsgált változókat, statisztikailag elemezhetőnek bizonyultak. Annak ellenére, hogy a tesztcsoportok eredményei számszerűleg minden esetben jobbak lettek a kontrollcsoportok eredményeinél, statisztikailag elfogadható pozitív változás nem mutatható ki a tesztcsoport javára. Az is*

---

*tény, hogy a vizsgált minta statisztikailag kicsi és a vizsgált kérdés túl összetett a pedagógiai hatás ilyen kis mintán történő méréséhez.*

*(3) A kutatás legfontosabb eredménye, hogy a diákok beszédprodukciónak képes volt megbízhatóan mérni, anyanyelvi értékelők segítségével. A hangfelvételek mérési eredményei a prozódia terén nem mutattak statisztikailag meggyőző javulást. Az eredmények ennek ellenére nem bizonytalanították el a kutatót, az integrált komplex kiejtéstani e formájának tanítási és vizsgálati módszerein érdemes továbbgondolkodni.*



## 4. Nyelvpedagógia tapasztalatok és javaslatok

4.1. Tanulmányaim és nyelvtanári tapasztalataim szerint is *a nyelvhez való érzelmi viszonyt egy nyelv hangzása alapozza meg*. Minél többet tudunk nyelvtanárként tenni azért, hogy a nyelvhez való viszonyt az első perctől pozitív érzelmi síkra tereljük, vagy a kezdeti motivációt minél inkább elmélyítsük, minél hatékonyabban küzdünk az ellen, hogy az idegenség az új hangzással kapcsolatosan csökkenjen, minél inkább sikerül megszerettetnünk a nyelv zeneiségét a költészet és a zene segítségével, minél hamarabb sikerül elérnünk, hogy ezt a hangzást a nyelvtanulók maguk is képesek legyenek az idegen nyelv hangzásához minél hívebben megszólaltatni, annál többet teszünk nemcsak az idegen nyelv tanulásáért, hanem általában az idegenségérzés leküzdéséért (Dufeu, 2011). Ennek a toleranciának, a másság felé fordulásnak, a mássággal szembeni nyitottságnak a tanítása az idegennyelv-tanítás egyik legnagyobb kihívása és legfontosabb nevelési célja. A költészet és a kultúra megszerettetése szintén nem elhanyagolható hozadék lehet (Oroszlány, 2005).

Anyanyelvünk hanglejtése olyan mélyen vésődött belénk dalainkkal és mondókáinkkal, hogy ritmus- és dallamvilágának feladását egy másik dallamvilág kedvéért nem feltétlen tesszük meg akkor sem, ha egy másik nyelven beszélünk, hiszen azt önmagunk feladásaként élnék meg. Ennek tudatosítása azonban változtathat azon az állásponton, hogy milyen módon szeretnénk megszólalni egy idegen nyelven (Dalton-Sheilhofer, 1994).

**Javaslat 1:** Tanítsuk meg utánozni, karikírozni, tudatosítani, megszerettetni az idegen nyelv hangzását, beszéljük meg, hogy milyen érzelmeket vált ki belőlünk az idegen hangzás!

4.2. A hallási figyelem, a beszédpercepció fejlesztése *a megfigyelési képességek javulásához*, a részletekre való figyelés fejlesztésének finomításával más területekre is transzponálható, a nyelvtani, lexikai, kulturális különbségek megfigyelésének képességét is fejlesztheti (Dufeu, 2011).

**Javaslat 2:** Végezzünk minél több hallásértési feladatot mielőtt az írott szövegre támaszkodnánk! Ne engedjük, hogy az írott szöveg segítse a szövegértést, tanítsuk meg másként hallgatni a diákokat, mint az anyanyelvükön megszokták!

4.3. A kiejtés javítása és az idegen nyelvű beszéd fejlesztése nemcsak a beszédprodukción, hanem *a beszédértést is javítja*. Az, hogy a beszédprodukción várhatóan javulni fog, ha célzottan foglalkozunk a javításával, elég nyilvánvaló. Az is világos, hogy milyen előnyökkel jár a beszélőre nézve, ha üzenetét könnyebben megértik az anyanyelvi beszélők. A könnyebb, sikerebb kommunikáció várhatóan nagyban segíti majd a motivációt a nyelvtanulás egyéb területeinek fejlesztéséhez is, hiszen szókinccs és nyelvtan nélkül nehéz hatékonyan kommunikálni. Ennél érdekesebb azonban, hogy mind a szakirodalom, mind a nyelvtanári gyakorlat megfigyelte, hogy a jobb kiejtés pozitívan befolyásolja a hallott szövegértést. Lhote könyvében (1995) *nyelvi tájként* utal arra a jelenségre, hogy egy idegen nyelv hangzásában ugyanúgy meg kell találni azokat a támpontokat, amelyek segítenek az eligazodásban, mint a térben. A globális szövegértés lényege, hogy mielőtt a konkrét információk kiszűrésére figyelni, próbáljunk meg eligazodni és felmérni, milyen információkat, támpontokat kapunk a globális hangzás révén. Azt gondolom, bár bizonyítani nem tudom, hogy a kutatásaim kiindulópontjaként hallott diákszínjátékszók részben a globális értés egyetlen kapaszkodójának hála tudták olyan pontosan reprodukálni az idegen nyelvet, mert nem a szavak értelmét keresték, hanem a hanghordozás érzelmi jelentését igyekeztek pontosan érteni, megjegyezni és reprodukálni. Az erre való figyelés képességének fejlesztése pedig a beszélgetőtárs jobb megértését segítheti elő. Az, hogy valaki hogyan mond valamit a jelentést is sokszor megvilágítja. «*Le sens hante le son.*» 'Az értelem szellemként kísért a hangban' Valéry (Dufeu, 2011).

**Javaslat 3:** Tanítsuk meg megfigyelni a nonverbális támpontokat az idegen nyelvi beszélők megnyilatkozásaiban, amik egyrészt segítik a megértést, másrészt fontos tudnunk, hogy milyen gesztusoktól kell óvakodnunk és mely gesztusokat érdemes alkalmazás szintjén elsajátítanunk (Holló, 2008). A metakommunikáció kulturális ismerete és használata elvárás a nyelvtanulásban (KER).

4.4. Nagyon fontos az *auditív memória erősítése*. A diákok tanuljanak meg minél több memoritert. Az írás-olvasáson, a vizualitáson alapuló oktatás nagyon visszafejleszti a memóriát. A bevésési, felidézési módszerek elsajátítása nagy segítséget jelent nemcsak az iskolai munkában, hanem abban is, hogy a pontos megfogalmazás révén tisztuljon a gondolkodás (Oroszlány, 2005).

**Javaslat 4:** Tanítsunk meg minél több memoritert, ha lehet hallás és ne leírás alapján tanulják meg a diákok a memoritereket. Ne csak a pontosság, a kiejtés és az előadásmód is számítson az értékelésnél!

4.5. A beszédtechnika-kurzusokat úgy hirdetik, mint *önbizalomerősítő* kommunikációs kurzusokat, amelyek minden társadalmi szerepvállaláshoz hasznosak. Ha valaki szépen szólal meg az anyanyelvén vagy egy adott idegen nyelven, az önmagában elégedettséggel tölti el a hallgatóságot és szimpátiát kelt, még akkor is, ha nem anyanyelviként és itt-ott hibásan beszél. Nemcsak azért, mert könnyebb őt megérteni, hanem mert ez egy adott kultúra megtisztelését is jelenti. A szép kiejtéssel szerzett bónuszpontok további motivációt jelentenek a nyelvhasználó számára, erősítik az adott kultúrához tartozás érzését, ahová könnyebben be is fogadják (Dufeu, 2011). Úgy gondolom, hogy ha bármely nyelven megérezzük vagy megéreztetjük ennek kulturális jelentőségét, az a többi beszélt nyelvre is hatással lesz. A kiejtéstani nem választható el a kiállítás, a nyilvános szereplés, a nyilvános megnyilatkozás fejlesztésétől: nyíltan vállalni gondolatainkat, érzéseinket és figyelni nemcsak a tartalomra, hanem a formára is. A kommunikáció verbális és nem verbális oldala, tartalma és formája együtt tudatosítandó és fejlesztendő (Tagliante, 2006).

**Javaslat 5:** Tanuljuk meg a gondolatainkat és az érzéseinket nyíltan vállalni és világosan, érthetően előadni, az adott nyelv kulturális szokásainak tiszteletben tartásával! Ez csak szerepeltetéssel fejleszthető, teremtsük meg ennek lehetőségét! Videó felvétellel is segíthetjük a kiértékelést, amely legyen minél szélesebb körű, mindenképpen szöveges és szóbeli.

4.6. A kiejtés tanításához elengedhetetlenül fontosak a fonetikai ismeretek. Az osztálytermi gyakorlatok nem nélkülözhetik a szükséges tanári magyarázatokat, a tudatosítást a kiejtéssel kapcsolatosan sem. A *szupraszegmentális fonetika tudatosítása* ugyanolyan fontos, mint a szegmentális fonetikáé, sőt a prozódianak meg kell előznie a hangejtés pontosítását. Tapasztalataim szerint nagyon sokan csak szegmentális fonetikát tanultak. A tankönyvek, a tanári kézikönyvek általában nem tartalmaznak fonetikai magyarázatokat. A tanárok már csak azért sem foglalkoznak a kiejtés tudatosításával, mert nincsenek hozzá anyagaik, módszereik és elméleti összefoglalóik. Ezt a megállapításomat a tanári interjúk is alátámasztották.

**Javaslat 6:** A fonetikai ismeretek kibővítendők a szupraszegmentális fonetika érzelmkifejező eszközeivel (Léon, 1993).

4.7. A mérés, az értékelés, a visszajelzés mindig alapvetően pozitívan hat az osztálytermi gyakorlatra (Bárdos, 2002, Tagliante, 2005). Nagyon fontos, hogy a szóbeli kommunikációval kapcsolatosan is szélesedjen a módszertani eszköztár, és minél több visszajelzést, segítséget, tanácsot tudjon adni diákjainak a nyelvtanár az eredményes kommunikáció érdekében. A jól megfogalmazott elvárások, szempontrendszerek nemcsak az értékelést, hanem a produkciót is hatékonyan segítik.

**Javaslat 7:** Az értékelési szempontok kidolgozása ösztönözni tudja a diákokat és a tanárokat, hogy minél többször és minél felkészültebben vállalják a szóbeli szerepléseket (Vielmas, 1990).

4.8. Végül munkám célja egy olyan módszertani segítség megfogalmazása is volt, amely nemcsak a nyelvtanulás hatékonyságát, hanem a közösségi nyelvtanulás élvezetességét is szolgálni képes. Az aktív részvétel, a másik meghallgatása, a társakra való figyelni tudás fejlesztése, a másik értékeinek megismerése, az egy csoportba tartozás élménye olyan célok, amikért érdemes tenni, de amiket nem könnyű elérni.

**Javaslat 8:** A beszédtechnika személyiségfejlesztő, csoportos gyakorlatainak integrálása a nyelvtanításba többek közt a csoportkohézió megteremtését is képes szolgálni (Montágh, 1986, Oroszlány, 2005).

Az osztálytermi kísérlet alapján az elképzeléseim használhatónak bizonyultak a gyakorlatban is. Diákok és tanárok egyaránt örömmel végezték a gyakorlatokat. A mérések szerint a kísérletben részt vett diákok hangsúlyozása és intonációja franciásabb lett, mint a kontrollcsoportok esetében. A kísérletet pilot kísérletként végeztem, célom a vizsgálati anyag és eszközök kipróbálása volt. Szignifikáns eredmények érdekében tovább kell lépni a megkezdett utakon mind a tananyagfejlesztésben és a kérdőíves módszereken is érdemes továbbgondolkodni. A tesztanyag és a vizsgálati módszerek azonban kiállták a megmérettetés próbáját. Reményeim szerint a gyakorlóanyag alkalmas lesz arra, hogy hozzájáruljon a magyarországi franciatanítás módszertanának színesítéséhez, a kísérleti módszertan pedig kiindulópontként szolgálhat hasonló tartalmú kutatások kivitelezéséhez.

## 5. Irodalomjegyzék

- Abry, D. – Veldeman-Abry, J. (2007). *La phonétique : audition, prononciation, correction*. Paris, CLE International.
- Abry, D. – Chaloron, M.-L. (2010). *Les 500 exercices de phonétiques. (A1, A2)* Paris, Hachette.
- Abry, D. – Chaloron, M.-L. (2011). *Les 500 exercices de phonétiques. (B1, B2)* Paris, Hachette.
- Beacco, J. C. – Bouquet, S. – Porquier, R. (2004). *Niveau B2 pour le français. Un Référentiel*. Paris, Didier.
- Bárdos Jenő (2000). *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bárdos Jenő (2002). A kiejtés fontossága és pontossága. In: Kárpáti E. – Szűcs T. (szerk.): *Nyelvpedagógia II., Iskolakultúra könyvek 12.*, Pécs: Iskolakultúra. 139-153.
- Bárdos Jenő (2005). *Élő nyelvtanítás-történet*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bárdosi Vilmos (1996). *Au son des sons. Manuel d'exercices de compréhension, de prononciation, et d'orthographe du français moderne*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.
- Bárdosi Vilmos (2006). *Francia kiejtésiskola. Cours de phonétique française*. Budapest, Bölcsész Konzorcium Hefop iroda.
- Bárdosi V. – Karakai I. (1996). *A francia nyelv lexikona*, Budapest, Corvina.
- Berard, E. (1991). *L'approche communicative*. Paris, CLE International.
- Berthet–Hugot–Kizirian–Sampsonis–Waendendries (2006). *Alter Ego*. Paris, Hachette.
- Birkenbihl, V. F. (2001). *Test-beszéd*. Budapest, Trivium.
- Blin–Daill–Kizirian–Sampsonis–Waendendries (2006). *Alter Ego - Guide pédagogique*, Paris, Hachette.
- Bosquet–Martinez–Salles–Rennes (2010). *Quartier Libre*. Budapest, Klett Kiadó.
- Buda Béla (1974). *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Budapest, MRT Tömegkommunikációs Központ.
- Celce-Murcia, M. – Brinton D.M. – Goodwin J. M. (1996). *Teaching Pronunciation*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Champagne-Muzar C.– Bourdages J. S.(1998). *Le point sur la phonétique*. Paris, CLE.
- Csepe György (1983). A szerep. In Gabnai K. (szerk.) *A színésznevelés breviáriuma*.

- Budapest, Múzsák Közművelődési Kiadó.
- Cserné dr. Adermann Gizella (1994). *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Kutatásmódszertan*. Pécs, JPTE, Távoktatási Központ.
- Csizér–Holló–Károlyi (2011). *Dinamikus csoport, dinamikus tanulás*. Budapest, Tinta Könyvkiadó.
- Cuq, J.-P.– Gruca, I. (2002) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Dezsényi Péter (2010) *Nem mondom! A metakommunikáció technikája színészeknek és nem színészeknek*. Budapest, Medicina Könyvkiadó Zrt.
- Dalton, C. – Seidlhofer, B. (1994). *Pronunciation*. OUP Language Teaching
- Di Pietro, R.J. (1987). *Szerepjátékok a nyelvórán*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Dörnyei, Z. (1996). Motiváció és motiválás az idegennyelvek tanításában. *Modern nyelvoktatás 4*: 3-21.
- Dufeu, B. (1996). *Les approches non-conventionnelles des langues étrangères*. Paris, Hachette.
- Dufeu, B. (2011). L'importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère. *Franc-parler.org* . Un site de l'Organisation Internationale de la Francophonie.
- Ekman, P. – Friesen, W. (1978) Facial Action Coding System (FACS), Paul Ekman Group <http://www.paulekman.com/facs/>
- Eck Júlia (2000). *Drámajáték a középiskolai irodalomórán*. Budapest, Országos Színháztörténeti Múzeum és Intézet.
- Fischer Sándor (1969). *A beszéd művészete*. Budapest, Gondolat.
- Fónagy Iván (1958). A hangsúlyról. *Nyelvtudományi Értekezések 18*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Fónagy Iván (1983). *La vive voix*. Essai de phonostylistique. Paris, Payot.
- Fox, A. (2000). *Prosodic features and prosodic structure: the phonology of suprasegmentals*. Oxford University Press, USA.
- Fóris Ágota (2008). *Kutatásról nyelvészeknek. Bevezetés a tudományos kutatás módszertanába*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Gabnai Katalin (1999, 2005). *Drámajátékok*. Budapest, Helikon.
- Gardner R.C.– MacIntyre P.D. (1993). A student's contribution to second language learning. Part II: Affectiv variables. *Language Teaching* 26: 1-11.

- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues 5000 ans de l'histoire*, Paris, CLE.
- Gosciny-Sempé (2005) *A kis Nicolas kiadatlan kalandjai*. Budapest, Sík Kiadó Kft,  
Fordította: Bognár Róbert
- Gósy Mária (1999). *Pszicholingvisztika*. Budapest, Corvina.
- Gósy Mária (2004). *Fonetika, a beszéd tudománya*. Budapest, Osiris.
- Gougenheim, G. – Michea, R. – Rivenc, P. (1956) *L'élaboration du français élémentaire: étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Paris, Didier. Gougenheim, G. – Sauvageot, A. (1958) *Dictionnaire fondamental de la langue française*, Paris, Didier.
- Guberina P. (1965). La méthode audio-visuelle stucturo globale. *Revue de Phonétique Appliquée*: 35-64.
- Guimbretière, E. (1994). *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris, Didier-Hatier.
- Guiora, A.Z.-Acton W.R. (1979). *Personality and language behavior: a restatement*, Language Learning, Volume 29, 193–204.
- Herman József (1984). *Phonétique et phonologie du français contemporain*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Hernádi Sándor (1999). *Beszédművelés*. Budapest, Osiris.
- Hirst, D.-Di Cristo, A. (1998) *Intonation Systems. A survey of twenty languages*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Holló Dorottya (2008). *Értsünk szót! Kultúra, nyelvtanítás, nyelvhasználat*. Budapest, Akadémiai kiadó.
- Honbolygó Ferenc (2009): *A beszéd prozódiai jellemzőinek észlelése*, PhD-értekezés. Budapest.
- Hymes D. H.(1991). *Vers la compétence de communication*. Paris, Hatier-Didier.
- Intravaia, P. (2000). *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective – Le système verbo-tonal*. Paris, Didier Erudition – Mons, Centre International de Phonétique Appliquée.
- Jászó Anna – Acél Petra (2007). *A régi új retorika*. Budapest, Trezor Kiadó.
- Ikrame Z.– Sihame Z. (2012) Communication non-verbal. Master en didactique et technologie éducative. <http://www.youtube.com/watch?v=qggLmyJEnFM>
- Kaneman-Pougatch, M. – Pedoya-Guimbretière, E. (1989). *Plaisir des sons*. Paris, Hatier-Didier.

- Kassai Iлона (2005). *Fonetika*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kálmán László –Nádasdy Ádám (1999). *Hárompercesek a nyelvről*, Budapest, Osiris.
- Kenworthy, J. (1987). *Teaching English Pronunciation*. London, Longman.
- Kodály Zoltán (1974) Vessünk gátat kiejtésünk romlásának in: *Visszatekintés II*. Budapest, Zeneműkiadó.
- Kosztolányi Dezső (2002). *Nyelv és lélek*. Budapest, Osiris.
- Közös európai referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés* (2002).  
 Pilisborosjenő, Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ.  
[http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/Framework_EN.pdf)  
[http://www.nyak.hu/nyat/doc/ker\\_2002.asp](http://www.nyak.hu/nyat/doc/ker_2002.asp)
- Laroy, C. (1995). *Pronunciation*. Oxford, Oxford University Press.
- Lauret, B. (2007). *Enseigner la prononciation : question et outils*. Paris, Hachette.
- Léon, P.(1993). *Précis de phonostylistique*. Paris, Nathan.
- Léon, P.(1998). *Phonétisme et prononciation du français*. Paris, Nathan.
- Lhote, E. (1995). *Enseigner l'oral en interaction*. Paris, Hachette.
- Liberman, A., Cooper, F., Shankweiler, D., és Studdert-Kennedy, M. (1967). Perception of the speech code. *Psychological Review*, 74 (6): 431–461.
- Llorca, R. (2008). Du geste à la parole. [www.franc-parler.org](http://www.franc-parler.org)  
<http://francparler-oif.org/FP/articles/llorca2008.htm#q7>  
[http://www.dailymotion.com/video/x4wutk\\_llorca-q1\\_creation#.UZ\\_D0Nj-vIs](http://www.dailymotion.com/video/x4wutk_llorca-q1_creation#.UZ_D0Nj-vIs)
- Llorca, R. (1993). Comment entraîner la mémoire sensorielle. *Français dans le monde* n° 254.
- Llorca, R. (2010). LOPO, Sketches, Conférencettes,  
<http://www.youtube.com/user/rllorca100/featured>
- Martin, Ph. (1997). L'intonation. Analyse instrumentale et modèles. *Preprint n°4*.
- Medgyes Péter (1997). *A nyelvtanár*. Budapest, Corvina
- Mijon, Ph. (2011) Quelques activités de sensibilisation à la prosodie en FLE,  
<http://www.fle-philippemijon.com/materiel-didactique/quelques-activites-de-sensibilisation-a-la-prosodie-en-fle-2/>
- Montágh Imre (1976). *Tiszta beszéd*, Budapest, Holnap Kiadó.
- Montágh Imre (1986) *Útravaló*, Budapest, Televideo, rend. ifj. Schiffer Pál.
- Montágh Imre (1989). *Nyelvművesség. A beszéd művészete*. Budapest, Múzsák Kft.
- Montágh Imre (1996). *Figyelem vagy fegyelem?* Budapest, Holnap Kiadó.



- Montágh Imre (2001). *Mondjam vagy mutassam?! Szó-hang-gesztus*. Budapest, Holnap Kiadó.
- Nádasdy Ádám (2006). *Background to English pronunciation*. Budapest, Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
- Németh Erzsébet (1999). *Közzereplés*. Budapest, Osiris.
- Oroszlány Péter (2005). *Tanulásmódszertan*. Budapest, Metódus-tan.
- Puren, Ch. (1988). *Histoire de méthodologie de l'enseignement des langues*, Paris, Clé international.
- Quintilianus (2008). *Szónoklattan*. Pozsony, Kalligram.
- Sempé–Gosciny (1960). *Le petit Nicolas*. Paris, Éditions Denoël.
- Sempé–Gosciny (1985). *A kis Nicolas* (fordította Farkas László), Budapest, Móra Ferenc kiadó, 1985, p. 73.
- Soignet, M. – Szabó Anita (2005) *France-Euro–Express Nouveau*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Subosits István (1982). *A beszédpedagógia alapjai*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Szöke-Milinte Enikő (2005). *A kommunikációs kompetencia fejlesztése*. Piliscsaba, PPKE BTK.
- Tagliante, C. (2001/2006). *La classe de langue*. Paris, CLE International.
- Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le CECR*. Paris, CLE International.
- Thoroczky Lucia (2011). *Beszédtechnikai gyakorlókönyv*. Budapest, Holnap.
- Yaiche F. (1996). *Les Simulations globales, mode d'emploi*. Paris, Hachette.
- Vida Enikő (2011). *Le nouvel Allons-y*. Székesfehérvár, Lexika Kiadó.
- Vielmas M. (1990). *A haute voix*. Paris, CLE.
- Vincent J.-L. (2006) *Comment lire un texte à voix haute ?* Paris, Gallimard.
- Weber, C., Hahne, A., Friedrich, M., és Friederici, A. (2004). Discrimination of word stress in early infant perception: *Cognitive Brain Research*, 18 (2): 149–161.
- Wioland, F. (1982). Prenez le temps. In: *Français dans le monde n° 172* : 66-70.
- Wioland, F. (1991). *Prononcer les mots du français*. Paris, Hachette.
- Wioland, F. (2005). *La vie sociale des sons du français*. Paris, L'Harmattan.
- Zelenákné Illés Györgyi (2007). *Új beszédpedagógiai tematika az integrált színészkutatásért a Színház- és Filmművészeti Egyetemen*. PhD-értekezés. Budapest.

## 6. Függelék

### 6.1. A kutatás eredményei táblázatokban

#### 6.1.1. A faktoranalízis eredményei

Pattern Matrix <sup>a</sup>		Faktorok			
		Motiváció	Értékelés	Fonetika	Kohézió
1. Tetszik a francia nyelv. Szeretnék úgy beszélni, ahogy a franciák.		,947			
2. Szeretném jól ismerni ezt a nyelvet és a kultúráját.		,647			
3. Élvezem, ha franciául beszélhetek.		,506			
4. Szeretném sokat gyakorolni a beszédet az órán.		,486			
17. Nemcsak az órán, de otthon is hallgatok francia nyelvű hanganyagokat.		,471			
20. Úgy gondolom, hogy hasznos a memoriter tanulása.			,657		
12. Figyelek, arra, hogy milyen értékelést ad a tanár és igyekszem javítani magam.			,598		
13. Ismerem a tanárom értékelési szempontjait.			,572		
6. Mielőtt felelek, el szoktam próbálni, hogy mit, hogyan fogok mondani.			,547		
7. Ismerem a két nyelv ritmus, dallam és hangsúly különbségeit.				,768	
8. Tudom, hogy milyen különbségek vannak a francia és a magyar hangok között.				,763	
11. Szívesen dolgozom párban.					,904
10. Szeretem a csoportos játékos feladatokat.					,547

A végleges faktorstruktúr. Módszer: Principal Axis Factoring, forgatás: Promax

### 6.1.2. A tanulók kérdőíves válaszait feldolgozó Excel-tábla

M1: a motiváció első mérésakor adott eredménye

M2: a motiváció második mérésakor adott eredménye

MV: a motiváció változása

F1: a fonetikai tudatosság első mérésakor adott eredménye

F2: a fonetikai tudatosság második mérésakor adott eredménye

V: a fonetikai tudatosság változása

K1: a csoportkohézió első mérésakor adott eredménye

K2: a csoportkohézió második mérésakor adott eredménye

KV: a csoportkohézió változása

E1: az értékeléshez való viszony első mérésakor adott eredménye

E2: az értékeléshez való viszony második mérésakor adott eredménye

EV: az értékeléshez való viszony változása

#### 1. A tesztcsoport tanulóinak eredményei:

sorsz.	M1	M2	MV	F1	F2	FV	K1	K2	KV	E1	E2	EV
15.	20	19	-1	10	9	-1	8	7	-1	9	11	2
16.	18	18	0	8	7	-1	8	10	2	13	16	3
17.	20	21	1	6	8	2	4	5	1	19	19	0
18.	17	18	1	6	7	1	9	8	-1	17	17	0
19.	23	25	2	8	8	0	9	9	0	19	18	-1
20.	24	23	-1	9	8	-1	9	8	-1	12	15	3
21.	23	22	-1	7	8	1	7	7	0	18	18	0
22.	20	18	-2	6	6	0	6	7	1	18	18	0
23.	20	21	1	6	6	0	9	8	-1	11	11	0
24.	12	12	0	3	3	0	8	9	1	15	16	1
25.	22	23	1	6	7	1	6	7	1	7	13	6
26.	14	15	1	7	6	-1	8	9	1	4	9	5
27.	18	13	-5	5	4	-1	7	4	-3	4	6	2
28.	18	20	2	7	7	0	6	6	0	10	11	1
29.	18	11	-7	6	3	-3	6	7	1	8	9	1
34.	18	16	-2	3	2	-1	5	9	4	11	12	1
35.	14	15	1	5	8	3	9	9	0	13	11	-2
37.	17	15	-2	4	6	2	9	9	0	10	13	3
38.	17	18	1	4	6	2	9	7	-2	12	16	4
39.	20	19	-1	6	4	-2	9	9	0	11	9	-2
40.	15	12	-3	9	6	-3	10	8	-2	13	14	1
41.	19	18	-1	6	6	0	9	8	-1	15	15	0
42.	23	20	-3	7	8	1	6	6	0	14	12	-2

sorsz.	M1	M2	MV	F1	F2	FV	K1	K2	KV	E1	E2	EV
43.	18	16	-2	6	8	2	9	6	-3	14	12	-2
45.	19	18	-1	7	9	2	8	9	1	12	14	2
46.	14	17	3	7	7	0	8	10	2	9	11	2
47.	19	20	1	6	7	1	8	9	1	12	16	4
48.	17	15	-2	6	4	-2	9	6	-3	9	9	0
49.	17	19	2	10	10	0	9	9	0	13	18	5
50.	16	20	4	7	7	0	8	9	1	13	10	-3
51.	24	24	0	6	8	2	10	8	-2	14	14	0
52.	19	23	4	9	8	-1	7	6	-1	12	7	-5
62.	23	23	0	8	6	-2	9	10	1	19	18	-1
63.	14	8	-6	9	6	-3	8	9	1	14	16	2
64.	20	23	3	6	5	-1	7	5	-2	17	15	-2
65.	21	24	3	7	8	1	7	9	2	18	17	-1
66.	14	17	3	8	9	1	6	8	2	11	15	4
67.	16	18	2	7	10	3	10	10	0	11	14	3
68.	15	17	2	5	7	2	9	9	0	14	14	0
70.	6	6	0	5	4	-1	5	5	0	15	14	-1
71.	20	18	-2	8	6	-2	6	5	-1	12	13	1
84.	23	22	-1	8	7	-1	9	7	-2	20	19	-1
85.	19	25	6	10	6	-4	10	9	-1	7	15	8
86.	16	17	1	6	6	0	9	8	-1	11	10	-1
87.	21	19	-2	7	7	0	9	8	-1	15	15	0
88.	22	21	-1	6	6	0	9	8	-1	16	18	2
89.	16	11	-5	5	3	-2	7	10	3	19	16	-3
90.	17	17	0	9	9	0	10	7	-3	8	12	4
91.	18	18	0	9	8	-1	7	7	0	15	16	1
92.	18	18	0	6	7	1	9	9	0	8	11	3
93.	21	21	0	7	7	0	9	8	-1	15	18	3
95.	22	23	1	10	10	0	9	10	1	15	17	2
	18,365	18,269	<b>Átlag</b>	6,8076	6,6923	<b>Átlag</b>	8	7,8653	<b>Átlag:</b>	12,903	13,903	

2. A kontrollcsoport tanulóinak eredményei:

sorsz.	M1	M2	MV	F1	F2	FV	K1	K2	KV	E1	E2	EV
1.	23	23	0	7	6	-1	9	8	-1	18	16	-2
2.	22	22	0	9	8	-1	8	7	-1	16	15	-1
3.	20	24	4	10	10	0	9	8	-1	18	13	-5
4.	22	23	1	7	6	-1	8	9	1	14	15	1
5.	21	19	-2	5	6	1	6	6	0	13	12	-1
6.	14	15	1	6	7	1	8	9	1	12	15	3
7.	17	19	2	6	6	0	9	9	0	16	15	-1
8.	20	18	-2	7	7	0	6	6	0	15	15	0

sorsz.	M1	M2	MV	F1	F2	FV	K1	K2	KV	E1	E2	EV
9.	16	14	-2	8	6	-2	6	5	-1	10	12	2
10.	20	16	-4	8	7	-1	6	9	3	17	15	-2
11.	19	17	-2	8	6	-2	8	9	1	18	16	-2
12.	13	18	5	5	4	-1	9	7	-2	11	16	5
13.	15	19	4	5	5	0	10	8	-2	15	11	-4
14.	21	23	2	6	8	2	10	9	-1	12	16	4
30.	7	11	4	10	6	-4	6	7	1	16	13	-3
31.	22	20	-2	7	6	-1	9	8	-1	12	10	-2
32.	16	12	-4	5	7	2	9	8	-1	11	13	2
33.	21	21	0	7	7	0	10	10	0	14	15	1
53.	17	17	0	3	6	3	5	6	1	11	11	0
54.	7	12	5	4	8	4	7	7	0	8	8	0
55.	13	15	2	5	6	1	5	4	-1	10	12	2
56.	17	16	-1	8	8	0	4	2	-2	5	5	0
57.	13	18	5	6	6	0	8	7	-1	13	15	2
58.	19	16	-3	8	8	0	9	7	-2	12	14	2
60.	24	23	-1	2	2	0	5	10	5	11	13	2
61.	23	25	2	2	7	5	10	10	0	11	14	3
72.	22	23	1	7	8	1	6	8	2	15	17	2
73.	22	18	-4	6	7	1	8	9	1	18	14	-4
74.	21	18	-3	6	6	0	10	9	-1	17	16	-1
75.	20	18	-2	8	7	-1	8	9	1	18	18	0
76.	17	18	1	5	7	2	9	8	-1	9	15	6
77.	17	19	2	7	5	-2	7	9	2	13	16	3
79.	19	19	0	4	4	0	10	7	-3	14	13	-1
80.	21	23	2	4	6	2	8	10	2	15	18	3
81.	25	25	0	6	7	1	9	9	0	18	18	0
82.	20	19	-1	7	7	0	7	9	2	13	15	2
83.	15	20	5	6	7	1	9	10	1	14	14	0
96.	21	20	-1	9	7	-2	10	7	-3	15	10	-5
97.	14	14	0	7	7	0	9	9	0	16	14	-2
98.	19	17	-2	7	5	-2	9	9	0	18	17	-1
99.	15	13	-2	6	6	0	9	9	0	13	15	2
100.	16	13	-3	9	7	-2	10	10	0	15	17	2
101.	24	21	-3	6	6	0	9	8	-1	17	18	1
<b>Átlag:</b>	18,372	18,465	<b>Átlag:</b>	6,372	6,4651	<b>Átlag:</b>	8,0465	8	<b>Átlag:</b>	13,883	14,186	

### 6.1.3. A tanulók hangfelvételeit feldolgozó Excel-tábla

**(BA) Hangs.+:** Az értékelő előbb az első, majd a második hangfelvételt hallgatta, az értékelési kritérium a hangsúlyozás volt, az értékelés -2 és 2 közé eshet, az értékelendő hangfelvételpár a tíztől huszonkettedikig hangfelvételpárba tartozott.

**(BB) Hangs.-:** Az értékelő előbb a második, majd az első hangfelvételt hallgatta, az értékelési kritérium a hangsúlyozás volt, az értékelés -2 és 2 közé eshet, az értékelendő hangfelvételpár a tíztől huszonkettedikig hangfelvételpárba tartozott.

**(BC) Int.+:** Az értékelő előbb az első, majd a második hangfelvételt hallgatta, az értékelési kritérium az intonáció volt, az értékelés -2 és 2 közé eshet, az értékelendő hangfelvételpár a tíztől huszonkettedikig hangfelvételpárba tartozott.

**(BD) Int.-:** Az értékelő előbb a második, majd az első hangfelvételt hallgatta, az értékelési kritérium az intonáció volt, az értékelés -2 és 2 közé eshet, az értékelendő hangfelvételpár a tíztől huszonkettedikig hangfelvételpárba tartozott.

**(BE) E10-Hangs.+:** Az értékelő előbb az első, majd a második hangfelvételt hallgatta, az értékelési kritérium a hangsúlyozás volt, az értékelés -2 és 2 közé eshet, az értékelendő hangfelvételpár az első tíz hangfelvételpárba tartozott.

**(BF) E10-Hangs.-:** Az értékelő előbb a második, majd az első hangfelvételt hallgatta, az értékelési kritérium a hangsúlyozás volt, az értékelés -2 és 2 közé eshet, az értékelendő hangfelvételpár az első tíz hangfelvételpárba tartozott.

**(BG) E10-Int.+:** Az értékelő előbb az első, majd a második hangfelvételt hallgatta, az értékelési kritérium az intonáció volt, az értékelés -2 és 2 közé eshet, az értékelendő hangfelvételpár az első tíz hangfelvételpárba tartozott.

**(BH) E10-Int.-:** Az értékelő előbb a második, majd az első hangfelvételt hallgatta, az értékelési kritérium az intonáció volt, az értékelés -2 és 2 közé eshet, az értékelendő hangfelvételpár az első tíz hangfelvételpárba tartozott.

**(BI) Hs.+ uaz. %:** az első tíz és a tíztől huszonkettőig hangfelvételpárok hangsúly értékelési egyezései, ha az értékelők előbb az első, majd a második felvételt hallgatták, pozitív időrendben. Az eredmény 1, ha a két értékelés egyezik, és 0, ha eltérőek. Az oszlop alján található %-os érték azt mutatja, hogy hány %-ban egyezik meg a két értékelő értékelése.

**(BJ) Hs.- uaz. %:** az első tíz és a tíztől huszonkettőig hangfelvételpárok hangsúly értékelési egyezései, ha az értékelők előbb a második, majd az első felvételt hallgatták, negatív időrendben. Az eredmény 1, ha a két értékelés egyezik, és 0, ha eltérőek. Az oszlop alján található %-os érték azt mutatja, hogy hány %-ban egyezik meg a két értékelő értékelése.

**(BK) Int.+ uaz. %:** az első tíz és a tíztől huszonkettőig hangfelvételpárok %-os intonációra vonatkozó értékelési egyezései, ha az értékelők előbb az első, majd a második felvételt hallgatták, pozitív

időrendben. Az eredmény 1, ha a két értékelés egyezik, és 0, ha eltérők. Az oszlop alján található %-os érték azt mutatja, hogy hány %-ban egyezik meg a két értékelő értékelése.

**(BL) Int.- uaz. %:** az első tíz és a tíztől huszonkettőig hangfelvételpárok intonációra vonatkozó értékelési egyezései, ha az értékelők előbb a második, majd az első felvételt hallgatták, negatív időrendben. Az eredmény 1, ha a két értékelés egyezik, és 0, ha eltérők. Az oszlop alján található %-os érték azt mutatja, hogy hány %-ban egyezik meg a két értékelő értékelése.

**(BM) Konz. Hs.+:** Az első tíz és a tíztől huszonkettőig hangfelvételpárok hangsúly eredményeinek összevonása, két értékelés alapján, ha az értékelők előbb az első, majd a második felvételt hallgatták, azaz pozitív időrendben, az értékelés -4 és 4 közé esik.

**(BN) Konz. Hs.-:** Az első tíz és a tíztől huszonkettőig hangfelvételpárok hangsúly eredményeinek összevonása, két értékelés alapján, ha az értékelők előbb a második, majd az első felvételt hallgatták, azaz negatív időrendben, az értékelés -4 és 4 közé esik.

**(BO) Konz. Int.+:** Az első tíz és a tíztől huszonkettőig hangfelvételpárok intonációra vonatkozó eredményeinek összevonása, két értékelés alapján, ha az értékelők előbb az első, majd a második felvételt hallgatták, azaz pozitív időrendben, az értékelés -4 és 4 közé esik.

**(BP) Konz. Int. -:** Az első tíz és a tíztől huszonkettőig hangfelvételpárok intonációra vonatkozó eredményeinek összevonása, két értékelés alapján, ha az értékelők előbb a második, majd az első felvételt hallgatták, azaz negatív időrendben, az értékelés -4 és 4 közé esik.

**(BQ) Hs +/- uaz. %:** A pozitív és negatív időrendben hallgatott hangfelvételpárok hangsúly értékelési egyezései. Az eredmény 1, ha a két értékelés egyezik, és 0, ha eltérők. Az oszlop alján található %-os érték azt mutatja, hogy hány %-ban egyezik meg a két ellentétes sorrendben hallgatott értékelés eredménye.

**(BR) I +/- uaz. %:** A pozitív és negatív időrendben hallgatott hangfelvételpárok intonációra vonatkozó értékelési egyezései. Az eredmény 1, ha a két értékelés egyezik, és 0 ha eltérők. Az oszlop alján található %-os érték azt mutatja, hogy hány %-ban egyezik meg a két ellentétes sorrendben hallgatott értékelés eredménye.

**(BS) Konz. Hs.:** A hangfelvételpárok hangsúly eredményeinek összevonása, négy értékelés alapján, függetlenül attól, hogy az értékelendő hangfelvételpár az első tíz vagy a tíztől-huszonkettőig csoportba tartozott-e és attól is, hogy az értékelő pozitív vagy negatív időrendben hallgatta-e a hangfelvételpárt. A konszolidált, négy értékelést összevonó eredmény, -8 és 8 közé esik.

**(BT) Konz. Int.:** A hangfelvételpárok hangsúly eredményeinek összevonása, négy értékelés alapján, függetlenül attól, hogy az értékelendő hangfelvételpár az első tíz vagy a tíztől-huszonkettőig csoportba tartozott-e és attól is, hogy az értékelő pozitív vagy negatív időrendben hallgatta-e a hangfelvételpárt. A konszolidált, négy értékelést összevonó eredmény, -8 és 8 közé esik.

Sorsz.	Hangs +	Hangs -	Int. +	Int. -	E10- Hangs +	E10- Hangs -	E10- Int. +	E10- Int. -	Hs + uaz. %	Hs- uaz. %	Int. + uaz. %	Int. - uaz. %	Konsz. Hs. +	Konsz. Hs. -	Konsz. Int. +	Konsz. Int. -	Hs +/- uaz. %	I +/- uaz. %	Konsz. Hs.	Konsz. Int.
1.	1	-1	1	-1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2
2.	1	1	1	1	0	-2	-1	0	1	0	0	1	1	1	0	-1	1	1	2	-1
3.	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	-1	1	0	0	0
4.	0	-1	0	-1	0	-2	-1	-1	1	1	1	1	0	3	-1	2	1	0	3	1
5.	0	-1	0	-1	2	0	1	0	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	3	2
6.	0	-2	0	-1	1	-1	1	-1	1	1	1	1	1	3	1	2	1	1	4	3
7.	0	1	0	-1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	-1	0	1	0	1	0	1
8.	-1	0	1	0	-1	0	1	0	1	1	1	1	-2	0	2	0	1	1	-2	2
9.	1	-1	0	0	1	-1	0	0	1	1	1	1	2	2	0	0	1	1	4	0
10.	1	-2	1	-2	1	-1	1	-1	1	1	1	1	2	3	2	3	1	1	5	5
11.	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	2	-1	0	0	0	1	1	0
12.	1	-1	0	0	1	-1	1	0	1	1	1	1	2	2	1	0	1	1	4	1
13.	1	0	0	0	1	-1	0	-1	1	1	1	1	2	1	0	1	1	1	3	1
14.	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	-1	1	0	0	1	0	1
15.	2	-1	1	0	1	-1	1	-1	1	1	1	1	3	2	2	1	1	1	5	3
16.	1	0	0	0	-2	-1	-1	0	0	1	1	1	-1	1	-1	0	0	1	0	-1
17.	2	-1	1	-1	1	-1	0	-1	1	1	1	1	3	2	1	2	1	1	5	3
18.	1	1	2	0	1	0	2	0	1	1	1	1	2	-1	4	0	0	1	1	4
19.	-1	1	-1	1	2	-2	2	-2	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	2	2
22.	1	-1	1	-2	2	1	2	2	1	0	1	0	3	0	3	0	1	1	3	3
23.	-2	2	-1	1	1	-1	0	0	0	0	1	1	-1	-1	-1	-1	1	1	-2	-2
24.	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	-1	1	-1	1	0	-1	0
26.	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1
28.	2	0	2	0	2	-1	2	-1	1	1	1	1	4	1	4	1	1	1	5	5
29.	1	-2	1	-2	2	1	1	-1	1	0	1	1	3	1	2	3	1	1	4	5
30.	2	-1	2	-1	1	-2	0	-1	1	1	1	1	3	3	2	2	1	1	6	4
31.	0	-1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	-1	1	1	1	-1
32.	0	1	1	1	1	-1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	-1	1	0	1	0
33.	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	-1	1	-1	0	0	0	0



Sorsz.	Hangs +	Hangs -	Int. +	Int. -	E10- Hangs +	E10- Hangs -	E10- Int. +	E10- Int. -	Hs + uaz. %	Hs- uaz. %	Int. + uaz. %	Int. - uaz. %	Konsz. Hs. +	Konsz. Hs. -	Konsz. Int. +	Konsz. Int. -	Hs +/- uaz. %	I +/- uaz. %	Konsz. Hs.	Konsz. Int.
34.	1	-1	0	0	1	2	1	1	1	0	1	1	2	-1	1	-1	0	0	1	0
35.	-1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	-1	-2	0	-2	1	1	-3	-2
36.	0	-1	0	0	1	0	-1	0	1	1	1	1	1	1	-1	0	1	1	2	-1
37.	-1	-1	0	-1	0	1	0	0	1	0	1	1	-1	0	0	1	1	1	-1	1
38.	0	-2	0	-1	0	-2	0	-2	1	1	1	1	0	4	0	3	1	1	4	3
40.	-1	-1	0	2	1	-1	1	-1	0	1	1	0	0	2	1	-1	1	0	2	0
41.	1	-1	0	-1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0
42.	-1	0	0	-1	0	0	0	0	1	1	1	1	-1	0	0	1	1	1	-1	1
43.	0	-1	0	-1	0	-1	0	-1	1	1	1	1	0	2	0	2	1	1	2	2
44.	1	-2	1	-1	-1	-2	0	-1	0	1	1	1	0	4	1	2	1	1	4	3
45.	2	0	2	0	1	-2	1	-2	1	1	1	1	3	2	3	2	1	1	5	5
46.	1	0	1	0	0	1	0	2	1	1	1	1	1	-1	1	-2	0	0	0	-1
47.	-1	1	1	1	2	0	2	-1	0	1	1	0	1	-1	3	0	0	1	0	3
48.	2	-2	2	-2	0	-2	1	-2	1	1	1	1	2	4	3	4	1	1	6	7
49.	1	-1	0	-2	-1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	2	1	1	1	2
50.	1	-2	2	-2	0	-1	0	0	1	1	1	1	1	3	2	2	1	1	4	4
51.	0	0	0	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	-2	1	-2	0	0	0	-1
52.	2	1	2	0	1	-1	1	-1	1	0	1	1	3	0	3	1	1	1	3	4
53.	0	1	1	0	-1	1	0	1	1	1	1	1	-1	-2	1	-1	1	0	-3	0
54.	1	-1	2	-2	2	1	2	-1	1	0	1	1	3	0	4	3	1	1	3	7
55.	0	-1	1	-1	1	-2	0	0	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	4	2
56.	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	-1	1	0	0	0
57.	2	-2	2	-1	0	-1	0	-1	1	1	1	1	2	3	2	2	1	1	5	4
58.	2	-1	2	0	1	-1	0	0	1	1	1	1	3	2	2	0	1	1	5	2
59.	2	1	-2	-1	0	0	1	0	1	1	0	1	2	-1	-1	1	0	0	1	0
60.	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	2	0	2	0	1	1	2	2
62.	-1	0	1	0	-1	1	0	0	1	1	1	1	-2	-1	1	0	1	1	-3	1
63.	2	-1	2	0	0	0	0	0	1	1	1	1	2	1	2	0	1	1	3	2
64.	0	0	0	0	0	-1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0

Sorsz.	Hangs +	Hangs -	Int. +	Int. -	E10- Hangs +	E10- Hangs -	E10- Int. +	E10- Int. -	Hs + uaz. %	Hs- uaz. %	Int. + uaz. %	Int. - uaz. %	Konsz. Hs. +	Konsz. Hs. -	Konsz. Int. +	Konsz. Int. -	Hs +/- uaz. %	I +/- uaz. %	Konsz. Hs.	Konsz. Int.
65.	-2	0	-1	0	1	-1	1	-2	0	1	0	1	-1	1	0	2	0	1	0	2
66.	1	-2	1	-2	2	0	2	0	1	1	1	1	3	2	3	2	1	1	5	5
67.	1	0	0	-1	1	0	1	0	1	1	1	1	2	0	1	1	1	1	2	2
68.	1	-2	1	-1	1	1	2	0	1	0	1	1	2	1	3	1	1	1	3	4
69.	-1	-1	-1	-1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	-1	0	1	1	0	-1
70.	2	-1	1	0	-1	2	-1	2	0	0	0	1	1	-1	0	-2	0	1	0	-2
71.	1	1	0	2	-1	1	-1	2	0	1	1	1	0	-2	-1	-4	1	1	-2	-5
72.	1	0	1	0	1	-2	-1	-2	1	1	0	1	2	2	0	2	1	1	4	2
73.	-1	0	1	0	-1	2	-1	2	1	1	0	1	-2	-2	0	-2	1	1	-4	-2
74.	0	1	1	1	-2	-1	-1	0	1	0	0	1	-2	0	0	-1	1	1	-2	-1
75.	1	1	1	1	1	-1	1	0	1	0	1	1	2	0	2	-1	1	0	2	1
76.	1	-1	1	0	-1	0	-1	-1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1
77.	2	-1	0	-1	0	-1	0	-1	1	1	1	1	2	2	0	2	1	1	4	2
78.	0	2	0	2	1	0	0	1	1	1	1	1	1	-2	0	-3	0	1	-1	-3
79.	1	1	1	1	2	1	2	0	1	1	1	1	3	-2	3	-1	0	0	1	2
80.	0	0	-1	0	1	-1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	2	0
81.	-1	0	-2	0	-2	1	-1	0	1	1	1	1	-3	-1	-3	0	1	1	-4	-3
82.	0	-1	0	-1	-2	-1	-1	-1	1	1	1	1	-2	2	-1	2	0	0	0	1
83.	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	-1	0	-1	1	1	-1	-1
84.	1	-1	1	-1	-1	0	-1	-1	0	1	0	1	0	1	0	2	1	1	1	2
85.	2	-1	2	0	2	1	2	0	1	0	1	1	4	0	4	0	1	1	4	4
86.	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1
87.	0	0	0	0	1	-1	1	-1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2
88.	1	0	2	0	1	0	0	1	1	1	1	1	2	0	2	-1	1	0	2	1
89.	1	1	0	1	0	-1	0	-1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0
90.	-1	-1	0	-1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1
91.	0	-1	-1	0	1	-2	0	-1	1	1	1	1	1	3	-1	1	1	0	4	0
92.	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	-2	0	-1	1	1	-2	-1
93.	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	2	0	0	0	1	1	2	0

Sorsz.	Hangs +	Hangs -	Int. +	Int. -	E10- Hangs +	E10- Hangs -	E10- Int. +	E10- Int. -	Hs + uaz. %	Hs- uaz. %	Int. + uaz. %	Int. - uaz. %	Konsz. Hs. +	Konsz. Hs. -	Konsz. Int. +	Konsz. Int. -	Hs +/- uaz. %	I +/- uaz. %	Konsz. Hs.	Konsz. Int.
94.	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	2	0	1	1	1	2
95.	1	-1	1	-1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2
96.	1	-1	2	-2	1	1	1	1	1	0	1	0	2	0	3	1	1	1	2	4
97.	1	-1	1	0	2	-1	2	1	1	1	1	1	3	2	3	-1	1	0	5	2
98.	0	0	0	0	0	2	0	1	1	1	1	1	0	-2	0	-1	1	1	-2	-1
99.	1	0	0	0	2	-1	2	-1	1	1	1	1	3	1	2	1	1	1	4	3
100.	1	1	2	0	1	-1	2	0	1	0	1	1	2	0	4	0	1	1	2	4
101.	0	-2	0	-1	1	-1	1	-1	1	1	1	1	1	3	1	2	1	1	4	3
102.	0	-1	1	-1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	2
103.	1	0	0	0	1	-2	1	-2	1	1	1	1	2	2	1	2	1	1	4	3
104.	0	-1	0	-1	1	0	1	-1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	3
105.	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0
106.	1	0	1	0	2	1	0	1	1	1	1	1	3	-1	1	-1	0	0	2	0
107.	1	-1	0	-1	1	-1	1	-1	1	1	1	1	2	2	1	2	1	1	4	3
108.	1	0	-1	0	0	-1	0	0	1	1	1	1	1	1	-1	0	1	1	2	-1
110.	-1	1	-1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	-1	-2	-1	-2	1	1	-3	-3
111.	0	1	-1	0	0	2	0	2	1	1	1	1	0	-3	-1	-2	1	1	-3	-3
112.	2	-1	2	-1	1	1	0	0	1	0	1	1	3	0	2	1	1	1	3	3
113.	1	1	-1	1	1	1	2	1	1	1	0	1	2	-2	1	-2	0	0	0	-1
115.	0	1	-1	1	-1	1	-1	0	1	1	1	1	-1	-2	-2	-1	1	1	-3	-3
116.	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	2	-1	0	0	0	1	1	0
117.	0	1	0	1	-1	-1	-1	-2	1	0	1	0	-1	0	-1	1	1	0	-1	0
118.	0	-1	0	-1	1	-1	1	-2	1	1	1	1	1	2	1	3	1	1	3	4
119.	1	0	0	0	-1	0	-1	0	0	1	1	1	0	0	-1	0	1	1	0	-1
120.	0	1	0	1	0	0	-1	0	1	1	1	1	0	-1	-1	-1	1	1	-1	-2
121.	1	0	0	-1	1	-1	2	-1	1	1	1	1	2	1	2	2	1	1	3	4
122.	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	2	-1	1	-1	0	0	1	0
123.	0	1	0	-1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	-1	1	0	1	1	-1	1
124.	0	0	-1	0	0	-1	-1	-1	1	1	1	1	0	1	-2	1	1	0	1	-1

## Függelék

Sorsz.	Hangs +	Hangs -	Int. +	Int. -	E10- Hangs +	E10- Hangs -	E10- Int. +	E10- Int. -	Hs + uaz. %	Hs- uaz. %	Int. + uaz. %	Int. - uaz. %	Konsz. Hs. +	Konsz. Hs. -	Konsz. Int. +	Konsz. Int. -	Hs +/- uaz. %	I +/- uaz. %	Konsz. Hs.	Konsz. Int.
125.	0	-2	1	-1	1	-1	-1	-1	1	1	0	1	1	3	0	2	1	1	4	2
126.	2	1	2	1	2	1	2	1	1	1	1	1	4	-2	4	-2	0	0	2	2
127.	2	0	1	0	2	-1	1	-1	1	1	1	1	4	1	2	1	1	1	5	3
128.	2	-1	1	-1	0	0	0	-1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	3	3
129.	0	-2	0	-1	2	0	2	0	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	4	3
130.	1	-1	1	0	2	2	1	1	1	0	1	1	3	-1	2	-1	0	0	2	1
131.	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	-1	1	0	1	0
132.	-1	0	-1	-1	-1	-1	-1	-1	1	1	1	1	-2	1	-2	2	0	0	-1	0
133.	1	0	2	-1	0	2	0	1	1	1	1	0	1	-2	2	0	0	1	-1	2
134.	1	-1	1	-1	1	1	1	0	1	0	1	1	2	0	2	1	1	1	2	3
135.	0	-1	0	0	1	-1	1	-1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	3	2
									88	80	90	91					81	79		

#### 6.1.4. A tanulók eredményei táblázatokban

Az eredmények összegzéseként táblázatos formában összegyűjtöttem, hogy mit tudhatott meg a kutató a kísérlet eredményeinek feldolgozása után. Ezek az összesítések érdekesek lehetnek a kísérletben résztvevők számára. A vízszintes sorok egy-egy tanulót jelentenek. A második (hangsúly) és harmadik (intonáció) oszlop tartalmazza a négy értékelő által értékelt hangfelvétel eredményeket. Ezek az eredmények -8 és 8 közé eshetnek. A negatív számok jelentése, hogy a tanuló második, későbbi felolvasását az értékelők rosszabbnak hallották az elsónél. A további oszlopok tartalmazzák a kérdőíves felmérés eredményeit. A motiváció, a fonetika, a csoportkohézió és az értékelés elnevezésű oszlopokban olvasható számok a két kitöltés közti pozitív vagy negatív elmozdulást mutatják. A motiváció skálája 20-as, mert négy kérdést összesít, a fonetikáé és a kohézióé 10-es, az értékelésé 15-ös. Érdekes megnézni, hogy a mondatfonetikai változásokhoz társulnak-e a diákok részéről tapasztalt változások valamelyik független változóban. A jelentősebbnek tekinthető hangsúly és intonációjavulást kiemeltem.

A tesztcsoportok eredményei egy kivétellel jobban a kontrollcsoport eredményeinél. A második csoport esetében látható, hogy a kontrollcsoportnál jobbak az eredmények. Ennek oka pedig a nyelvi szinthez köthető. A kettes kontrollcsoport teljesen kezdő csoport volt, így az ő teljesítményük szükségszerűen hallhatóan jobb kilenc hónap tanulás, mint 5 hónap tanulás után.

#### 1. táblázat: Az egyes számú teszt és kontrollcsoport eredményei

*Az egyes számú tesztcsoport eredményei (BDG-11. a)*

	Hangsúly	Intonáció	Motiváció	Fonetika	Kohézió	Értékelés
1.	<b>5</b>	<b>3</b>	-1	-1	<b>3</b>	<b>2</b>
2.	0	-1	0	-1	1	<b>3</b>
3.	<b>5</b>	<b>3</b>	1	<b>2</b>	0	0
4.	1	<b>4</b>	1	1	0	0
5.	2	2	2	0	0	-1
6.	<b>3</b>	<b>3</b>	-1	-1	1	<b>3</b>
7.	-2	-2	-1	1	<b>3</b>	0
8.	-1	0	-2	0	0	0

*Az egyes számú kontrollcsoport eredményei (BDG-10. a)*

	Hangsúly	Intonáció	Motiváció	Fonetika	Kohézió	Értékelés
1.	2	2	0	-1	0	-2
2.	2	2	0	-1	-1	-1
3.	2	2	<b>4</b>	0	-2	-5
4.	2	2	1	-1	2	1
5.	2	2	-2	1	-2	-1

**2. táblázat: A kettes számú teszt és kontrollcsoport eredményei***A kettes számú tesztcsoport eredményei (BDG-11.bc)*

	Hangsúly	Intonáció	Motiváció	Fonetika	Kohézió	Értékelés
1.	1	1	1	0	-1	0
2.	<b>5</b>	<b>5</b>	0	0	0	1
3.	<b>4</b>	<b>5</b>	1	1	0	<b>6</b>
4.	<b>6</b>	<b>4</b>	1	-1	-2	<b>5</b>
5.	1	-1	-5	-1	2	2
6.	1	0	2	0	1	1
7.	0	0	-7	-3	-2	1

*A kettes számú kontrollcsoport eredményei (BDG-10.bc) (kezdő csoport)*

	Hangsúly	Intonáció	Motiváció	Fonetika	Kohézió	Értékelés
1.	<b>4</b>	<b>3</b>	1	1	0	<b>3</b>
2.	0	1	2	0	0	-1
3.	-2	2	-2	0	0	0
4.	<b>4</b>	0	-2	-2	-2	<b>2</b>
5.	<b>5</b>	<b>5</b>	-4	-1	<b>3</b>	-2
6.	1	0	-2	-2	1	-2
7.	<b>4</b>	1	<b>5</b>	-1	-3	<b>5</b>
8.	<b>3</b>	1	<b>4</b>	0	-2	-4
9.	0	1	2	2	-1	<b>4</b>

**3. táblázat: A hármas számú teszt és kontrollcsoport eredményei***A hármas számú tesztcsoport eredményei (KZK-10)*

	Hangsúly	Intonáció	Motiváció	Fonetika	Kohézió	Értékelés
1.	<b>4</b>	<b>3</b>	-2	-1	<b>3</b>	1
2.	2	0	1	<b>3</b>	0	-2
3.	1	0	0	0	0	0
4.	-1	1	-2	2	0	<b>3</b>
5.	2	2	1	2	-2	<b>4</b>
6.	<b>4</b>	<b>3</b>	-1	-2	0	-2
7.	<b>5</b>	<b>5</b>	-3	-3	0	1
8.	0	-1	-1	0	0	0
9.	0	<b>3</b>	-3	<b>3</b>	1	-3

*A hármas számú kontrollcsoport eredményei (EKG-10)*

	Hangsúly	Intonáció	Motiváció	Fonetika	Kohézió	Értékelés
1.	1	0	<b>4</b>	-4	3	-3
2.	-3	-2	-2	-1	-2	-2
3.	2	-1	-4	2	-2	2
4.	-1	1	0	0	0	1

**4. táblázat: A négyess számú teszt és kontrollcsoport eredményei***A négyes számú tesztcsoport eredményei (FGY-11)*

	Hangsúly	Intonáció	Motiváció	Fonetika	Kohézió	Értékelés
1.	<b>6</b>	<b>7</b>	-2	<b>2</b>	-1	-1
2.	1	2	0	0	0	0
3.	<b>4</b>	<b>4</b>	-1	1	-1	-1
4.	0	-1	3	-3	2	2
5.	<b>3</b>	<b>4</b>	1	-1	0	0
6.	-3	0	-2	2	-4	-4
7.	<b>3</b>	<b>7</b>	2	-2	0	0
8.	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	-4	-1	-1
9.	0	0	0	0	-2	-2
10.	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	-1	-2	-5

*A négyes számú kontrollcsoport eredményei (FGY-11)*

	Hangsúly	Intonáció	Motiváció	Fonetika	Kohézió	Értékelés
1.	<b>5</b>	<b>2</b>	0	<b>3</b>	0	0
2.	1	0	5	4	2	0
3.	2	2	2	1	3	2
4.	-3	1	-1	0	-3	0
5.	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	0	1	2
6.	1	0	-3	0	-1	2
7.	0	2	0	0	0	0
8.	<b>5</b>	<b>5</b>	-1	0	1	2
9.	2	2	2	5	0	3



**5. táblázat: Az ötös számú teszt és kontrollcsoport eredményei***Az ötös számú tesztcsoport eredményei (VMG-11d)*

	Hangsúly	Intonáció	Motiváció	Fonetika	Kohézió	Értékelés
1.	3	4	0	-2	0	-1
2.	0	-1	-6	-3	1	2
3.	0	-2	3	-1	-1	-2
4.	-2	-5	3	1	2	-1
5.	4	2	3	1	-1	4
6.	-4	-2	2	3	1	3
7.	-2	-1	2	2	0	0
8.	2	1	0	0	0	0
9.	1	1	0	-1	0	-1
10.	4	2	-2	-2	0	1

*Az ötös számú kontrollcsoport eredményei (VMG-11b)*

	Hangsúly	Intonáció	Motiváció	Fonetika	Kohézió	Értékelés
1.	-1	-3	1	1	2	2
2.	1	2	-4	1	0	-4
3.	2	0	-3	0	0	-1
4.	-4	-3	-2	-1	2	0
5.	0	1	1	2	0	6
6.	-1	-1	2	-2	0	3
7.	1	2	0	0	0	0
8.	4	4	0	0	-3	-1
9.	0	1	2	2	0	3
10.	2	2	0	1	-1	0
11.	2	1	-1	0	2	2
12.	1	0	5	1	0	0

**6. táblázat: A hatos számú teszt és kontrollcsoport eredményei***Az hatos számú tesztcsoport eredményei (WSG-10)*

	Hangsúly	Intonáció	Motiváció	Fonetika	Kohézió	Értékelés
1.	0	1	-1	-1	-1	-1
2.	4	0	6	-4	0	8
3.	-2	-1	1	0	-1	-1
4.	2	0	-2	0	0	0
5.	1	2	-1	0	-1	2
6.	2	2	-5	-2	2	-3
7.	2	4	0	0	-1	4
8.	5	2	0	-1	1	1
9.	-2	-1	0	1	0	3
10.	4	3	0	0	-1	3
11.	2	4	0	0	0	0
12.	4	3	1	0	0	2

*A hatos számú kontrollcsoport eredményei (WSG-12)*

	Hangsúly	Intonáció	Motiváció	Fonetika	Kohézió	Értékelés
1.	0	2	-1	-2	-2	-5
2.	4	3	0	0	-1	-2
3.	2	3	-2	-2	1	-1
4.	0	0	-2	0	0	2
5.	2	0	-3	-2	-1	2
6.	4	3	-3	0	-1	1
7.	2	-1	0	0	0	0

## **6.2. László Tímea: Kommunikáció- és beszédfejlesztő tananyag a francia nyelv tanításához, 2013 – CD-melléklet**

Ez a tananyag kereskedelmi forgalomba nem került, a kísérletben szereplő tanárok és diákjaik számára készült. A hanganyagok egy része az Interneten fellelhető. A fonetikai gyakorlatok saját felvételű anyagait azonban egyelőre nem lehet elérni az Interneten. A továbbképzéseken is használt feladatlapok azonban 2013 óta szabad hozzáférésűek, mert szerepelnek a Katolikus Szakképzési és Továbbképzési Intézet honlapján a francia szaktárgyi anyagok közt.

## Összefoglaló

A dolgozatomban szeretnék felvázolni egy olyan integrált komplex kiejtésstanítást, ami személyiségfejlesztő és többfelé koncentrálni tanító retorikai és beszédtechnikai elemeket is beemel az osztálytermi beszédgyakorlatokba. Ez a kiejtésstanítás nemcsak a célnyelv sajátosságainak a tudatosítását, hanem az idegen nyelvű megszólalás minőségét is fontosnak tartja. Ötvözi a nyelvtanítás a beszédpedagógia (vagy beszédtechnika) tartalmait, feladatait, javítási technikáit, értékelési kritériumait. Ezek a gyakorlatok a fonetikai tudatosítás mellett a hallhatóságra és a hangzásra helyezik a hangsúlyt. E célok elérése érdekében a memóriára, a mozgásra, a színészi kifejezőeszközök használatára is építenek. Az érthető, következetes és az anyanyelvi hallgató számára is elfogadható megszólalás tanítása mellett az előadásmódot is fejleszteni kívánják. A komplex önkifejezés gyakorlására az idegennyelv-órák kommunikációra koncentrálnó közege jól felhasználható, még akkor is, ha a tanulók idegennyelv-órán gyakran szembesülnek a nyelvi korlátaikkal.

Az első részben a beszéd tanításának pszicholingvisztikai, kommunikációelméleti, fonetikai, beszédtechnikai megközelítését tekintem át a nyelvtanítás szempontjából. A második rész a kiejtésstanítás történeti és módszertani vizsgálata. A sok elméleti és gyakorlati nyelvtanítási modell segítheti a téma több irányú megközelítését. A harmadik részben bemutatom azt a pedagógiai kutatást, melynek célja, hogy a kiinduló hipotézis helytállóságáról információkat szerezzek. A feltételezésem az, hogy a beszédtechnika integrálása a kiejtésstanításba segíti a könnyebben érthető beszédprodukciónak létrejöttét. A függelékben található saját fejlesztésű tananyagot tesztelő kutatás több módszerrel (kérdőívek, interjúk, hangelemzések) vizsgálja az integrált komplex kiejtésstanítás módszerének gyakorlati hasznát. A harmadik részben esik szó a féléves kísérlet tesztanyagáról, a kísérlet körülményeiről, résztvevőiről, céljairól és módszereiről. Azt remélem, hogy ennek a kutatásnak kiejtésmérési módszerei a későbbiekben is felhasználható új eljárásokat hoznak a magyarországi alkalmazott nyelvészeti kutatások módszertanának látóterébe.

Munkám nyelvpedagógiai célja a jól artikulált, könnyen érthető, esztétikai élményt is nyújtó beszéd tanításának segítése. Kutatásaim módszertani eredménye egy integrált komplex kiejtés tanítási módszer és egy olyan mérési eljárás kidolgozása, amellyel mérni lehet a nyelvtanuló kiejtésének változását.

## Résumé

Cette thèse sur l'enseignement complexe et intégré de la prononciation du français langue étrangère propose d'intégrer des éléments rhétoriques et orthoépiques au développement des compétences de production orale. Les exercices proposés conceptualisent non seulement les spécificités sonores de la langue étrangère, mais ils aident également les apprenants à se concentrer sur plusieurs éléments de l'expression à la fois, et à pouvoir se prononcer d'une façon individuelle et expressive. Cette méthode conjugue des pratiques théâtrales, orthoépiques, phonétiques et didactiques en ce qui concerne le contenu, la formation, la correction et l'évaluation de la prise de parole. Les exercices conceptualisent des spécificités phonétiques, la sonorité de la langue française, en mettent l'accent sur le rôle de la mémoire, des gestes et des outils expressifs dans l'acquisition d'une prise de parole compréhensible, conséquente et convaincante. Cette expression complexe de soi est largement soutenue par des jeux de rôles communicatifs, et ce malgré les contraintes linguistiques des apprenants.

La première partie de la thèse présente les théories psycholinguistiques, les théories de la communication, les théories phonétiques et orthoépiques qui sont en rapport avec le développement de l'expression orale du point de vue didactique. La deuxième partie examine l'évolution méthodologique de l'enseignement de la prononciation. L'analyse des méthodes, des manuels et des activités permettent de mieux situer mon travail dans le domaine étudié, en illustrant l'analyse à l'aide d'un exercisier créé à cet effet (en annexe sur CD). La troisième partie expose les recherches consacrées à mesurer l'effet de ma méthode en classe de langue. Trois moyens de vérification ont été utilisés : des enquêtes, des interviews et des analyses des enregistrements audio des lectures des élèves. Ces dernières ont pour objectif de tester mon hypothèse selon laquelle la méthode complexe et intégrée est capable de favoriser une prononciation plus compréhensible et plus expressive pour les natifs. La méthode, les participants, les objectifs et l'analyse des résultats de l'expérience sont décrits dans cette partie. J'espère que les démarches évaluatives élaborées et testées au cours de mes recherches pourront servir aux autres didacticiens du domaine.

L'objectif de mon travail était d'élaborer une méthode au service d'une prise de parole compréhensible et expressive. Le résultat de mes recherches a mené à une conception didactique et à une méthode d'évaluation de la prononciation des apprenants. Mon travail pourra servir non seulement l'apprentissage du français, mais également les recherches en didactique des langues étrangères dans le domaine de l'évaluation de la prononciation.

## Summary

My thesis is about an integrated and complex method of teaching pronunciation which uses rhetorical and orthoepic elements to improve oral language skills. This method also develops personality and includes concentration techniques in the class practice along with the improvement of pronunciation. The exercises used in this method raise the learners' awareness of the phonetic specificity and the sonority of the French language and help them concentrate on several elements of expressive speech at the same time. The integrated pronunciation method involves speech pedagogy (orthoepy) tasks, correcting techniques and evaluation criteria. The role of the memory, gestures and expressive theatrical means are as important as the phonetic rules to produce a perceivable, comprehensible and persuasive speech acceptable also to native speakers. Foreign language courses concentrating on communication may also be useful in practising complex self-expression even if the learners are confronted with the limits of their foreign language knowledge.

The first part of my thesis reviews psycholinguistic, communicative, phonetic and orthoepic theories from the point of view of language teaching. The second part analyses the evolution of pronunciation theories and the phonetic contents of the French course books used in Hungarian schools. The same part offers a typology of activities and presents the integrated pronunciation tasks which help to incorporate the sonority of a foreign language to one's speech: to make oneself more audible, comprehensible and persuasive. The third part elaborates the research which had the aim to measure the results of a classroom experiment. Three types of research techniques were used: questionnaires, interviews and the evaluation of audio recordings of pupils' readings by native speakers. The aim of this research was to test the hypothesis which says that the use of this integrated complex pronunciation teaching method can motivate and promote a more comprehensible and more expressive pronunciation which will be easier and more pleasant to follow for the natives. The third part describes the research method, the participants, the aims and the results. I hope that the method used to evaluate the results will be useful for other language teaching methodologists of the research field.

The aim of my work is to help learn and teach well-articulated, easy to understand and well-performed self-expression. The practical result is the creation of an integrated complex pronunciation exercise book and the elaboration of the test method used to evaluate the learners' oral productions. Hopefully this experience will be useful in the foreign language teaching methodology.