

Tézisfüzet

László Tímea

Integrált komplex kiejtéstanítás a francia
nyelvoktatásban

Doktori (PhD) disszertáció

Témavezető: Dr. Bors Edit

PPKE BTK
2014

I. A kutatás előzményei, problémafelvetése, célkitűzései

A magyar pedagógusok közül sokan ismerték meg az elmúlt évtizedben Oroszlány Péter tanulás-módszertani anyagait (2005). Ez a módszertan számos beszédtechnikai gyakorlatot tartalmaz, melyek népszerűsége az iskolai szereplők körében bizonyítja, hogy a beszédtechnika nemcsak a színpadi beszédhez nyújt segítséget, hanem az általános kommunikációs készségfejlesztésbe is beilleszthető és beillesztendő terület.

Nyelvtanárként, egy-egy idegen nyelvi színjátszó fesztivál alkalmával azt tapasztaltam, hogy a drámatagozatos diákok szebben, az anyanyelvi beszélők kiejtéséhez 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.

Mennyire tartozik hozzá a nyelvtudáshoz a szép kiejtés? Lényeges-e a könnyen érthető, élvezetes beszédstílus tanítása? Hogyan viszonyulunk lelkileg az idegen nyelv hangzásához? Kell-e, lehet-e kiejtést tudatosan tanítani (analitikus módszer), vagy nem érdemes, mert természetesen ragad a nyelvtanulóra az autentikus nyelvi modellek után (intuitív módszer) (Bárdos, 2000)? Hogyan és mit tanítsunk egy nyelv hangzásából? Hogyan jelenik meg a kiejtés a nyelvtudás mérésében és értékelésében?

A nyelvtanárok többségében természetesen építik be a kiejtésjavítást a nyelv tanításába, és nem foglalkoznak a kiejtés taníthatóságának fonetikai kérdéseivel, sem a beszéd általános fejlesztésével, hiszen ez nem kifejezetten nyelvtanári feladat. A cél a kommunikáció sikerén és nem a formáján van. Dolgozatomban ezzel a nézettel az ókori rétorokra támaszkodva próbálok vitatkozni, annyiban, hogy a forma nem elhanyagolható fontosságú. „*A pronuntiationának 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” (Quintilianus XI/III/2,6, 736).

A nyelvtanulók jó része nem tanulja és ezért nem hallja a célnyelv ritmusát, dallamait és hangsúlyait. A nyelvtanár, ha szépen beszél is adott idegen nyelven, legtöbbször módszertani segédletek hiányában, nem tudatosítja a fonetikai szabályokat. Természetesen sokan ösztönösen is meghallják és reprodukálják a célnyelvi intonációt, de sokat segítene, nemcsak a kiejtést, de a szövegértést is javítaná, ha tudatosítanánk és kommunikációs fejlesztő feladatokkal gyakoroltatnánk a tanult nyelv elsősorban mondatfonetikai szabályait (Dufeu, 2011).

Doktori tanulmányaim céljaként annak a kérdésnek a vizsgálatát tűztem magam elé, hogy a beszédtechnikai gyakorlatok, a Magyarországon leginkább Montágh Imre-féle beszédpedagógiaként (1976) 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 anyanyelviekéhez hasonló, az anyanyelviek és nem anyanyelviek 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 anyanyelviek számára könnyebben érthető lesz-e a beszédprodukciónak. Kutatásaim célja volt, hogy lehetséges-e mérni ezeknek a gyakorlatoknak az eredményességét és milyen módszerekkel. Munkám gyakorlati célja a kutatási célok mellett, a jól artikulált, könnyen érthető, esztétikai élményt is nyújtó beszéd tanításának segítése.

A dolgozatomban igyekeztem felvázolni egy olyan *integrált komplex kiejtéstanítást*¹, ami *ötvözi a nyelvtanítás és a 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. Ily módon előtérbe kerülhet a nonverbális kommunikáció fejlesztése, amit szintén nem árt tudatosítani (*Montágh, 2001*). Az idegen nyelvi kommunikációs 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 empatikus, nyitott és hiteles interakcióval lehetséges.

II. Módszertan

A középiskolás korosztály tudatos nyelvtanítása-nyelvtanulása során az írásbeli készségek fejlesztése és a vizuális tanulás kerül előtérbe és az idegennyelvi beszédprodukciónak nagy mértékben az anyanyelv prozódiai sémáit követi. *Hipotézisem szerint, ha tudatosítjuk a nyelvtanulóban, hogy miben áll az idegen nyelv hangzásának mássága, ha sikerül tudatosítani az alapvető mondatfonetikai (ritmikai, hangsúlyozási, hangkötési, intonációs,*

¹ A terminust Holló Dorottytól (2008) kölcsönöztem, aki integrált kultúratanításról beszél, ami a kultúratanítás összekapcsolását jelenti a nyelvtanítással. A komplex jelzöt interdiszciplináris értelemben kapcsoltam a fogalomalkotásba, arra utal, hogy pszichológiai, kommunikáció elméleti, nyelvészeti és színházi elemeket egyaránt tartalmaz.

hangképzési stb.) különbségeket, valamint ha szembesítjük őket a jól érthető, figyelmet megragadó, az anyanyelvi füleknek kellemes megszólalás retorikai jelentőségével, akkor ez a játékos gyakorlatokban testet öltő fonetika és beszédtanulás rövidtávon képes lesz jelentős minőségi változást eredményezni a nyelvtanulók franciás kiejtésének javulásában.

A kísérlet elvégzéséhez összeállított beszédfejlesztő gyakorlókönyvem (*Kommunikáció- és beszédfejlesztő tananyag a francia nyelv tanításához, 2014*) öt egymásra épülő fejezetből áll: (1) a motiváció stimulálása dalok, versek, rövid jelenetek segítségével, (2) a csoportkohézió és koncentrációfejlesztő beszédtechnikai gyakorlatok, (3) a non-verbális kommunikáció tudatosítása, (4) a francia nyelvre jellemző nyelv-specifikus fonetikai ismeretek tudatosítása, (5) irodalmi szövegek felolvasásának előkészítése, előadása és értékelése. Feltételezésem szerint az első három fejezet gyakorlatai készítik elő a terepet a nyelvtanulók lelkében a szövegek értelmezését jelentősen segítő kifejezőeszközök befogadására. Az utolsó fejezet igyekszik rögzíteni ezeket a nyelvi kifejezőeszközöket (hangsúlyozás, intonáció, szegmentálás, hangerő, tempó stb.) egy komplex tevékenységen keresztül (felolvasás) a gyakorlatban is. Egy következő kísérletben érdemes lenne azt is megvizsgálni, hogy hogyan hatnak a tanulók prozódiai készségeire az egyes fejezetek tartalmi külön-külön.

Továbbá feltételezem azt is – bár méréseim erre nem terjednek ki – hogy a francia beszéd zeneiségének megismerése kialakítja a nyelvtanulóknak azt az igényt, hogy ne csak a tanult nyelvre (francia), hanem a saját anyanyelvükre és egyéb tanult nyelveik hangzására, ejtési szabályaira is más füllel figyeljenek. Fontos legyen számukra, hogy minden nyelven „szépen” szólaljanak meg.

A középiskolai nyelvtanulók körében végzett osztálytermi kutatásaim célja, hogy megvizsgáljam a beszédfejlesztő gyakorlatok hatását a tanulók

kiejtésének változására. Kérdés, hogy lehetséges-e mérni, és milyen eszközökkel a kiejtés változásának minőségét. Feltételezésem szerint a gyakorlatok hatására a kísérleti csoportnál nagyobb mértékű lesz a hangsúlyozás és az intonálás megváltozása, mint a kontrollcsoportnál.

A kutatás

A pedagógiai kísérlet 2013. februárjában kezdődött és 2013. júniusában ért véget. Hat tanár és százharmincöt gimnazista diák vett részt benne. A tanárok választották ki a kísérleti és a kontrollcsoportokat 10.-es és 11.-es csoportjaik közül. A félév során összesen hat órát töltöttek a tanárok a kísérleti anyaggal. Ez a kísérlet szempontjából kevés, a tanmenet szempontjából viszont sok óra. A tanárok tananyag felhasználását részben saját maguk, részben az én javaslataim alapján illesztették a tanmenetükbe. Pedagógiai kísérletek esetében elfogadott, hogy a kontrollcsoportoknál nincs külön kontrollcsoportnak kidolgozott anyag, a tanárok és a használt tankönyvek 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. Ennek az összetett kísérletnek a kivitelezése, és az eredmények bonyolultabb feldolgozása, azonban meghaladta a pillanatnyi kutatói lehetőségeimet.

A kísérlet előtt és után három féle módon gyűjtöttem adatokat a kísérlet résztvevőitől: interjú a tanárokkal, kérdőíves felmérés és hangfelvétel készítés a diákokkal.

Mérés hangfelvételek alapján

A méréseken egy ifjúsági regény (Sempé–Gosciny, 1960, 94) 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 mondattípus is megtalálható: kijelentő, kérdő, felszólító mondatok, dialógus és narráció. Ez az intonáció és a kifejezőeszközök használatának szempontjából érdekes.

Az értékelési módszer a két rögzített felolvasás összehasonlítása. Az értékelésben tizenhárom francia ajkú értékelő vett részt. Ezzel a módszerrel azt vizsgáltam, hogy hallanak-e az anyanyelvi értékelők változást a nyelvtanulók két időpontban készített hangfelvételei között.

A tanulók felolvasásait hangfelvételpárokba 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 tudta, hogy milyen hangfelvételpárt hall. Nem tudta, 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 elsónél.

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.

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 érzékelne elmozdulást. Ugyanakkor, ha az összehasonlítási alapot elveszjük és csak kritériumok alapján próbáltunk értékelni, az értékelés kivitelezhetetlen volt. A relatív objektivitást a fordított sorrendű hangfelvétel értékelésék beemelése a rendszerbe biztosítani tudta.

Az értékelők két szempontból értékelték a hangfelvételeket: (1) *Ritmus és hangsúlyok*: szegmentálás és a nyújtott hangsúlyos szótagok reprodukálása; a francia nyelv jellegzetes ritmusának érzékeltetése. (2.) *Intonáció és kifejezőkészség*: a szöveg felolvasásában melodikusan megfelelő intonációs sémák használata, személyes hangvétel, érthetőség, jó követhetőség. *Az értékelés a következő értékeket tartalmazhatta*: (- 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

A kutatás eredményei

Azt feltételeztem, hogy a beszédfejlesztő feladatok elvégzése után a diákok beszédprodukciói néhány órás prozódiai tudatosítás hatására is elfogadhatóbbak, könnyebben érthetőek, jobban értelmezhetőek lesznek az anyanyelvi beszélők számára.

(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 szervezesebben kell a gyakorlatokat a tanításba integrálni. Ehhez a gyakorlatok jobb előzetes megismertetése és alaposabb fonetikai háttérmagyarázat szükséges.

(2) A kérdőív kérdései képesek voltak mérni a vizsgált változókat, statisztikailag elemezhetőnek bizonyultak. Annak ellenére, hogy a tesztsoportok eredményei számszerűleg minden esetben jobbak lettek a kontrollcsoportok eredményeinél, statisztikailag elfogadható pozitív változás nem mutatható ki a tesztsoport 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. *A kutató kísérlete, hogy a hipotéziseit tudományos eszközökkel igazolni tudja sikerült. A változás mérhető volt. A jelen méréssel kimutatott javulás azonban nem volt statisztikailag szignifikánsnak tekinthető. Ennek oka lehet a kipróbálásra, tanmenet tervezésre és a tanári felkészítésre jutó szűkös időkeret és a viszonylag kis minta.*

III. Új eredmények és pedagógiai innovatív javaslatok

1. Minél többet tudunk nyelvtanárként tenni azért, hogy a nyelvhez való viszonyt az első perctől pozitív érzelmi síkra tereljük, 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. 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: Tanítsunk utánozni, karikírozni, tudatosítani, megszerettetni az idegen nyelv hangzását, beszéljük meg, hogy milyen érzelmeket vált ki belőlünk az idegen hangzás! *Az idegen nyelv egy másik fonetikai én.*

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: Végezzünk minél több hallásértési feladatot anélkül, hogy az írott szövegre támaszkodnánk! Írott szöveg ne segítse a szövegértést, *tanítsuk meg másként hallgatni a diákokat*, mint az anyanyelvükön megszokták!

3. A kiejtés javítása és az idegen nyelvű beszéd fejlesztése nemcsak a beszédprodukciót, hanem *a beszédértést is javítja*. Mind a szakirodalom, mind a nyelvtanári gyakorlat megfigyelte, hogy a jobb kiejtés pozitívan befolyásolja a hallott szövegértést. Elisabeth Lhote (1995) *nyelvi tájként*

utal arra a jelenségre, hogy egy idegen nyelv hangzásában ugyanúgy meg kell találni a támpontokat 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, hogy a kutatásaim kiindulópontjaként hallott diákszínjátósok részben a globális értés 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: 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. Nagyon fontos *az auditív memória erősítése*. A diákok tanuljanak meg minél több memoritert. Az írás-olvasáson, a vizualitáson alapuló oktatás visszafejleszti az auditív 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: Tanítsunk meg minél több memoritert, ha lehet hallás és ne leírás alapján. Ne csak a pontosság, a kiejtés és *az előadásmód is számítson az értékelésnél!*

5. A beszédtechnika-kurzusokat úgy hirdetik, mint *önbízalomerősítő* 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). A kiejtéstaniítás nem választható el az előadásmód 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: Tanítsuk a gondolatainkat és az érzéseinket nyíltan vállalni és világosan, érthetően előadni, a kulturális szokások tiszteletben tartásával! Teremtsünk szereplési lehetőségeket! *Videó felvétellel is segítsük a kiértékelést, amely legyen a diákokkal közösen történő, szóbeli.*

6. A kiejtés tanításához elengedhetetlenül fontosak a fonetikai ismeretek. Az osztálytermi gyakorlatok nem nélkülözhetik a tudatosítást a kiejtéssel kapcsolatosan sem. *A szupraszegmentális fonetika tudatosítása* ugyanolyan fontos, mint a szegmentális fonetikaé, sőt a prozódiaának meg kell előznie a hangejtés pontosítását. A tankönyvek, a tanári kézikönyvek általában nem tartalmazzak fonetikai magyarázatokat. A tanárok már csak azért sem foglalkoznak a kiejtés tudatosításával, mert nincsenek hozzá anyagaik, módszereik és elméleti összefoglalóik.

Javaslat: A fonetikai ismeretek kibővítendőek a *szupraszegmentális fonetika* (ritmus, hangsúlyozás, intonáció) *érzelemkifejező* eszközeivel (Léon, 1993).

7. A mérés, az értékelés, a visszajelzés mindig alapvetően pozitívan hat az osztálytermi gyakorlatra (Bárdos, 2002, Tagliante, 2005). Fontos, hogy a szóbeli kommunikációval kapcsolatos elvárásokat pontosan és részletesen fogalmazzuk meg és a kiértékeléshez, javításhoz is több útmutatást kapjon a felkészítő tanár. A jól megfogalmazott elvárások, szempontrendszerek nemcsak az értékelést, hanem a produkciót is hatékonyan segítik.

Javaslat: *Adjunk részletes értékelési szempontokat a kifejező szóbeli produkciókhoz*, melyek ösztönözni fogják a szóbeli szerepléseket (Vielmas, 1990).

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: *Integráljuk a beszédtechnika személyiségfejlesztő, csoportos gyakorlatait a nyelvtanításba, hiszen ezek a csoportkohézió megteremtésének is kiváló eszközei.* (Montágh, 1986, Oroszlány, 2005).

Diákok és tanárok egyaránt örömmel végezték a gyakorlatokat. A mérések szerint a kísérletben részt vett diákok hangsúlyozása és intonációja ha nem is szignifikánsan, de franciásabb lett, mint a kontrollesoportok esetében. A kísérletet pilot kísérletként végeztem, célom a vizsgálati anyag és eszközök kipróbálása volt. Az interjúk szerint a gyakorlóanyag alkalmas arra, hogy hozzájáruljon a magyarországi franciatanítás módszertanának színesítéséhez, a kiejtés tanítás szemléletének megváltoztatásához, a

kísérleti módszertan pedig kiindulópontként szolgálhat hasonló tartalmú kutatások kivitelezéséhez.

Hivatkozott irodalom

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.

Dalton, C. – Seidlhofer, B. (1994). *Pronunciation*. OUP Lang. Teaching

Dufeu, B. (2011). L'importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère. *Franc-parler.org* .

Holló Dorottya (2008). *Értsünk szót! Kultúra, nyelvtanítás, nyelvhasználat*. Budapest, Akadémiai kiadó.

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

Léon, P.(1993). *Précis de phonostylistique*. Paris, Nathan.

Lhote, E. (1995). *Enseigner l'oral en interaction*. Paris, Hachette.

Montágh Imre (1976). *Tiszta beszéd*, Budapest, Holnap Kiadó.

Montágh Imre (1986) *Útravaló*, Budapest, Televideo, rend. ifj. Schiffer Pál.

Montágh Imre (2001). *Mondjam vagy mutassam?! Szó-hang-gesztus*.

Budapest, Holnap Kiadó.

Quintilianus (2008). *Szónoklattan*. Pozsony, Kalligram.

Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le CECR*. Paris, CLE International.

Tagliante, C. (2006). *La classe de langue*. Paris, CLE International.

Vielmas M. (1990). *A haute voix*. Paris, CLE.

IV. Publikációk a témában

1. 2007. *Recenzió Kassai Ilona: Fonetika című tankönyvéről*, In : Mester és Tanítvány, 16. szám, Idegen nyelvek
2. 2008. *Rythme et mélodie - Comment enseigner les groupes rythmiques [Ritmus és dallam – a ritmikai beszédegységek tanítása a francia nyelvben]* Journées des Études Françaises, Varsó, 2008. szeptember
In : La perspective interdisciplinaire des études françaises et francophones (sous la dir. Anna Kieliszczyk et Ewa Pilecka) Oficyna Wydawnicza LEKSEM, Łask 2009, pp. 31-41
3. 2009. *Briller par la pause – les silences d'une lecture - analyse des pauses d'un texte oralysé [Szünet és tagolás – anyanyelvi és nyelvtanulói felolvasások elemzése praat beszédelemző programmal]* Journées des Études Françaises, Esztergom, 2009. április 24-25.
In : Revue d'Études Françaises 14, Silence, absence, les formes du non-dit, (sous la dir. d'A. Ádám) Budapest, ELTE et CIEF, 2009, pp. 89-97.
4. 2009. *Recenzió Náray-Szabó Márton : Francia magyar beszédfordulatok. 1200 kifejezés a mindennapi társalgás nyelvéből című könyvéről [Énoncés liés franco-hongroises. 1200 expressions de la conversation quotidienne]. Tinta, Budapest, 2009, 231 pp.*
In : Verbum XI. 2009/1
5. 2013. « *Comme l'odeur de la fleur ou le goût du vin* » [*Mint a virág illata vagy a bor zamata*] Journées des Études Françaises, Piliscsaba, 2013. november 15. In : Verbum XIV. 2013/1-2, pp. 312-322.
6. 2014. *Kommunikáció- és beszédfejlesztő tananyag a francia nyelv tanításához, 164 pp.*
http://www.kpszi.hu/system/files/francia_beszedgyakorlatok_2014.pdf