

CSÜRY ISTVÁN

## (Francia) fonetika felsőfokon

A tanulmány abból az alaptételből indul ki, hogy az idegen nyelvi szakemberektől jogos autentikus kiejtést elvárni még akkor is, ha az átlagos L2-használó esetében nem az idealizált anyanyelvi beszélőhöz viszonyítva ítéljük meg a kiejtés színvonalát. A szerző a francia BA és a franciatanári MA-képzés példáján megvizsgálja, melyek a diplomaszerezés hivatalos nyelvi követelményei, milyen szintleírások tartoznak ezeknek a fonológiai komponenséhez a Közös Európai Referenciakeretben, és hogy a magyarok francia kiejtésében melyek azok a tipikus jegyek, amelyek a C1 szintet elérő, de az autentikus francia beszédnél idegen hangzás „szürke zónájába” tartoznak. Egy kérdőíves felmérés alapján bemutatja a kiejtésfejlesztés alapproblémáit a hallgatók szemszögéből, illetve a fonetikai oktatást meghatározó tényezőket, melyek gátolják az eredményes kiejtésfejlesztést. Megállapítja, hogy új módszertani megoldásokra van szükség, melyek interaktív tartalmakra és a blended learning eszköztárára építenek.

*Kulcsszavak:* fonológia, kiejtésfejlesztés, francia nyelv, nyelvszakos képzés

### A spanyol tehéntől az állatorvosi lóig

Van a franciában egy (mai fogalmaink szerint politikailag korrektnek semmiképpen sem tekinthető) szóláshasonlat a nyelvet törve beszélők teljesítményére: „parler français comme une vache espagnole” ’úgy beszél franciául, mint egy spanyol tehén’. Ne firtassuk e mondás eredetét, értelmét<sup>1</sup>, csak érzük be annyival: jól illusztrálja, mennyire büszkék és kényesek a franciák a nyelvükre. De tekinthetjük az (idealizált) anyanyelvi beszélői kompetencia L<sub>2</sub>-elsajátítási referenciaként való megjelölése durva megfogalmazásának is, hozzátevé, hogy ebben a beszéd – tehát a kiejtés – meghatározó szerepet kap. Tanulmányunk az egyetemi francia szakos képzéseknek<sup>2</sup> ezzel kapcsolatos kérdéseit igyekszik körüljárni, adalékokkal szolgálva a helyzet s az azt meghatározó tényezők pontosabb meghatározásához, s ez alapján a lehetőségek felméréséhez, a kutatás és fejlesztés kívánatos irányainak, feladatainak a kijelöléséhez.

Négy lehetséges típusát különböztethetjük meg az idegennyelvi beszélőknek a hangzás és a nyelvhelyesség viszonya alapján, s ezeket a valóságban – más-más gyakorisággal és az L<sub>2</sub>-elsajátítás (illetve -használat) sajátos körülményeinek megfelelő eloszlásban – mind meg is találhatjuk. Az első az ideális (ez a legritkább): az ilyen személyeknél a helyes nyelvhasználathoz az anyanyelvi beszélőkre jellemző kiejtés társul. A második beszélőtípus idegennyelv-produkciója nyelvileg korrekt, de kiejtése nem (teljesen) au-

<sup>1</sup> A kíváncsi olvasó kedvéért mégis: az idevágó források (mint pl. a TLFi) megemlékeznek a mondásnak azokról a (cseppet sem hízelgőbb) változatairól is, melyekben a *vache* ’tehén’ helyett *Basque* ’baszk személy’ szerepel. Ennek hangtani átalakulásából származhat esetleg a „tehenes” forma.

<sup>2</sup> Elsősorban: Újlatin nyelvek és kultúrák alapképzési szak (*francia alapszakos bölcsész szakirány*); *Francia nyelv és kultúra tanára* osztatlan mesterképzési szak.

tentikus, aminek az ellenkezőjét tapasztalhatjuk a harmadik típusba tartozóknál (megtévesztően anyanyelvi jellegű kiejtés kisebb-nagyobb és különböző súlyosságú hibákkal). A negyedik típusba természetesen a nyelvi-használati és kiejtési normákat követni egyaránt képtelen beszélők tartoznak. Az első típus létrejöttét kedvező kognitív (és fiziológiai), nyelvpedagógiai és szociolingvisztikai előfeltételek kombinációja eredményezi. A harmadik jellegzetes „*jeune fille au pair*-effektus”: azoknál gyakori, akik (többnyire éppen nyelvfejlesztési céllal) bébiszitteri munkát vállalnak egy célnyelvi országban, ahol aztán a kollokvialis nyelvhasználatban jártassá válnak, miközben más – kiváltképp az igényes/írásbeli – változatoktól jobbra elzártan fejlődnek.<sup>3</sup> Gyakran ugyanezt a variánst figyelhetjük meg az idegen nyelvet szaknyelvként tanulók és tudásukat külföldi szakmai gyakorlaton elmélyítők körében is. Ennek a típusnak a képviselőiről elmondható, hogy szóbeli  $L_2$ -produkciójuk meggyőző, így kompetenciájukról – annak korláta dacára – elsősre még az anyanyelvi hallgatóban is kedvező kép alakul ki. A negyedik típusal a felsőoktatásban – és főleg nyelvszakokon – nemigen találkozunk (bár saját gyakorlatunkban erre is volt példa), így ezt a továbbiakban nem vesszük tekintetbe.

Annál izgalmasabb viszont a második típus (a jobbra helyesen, de kifogásolható kiejtéssel beszélőké), mind kialakulásának megértése okán, mind pedig az igazi kihívás miatt, amit a nyelvoktatás számára jelent. És ez az a típus, amellyel a francia szakos egyetemi képzések szempontjából alighanem a legfontosabb foglalkozunk. Ha ugyanis az idegen nyelv-oktatásban (általánosságban) az első típus elérésére törekszünk kimenetként, még inkább érvényes ez a nyelvszakos képzésekre, s azokon belül is a tanár- és fordító-tolmács szakos képzésre. A különböző képzési szinteken azonban nagyobb arányban tapasztalataink szerint nem ezt, hanem a második típust sikerül elérni.<sup>4</sup> Mondhatnánk: semmi probléma, amíg az érintettek funkcionális nyelvhasználatra képesek, azaz az idegen nyelven létrehozott diskurzusuk célját eléri, funkcióját betölti, és lehetővé teszi számukra, hogy a velük szemben megfogalmazott munkaköri követelményeknek eleget tegyenek. Igen ám, de egyrészt *bármilyen* nyelvi normasértés, így a kiejtésbeli is negatívan befolyásolhatja az anyanyelvi beszédpartner attitűdjét, nem is beszélve a belőlük származható félreértésekről, másrészt pedig bizonyos munkakörökben – s a nyelvtanári mindenképpen ilyen – éppenséggel alapkövetelménynek tekinthető a kifogástalan kiejtés.

De mit is értsünk kifogástalan/autentikus/jó kiejtés alatt? Milyen keretek és eszközök állnak rendelkezésünkre, hogy a francia szakos hallgatókat ennek eléréséhez hozzásegíthessük? És hogyan is állnak mindehhez/mindezzel maguk az érintettek: a hallgatók? Amikor a következőkben e kérdésekre keressük a választ, egy ponton talán az lesz az érzésünk, hogy a fonetika a franciatanítás állatorvosi lova: a legkülönfélébb természetű problémák csapódnak le ezen a síkon, s a francia mint idegen nyelv hangzó megjelenése nemcsak kontrasztív nyelvészeti (fonetikai-fonológiai) és nyelvpedagógiai tényezők leképeződése, hanem a nyelvi rendszer különböző más szintjeire vonatkozó ismeretek, sőt (inter)kulturális és műveltségi jellemzők függvénye is.

<sup>3</sup> Tapasztalataink szerint ennek a későbbi nyelvszakos tanulmányok esetében negatív pszichológiai hatása lehet, amennyiben az érintetteket helyzeti előnyként megélt kiinduló státuszuk elbizakodottá teszi, és az így kiformalódó attitűdjük nyelvi fejlesztésük gátjává válik.

<sup>4</sup> Saját (bő harminc éves, négy felsőoktatási intézményünkben szerzett) tapasztalataink alapján 20–30%-ra becsüljük az autentikusan beszélők (az első csoport) arányát.

## Az autentikus kiejtés problémái

Bár az autentikus kiejtés kialakítása evidens nyelvfejlesztési célnak tűnhet, ennek sem a meghatározása, sem a kivitelezése, sem pedig a nyelvtanulók által elért szint pozicionálása nem mentes a problémáktól. Azt is tudjuk, hogy a nyelvpedagógia módszertani fejlődéstörténetében milyen változások mentek végbe a kiejtésfejlesztés szerepe és mikéntje terén, s hogy a korszerűnek és tudományosan megalapozottnak tekintett felfogás szerint a jó  $L_2$ -kiejtés a rossz és a valóságban az anyanyelvűeknél sem igen létező ideális kiejtés közötti sávban, e sáv „felső régiójában, az elfogadható és működőképes kiejtés szintjén” (Bárdos, 2000, p. 49) található, és sokkal inkább az érthetőség és a következtesség határozza meg, mint valamely eszményi modellnek való megfelelés. Az ezekről a kérdésekről szóló reflexió elmélyülése a nyelvpolitikai törekvések szakmai megalapozására irányuló munkálatokban is világosan tükröződik. Már a Közös Európai Referenciakeret eredeti verziója is (Európa Tanács, 2001)<sup>5</sup>, mely a fonetikai<sup>6</sup> kompetenciával és a hozzá kapcsolódó szintleírásokkal az 5.2.1.4 szakaszában foglalkozik, elkerüli az anyanyelvi beszélői normára történő direkt utalást, noha az „idegen akcentus” (*foreign accent*) és a „természetes kiejtés” (*natural pronunciation*) (p. 117) kifejezések indirekt módon elkerülhetetlenül felidéznek. A referenciakeretet tartalmazó kötet társkönyve aztán, mely a tapasztalatok és a tudományos eredmények összegzésképpen született majd két évtizeddel később, konstatálja, hogy az eredeti szintleírások közül a fonetikai kompetenciával kapcsolatos bizonyult a legkevésbé sikeresnek, és rámutat annak hibáira (Európa Tanács, 2020, p. 133). Az eredeti elméleti kereteket megtartva új szintleírásokat vezet be, melyekről a hozzá kapcsolódóan később megjelent elemző kötet megállapítja, hogy kibővített és pontosított szempontrendszer eltávolította a referenciakeretből az anyanyelvi beszélő fetiszizálását („*native-speakerism*”), csökkentve ezzel a nyelvtanulókkal szembeni irreális elvárásokat (North et al., 2022, p. 38).

A jó  $L_2$ -kiejtés tehát nem feltétlenül csak az, amely alapján valakit anyanyelvi beszélőnek lehetne nézni, s így a bevezetőben tapasztalati-intuitív alapon felállított második típus (az idegen nyelvet helyesen, de kifogásolható kiejtéssel beszélőké) akár megkérdőjelezhető is lehet. Igen ám, de az érthetőség és a következtesség követelményének teljesülését Bárdos Jenő is az anyanyelvi beszélő oldaláról látja megítélhetőnek, sőt melléjük odaállítja harmadikként az elfogadhatóság kritériumát is, melyet az intonációhoz kapcsol: „Szemben ugyanis a nyelvtani-szerkezeti hibákkal, amelyeknél az anyanyelvű beszélő attitűdje gyakran elnéző vagy esetleg bosszankodó, a rossz intonációs minták használata csak negatív érzelmi reakciót vált ki.”<sup>7</sup> (Bárdos, 2000, p. 48) Persze meg lehet

<sup>5</sup> Magyar fordításban is olvasható (Oktatási Hivatal Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Osztály (NYAK), 2002).

<sup>6</sup> Szó szerint *fonológiai* kompetenciának fordíthatnánk, az angol és magyar nyelvhasználati különbségekre tekintettel azonban a jelen kontextusban a *fonetikai* terminus használata tűnik helyénvalónak, mivel az előbbiről valamilyen elméleti ismeret-együttesre hajlunk asszociálni. Így a továbbiakban a *fonetikai* kompetencia kifejezésnél maradunk, megjegyezve, hogy természetesen ez a kompetencia a helyes ejtés mellett a hangrendszere és annak elemei fonológiai értékére is kiterjedő, nem feltétlenül explicit ismereteket is magába foglal.

<sup>7</sup> Hogy ez a negatív érzelmi reakció milyen intenzitású és mennyire általánosan egyértelmű, azt lehetne tovább kutatni, de az elfogadhatóságnak ezt a kritériumát már csak személyes tapasztalataink alapján is igencsak plauzibilisnek találhatjuk.

mindezt a lényeg megtartásával, a főntebb idézett társkönyv szellemében, az anyanyelvű beszélőre való utalás nélkül is fogalmazni, de mindenképpen arra a következtetésre jutunk, hogy (A) *jó/helyes*  $L_2$ -kiejtés természetesen létezik, még ha esetleg pontosabb és helyénvalóbb is többes számban, *jó/helyes*  $L_2$ -kiejtéséről beszélni, és hogy (B) amiről a főnti második típus esetében szó van, az voltaképpen egy élesen körül nem határolható „szürke zóna” a sztenderdnek tekinthető (köztük az anyanyelvi beszélői) kiejtések és az elfogadott kiejtési normáknak meg nem felelő ejtőmódok végtelen sokfélesége között.

Vegyük azonban figyelembe, hogy ehelyütt nem az idegennyelv-tanulókkal foglalkozunk általában, hanem egyetemi nyelvszakos képzésekkel, illetve az ezeken képzett idegen nyelvi szakemberekkel. Márpedig joggal várható el, hogy a professzionális idegennyelv-használói képzés az ismertetteknél szigorúbb, magasabb szintű kritériumoknak való megfelelést, így egyebek mellett valóban nem csupán elfogadható, funkcionális kiejtést, hanem *autentikus* kiejtést is jelentsen. Azaz olyat, amely az illető hiteles nyelvi szakembernek mutatja a többi – „nem-professzionális” – nyelvtanuló/nyelvhasználó számára.

Ahhoz, hogy ezt alátámasszuk, s főként hogy az „anyanyelvi” jelző „autentikus”-ra cserélése ne pusztá szavakkal való zsonglörködésnek bizonyuljon, pontosan meg kell tudni fogalmaznunk, miben is állnának ezek a szigorúbb, magasabb szintű kritériumok, s a kiinduló megfigyelésünk alátámasztására ezek fényében megvizsgálunk a kérdéses „szürke zónát”. Ez valójában egyáltalán nem nehéz feladat, s végképp nem az, ha az előadottakat egy konkrét idegen nyelv – esetünkben a francia – példájával illusztráljuk.

### Formális kritériumok: az általánosságoktól a konkrétumokig

A szigorúbb, magasabb szintű kritériumok megfogalmazásában ugyanis természetesen nem kell saját intuíciókra vagy spekulatív okfejtésekre hagyatkoznunk. Kiindulásképpen lássuk, hogy mi a hivatalos elvárás a szóban forgó képzések esetében. A képzési és kimeneti követelmények az Újlatin nyelvek és kultúrák alapképzési szak, illetve a *Francia nyelv és kultúra tanára* osztatlan mesterképzési szak tekintetében a következők (kiemelések tőlünk):

A képzés célja olyan bölcsész szakemberek képzése, akik ismereteikre építve a Közös Európai Referenciakeret *felsőfokú (C1), komplex típusú, vagy azt meghaladó szintjén* képesek újlatin (francia, olasz, portugál, román vagy spanyol) nyelvű, a munkavégzésükhöz kapcsolódó általános kulturális, politikai, gazdasági, társadalmi szövegeket felelősen értelmezni, közvetíteni, alkotni írásban és szóban. (Kulturális és Innovációs Minisztérium, 2023)

Aki pedig franciatanári oklevelet szerzett, az szintén „*legalább C1 szintű*, használható nyelvtudással rendelkezik.” (EMMI, 2013).

A fonetikai tudásról a Társkönyvben található szintleírások a következőkben határozzák meg a C1 szintű  $L_2$ -beszélők jellemzőit (Európa Tanács, 2020, p. 134). Az ismérveket saját fordításunkban közöljük, és – tekintettel a „legalább” szó jelenlétére az idézett sarkalatos dokumentumokban – mindjárt párhuzamba is állítjuk velük a C2 szintre meghatározottakat.

Általános fonetikai tudás: kellő biztonsággal képesek alkalmazni a célnyelv valamennyi fonetikai eszközét ahhoz, hogy az érthetőséget mindvégig biztosítsák. A



képességével, szintjével is. Tegyük hozzá: bizonyos kontextusokban meg éppen az [ə] megtartásának van sajátos stilisztikai-expresszív szerepe. Mind a beszédtempóbeli korlátok, mind az [ə] használatának „anyanyelv-szerűtlenségei” olyan fonetikai tényezők tehát, melyek a francia mint idegen nyelv terén birtokolt kompetencia szintjének megítéléséhez vizsgálándók, de C2 szinten aligha fogadhatók el. A hallgatók általános fonetikai tudását illetően mindezek után azt állapíthatjuk meg, hogy tapasztalataink szerint a C1 szinthez kapcsolódó elvárások ugyan teljesülnek, de a legtöbb esetben *csak* ennyi teljesül, a jelzett típushibák pedig jól példázzák annak a bizonyos „szürke zónának” a jegyeit, amely a C1 szintűként elfogadható kiejtést az autentikustól elválasztja.

### Hangképzés

A hangképzés tekintetében abból kell kiindulnunk, hogy a francia hangrendszer elemei a magyar ajkúak számára voltaképpen nem jelentenek számottevő nehézséget. A kevesebb gondunk a mássalhangzókkal van. Az írott forma és a kiejtés közötti bonyolult megfelelésrendszer tekinthető egy részük okának (ami persze a magánhangzókat is érinti), de ezt bizvást sorolhatjuk a helyesírási kompetencia körébe, s mint ilyet, zárhatjuk ki az ehelyütt vizsgált tárgykörből. Különálló szigetként kíván említést az uvuláris [ʁ] hang, melyet a legtöbben sokáig vagy egyáltalán nem tudnak artikulálni, azonban a helyette ejtett [r] az érthetőséget nem befolyásolja, és ráadásul az /R/ fonémának Franciaországban és a francia nyelvű világban amúgy is több allofónja használatos, köztük a nyelvheggyel pörgetett [r] is.

Egészen különös azonban a nazális mássalhangzók esete, mellyel viszont már el is jutunk a magánhangzórendszerhez. A [m] és [n] hangok mindkét vizsgált nyelvben megvannak, és bár ugyanez nem mondható el a francia nazális magánhangzóról ([ã ɛ̃ ɔ̃ œ̃]), artikulációjuk elsajátítása rendesen semmilyen akadályba nem ütközik a magyar anyanyelvűeknél. Mégis tömegesen mondható az a jelenség, hogy akár magas franciatudás-szint mellett is elhanyagolják a (szóvégi) orális magánhangzó + nazális mássalhangzó szekvenca vs. nazális magánhangzó formák megkülönböztetését úgy, hogy az utóbbi helyett az előbbit ejtik, vagy esetleg ejtenek ugyan nazális magánhangzót, de egy nazális mássalhangzót is hozzátoldanak, aminek pedig ott az általános francia kiejtési norma szerint semmi keresnivalója nincs, így pl. [dã] ’dans’ helyett [dan]-t, [aksjõ] ’action’ helyett [aksjõn]-t ejtenek (miközben más kontextusokban helyesen realizálják a nazális magánhangzókat). Ezzel párhuzamosan – ritkábban ugyan, de – ennek az ellenkezője is előfordul (azaz [telefõ] ejtése [telefon] ’téléphone’ helyett.) Ezeknek a cseréknek ugyan lehet több-kevesebb kihatása a jelentésre, az esetek jó részében azonban nem zavarják a megértést, és annyiban artikulációs hibának sem vehetők, hogy a célnyelvben létező/lehetséges hangokat, hangsoportokat artikulálnak az inkriminált beszélők. Más szóval: nem mondhatnánk, hogy legalább a C1 szint valahogyan ne teljesülne – és mégis jól hallható, a kiejtés autenticitásával össze nem egyeztethető hibáról, egy újabb „szürke zónás” jellegzetességről van szó<sup>8</sup>. Csekélyebb jelentőségű, de némileg hasonló probléma az ún. félmagánhangzók, közülük is a [w] és a [y] tökéletlen realizációja (így [oa] és [yi] hangsoportok ejtése [wa] és [yi] helyett).

<sup>8</sup> A szerző, horribile dictu, még a franciát főhivatásként gyakorló, a nyelvet egyébként a kiejtés tekintetében is kiválóan beszélő személyektől is rendszeresen hallotta ezt az ejtésihibát.

Más a helyzet a középső nyelvválású magánhangzók esetében, ahol a francia fonológiai rendszer jelentősebb eltérést mutat a magyartól, és két új artikulációt is meg kell tanulni (az [ɔ]-t és [œ]-t). Mivel ezeknek a nyílt magánhangzóknak a (magyarban megszokott) zárt párjukkal szemben jelentés-megkülönböztető szerepe elhanyagolható, különbségük leginkább hangsúlyos szótagban érezhető, és a magyar anyanyelvűektől megszokott (főntebb már említett) csekély dinamikájú beszédmód mellett nem is olyan feltűnő, ha helyettük a magyar (zárt) megfelelőt ejtik. A franciául tanulók/beszélők nagyobb része nálunk még akkor sem fordít különösebb gondot megkülönböztetésükre, ha az órákon egyébként képes volt képzésüket elsajátítani és célzott gyakorlatok során a kijelölt kontextusokban realizálni, s azt is tudja, hogy e hangok csekély funkcionális hozamuk dacára jelentősen hozzájárulnak a beszéd hangzásának franciásságához. Így ezen a ponton egy újabb markáns „szürkezónás” jelenséget azonosíthatunk.

A szegmentális szint anomáliái körében említhetünk még meg néhány nehezen besorolható jelenséget. Tettünk már említést a nem-fonetikus helyesírás következtelenségeiből adódó nehézségekről. Ezekhez adjuk hozzá a „rendhagyó kiejtésű” szavakat (jelentős részben, de nem kizárólag tulajdonneveket). Hibás ejtésüket kétségkívül ejtэшibaként kell elkönyvelnünk, jellegükből, jelentésükből adódóan azonban az inkább műveltségbeli fehér foltok jele (még egy okát adva, hogy „szürke zónáról” beszéljünk). Márpedig kitől várjuk, hogy a Stendhal vagy a Messiaën nevek helyes ejtéséről felvilágosítson, ha nem egy diplomás francia szakostól? – Bizonyos koartikulációs jelenségeket lehet még ide sorolnunk: ezek egyike némely szóvég kontextusfüggő ejtése (pl. „dix” ’tíz’: [di], [dis] vagy [diz]), egy másik az úgynevezett hehezetes „h”-val („*h aspiré*”-vel) kezdődő szavak előtti kötelező hiátus szabályának be nem tartása, ismét másik pedig a hangkötés (*liaison*) szabályainak bizonytalan ismerete és problematikus alkalmazása. Ezek minden különlegességük dacára sem holmi „fonetikai egzotikumok”, azaz a kiejtésbeli autenticitásnak igenis fokmérői, a velük kapcsolatos anomáliák mégis előfordulnak C1 szintűnek minősített beszélőknél is. Tegyük hozzá: a hangkötés „többszörös”, regiszterfüggő szabályrendszer szerint működik, ennek a C1 szintet meghaladó uralása végképp kivételesnek tekinthető.

### **Prozódiai eszközök**

A prozódiai eszközök körében, ha lehet, még látványosabb eltéréseket tárhatunk fel. A hangsúllynak sem a helye, sem az eszközei nem azonosak a két nyelvben: hacsak nem emfatikus hangsúlyozásról van szó, a francia a ritmuscsoportnak vagy a mondatnak nem az eleje, hanem a vége kap hangsúlyt, s ez nem annyira artikulációs energiatöbblet, hanem az intonáció és a hanghosszúság révén valósul meg. Ehhez képest mindennapos tapasztalat magyar anyanyelvűeknél a hangsúlyt nem kívánó kezdő szótag (például a klitikus „je” névmás) magyaros nyomatékkaal ejtése. A fő- és mellékhangsúlyok értelemtagoló/emfatikus variációinak eszköztára ezek után végképp nem áll a vizsgált beszélők rendelkezésére. A hangsúlyozás nehézségei persze összefüggenek az intonációról és a dinamikáról már mondottakkal. A hanglejtés terén elsősorban a kérdő mondatok jelentenek kihívást, melyek

<sup>9</sup> A *Paul* [pɔl] ’Pál’ ~ *Paule* [pɔl] ’Paula’, *sol* [sɔl] ’talaj’ ~ *saule* [sol] ’fűzfa’, *cote* [kɔt] ’árfolyam, minősítés’ ~ *côte* [kot] ’borda; (tenger)part’ stb. típusú ellentétpárok ritkák, és még ritkább, hogy egyazon kontextusban előfordulhatnának, vagy adott kontextusban kizárólagos egyértelműsítő szerepük lenne.

– bizonyos elemi kontrasztív eltérések mellett – a lexikai és morfo-szintaktikai eszköztár kínálta (stilisztikai és szociolingvisztikai szempontból is determinált) variánsok és az intonációváltozatok kombinációs mintázatai miatt jelentenek nehezen bevehető területet a magyar ajkúak számára. Tapasztalataink szerint az érintettek annyiban képesek ugyan a követelményeknek megfelelni, hogy kérdő szándékukat egyértelműen kifejezésre juttatják, de a kifejezőeszközök teljes skáláját ritkán mondhatják magukénak, és ebben egyfajta intonációs és dinamikai beszűkültség az egyéb nyelvi nehézségekkel együtt játszik szerepet. A prozódiai eszközök használata terén is azonosíthatjuk tehát azokat a tényezőket, melyek a kommunikáció eredményességét rendszeresen nem zavarják, és a Bárdos Jenő által leírt elfogadhatóság határain sem okvetlenül lépnek túl, de a beszélők vizsgált körének francia szóbeliségét az autentikus szóbeli franciaságtól megkülönböztetik.

Összefoglalóan megállapíthatjuk: a fonetikai jellegzetességek alapján könnyen előfordulhat, hogy a laikus hallgató a bevezetőben leírt harmadik típusba tartozó franciául beszélő  $L_2$ -tudását (például egy B2 szintet szaknyelvi kurzussal és külföldi szakmai gyakorlattal továbbfejlesztett nem-nyelvszakosét) annak esetleges lexikai és grammatikai korlátai vagy hibái ellenére is magasabb szintűnek értékeli, mint számos – nyelvilag egyébként felkészültebb – nyelvszakosét. Ezzel nem azt állítjuk, hogy ez általában így van, de azt igen, hogy a fonetikai tudás terén (legalábbis ami a franciát illeti) (A) az idegennyelvi szakemberek képzésében indokolt pontosabban megfogalmazni – s ezáltal magasabbra is helyezni – a jogi keretekben rögzített mércét, és (B) meg kell vizsgálni, hogy a kontrasztív nyelvészetieken túl milyen tényezők határozzák meg vagy befolyásolják a francia szakos hallgatók fonetikai fejlesztését/fejlődését.

## A célközönség

Ahogy az említett Társkönyv (Európa Tanács, 2020) gyakorlati alkalmazásának szentelt tanulmánykötet (North et al., 2022) első fejezete fogalmaz: „In relation to phonology, as Muñoz and Singleton (2011) emphasise, a lot depends on whether the learner wants to sound like a “native-speaker”.” (Piccardo & North, 2022, p. 38) Azaz: „A fonológia tekintetében, ahogy Muñoz és Singleton (2011) kiemeli, sok múlik azon, hogy a tanuló akarja-e, hogy a beszéde úgy hangozzék, mint egy »anyanyelvi beszélőé«.” Eszerint lehet, hogy a főntiekben tárgyalt hallgatók jobban is fejleszthetők volnának, csak úgyszólván „nem hagyják magukat”? Annál is inkább, mivel (ahogy írtuk) az inkriminált ejtéshibákat órán, felhívásra ki tudják javítani, de aztán visszatérnek a hibás beidegződéshez, és egyébként is: arra a „majmolásra”, szerepjátékra, melyet a fonetikai gyakorlatok sikere általában feltételez, egy (fiatal) felnőttet az ilyen irányú gátlásai miatt már korántsem olyan könnyű rávenni, mint például egy kisgyereket. Ezzel összhangban áll az, amit az idézett könyvrészlet a folytatásban a „kiméra-szerű anyanyelvbeszélő-modell” gátló hatásáról kifejt.

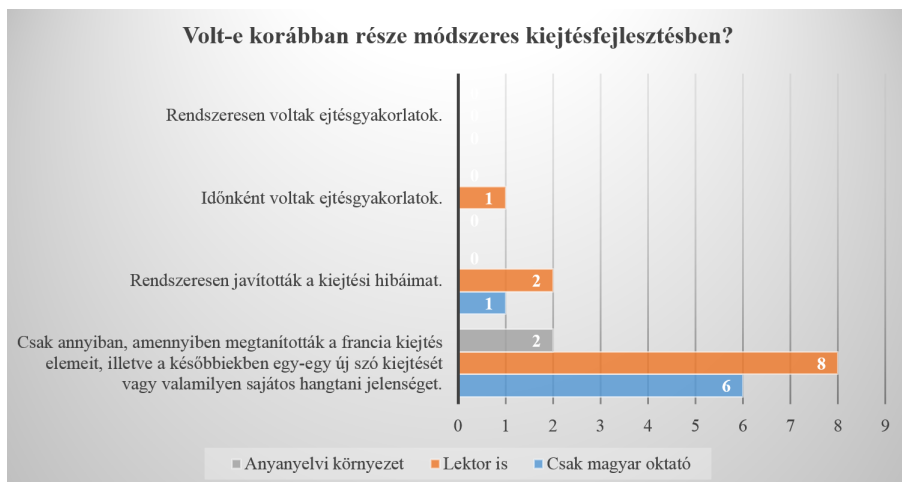
Ahelyett azonban, hogy az egyetemi kiejtésfejlesztés korlátaiért ezzel kizárólag magára a diákra hárítanánk a felelősséget, vizsgáljuk meg, milyen más – kevésbé szubjektív – tényezők állhatnak még a teljesítményük mögött. Legfőképpen: mi határozza meg azokat a franciatudásbeli alapokat, melyekre mi az egyetemi nyelvszakos stúdiumokat építenénk? Ebből a célból online kérdőíves felmérést végeztünk saját hallgatóink körében, melyre összesen 19 anonim válasz érkezett mindkét tárgyalt képzés résztvevőitől,

I-től V. évfolyamig. A válaszadók közül senki sem vallotta magát francia anyanyelvűnek, és csak egyikük számolt be arról, hogy mindennapi környezetében (pl. családtagjai, rokonai) rendszeresen használják a franciát, továbbá csupán ketten töltöttek huzamosabb időt vagy rövidebb, de rendszeresen ismétlődő időszakokat francia nyelvterületen (közülük az egyik azonos az előbbivel), s e kettő anyanyelvi környezetben tanulta a franciát a szakos tanulmányai megkezdése előtt. Mindketten jeles gyakorlati jegyet szereztek fonetikából az első szemeszter végén, és – környezetük visszajelzéseire is alapozva – szóbeli franciaságukat maguk is jónak ítélik. Azok között, akik átlagos feltételek között kezdtek ismerkedni a franciával (17 fő), heten vannak, akiket egyetemi stúdiumaik előtt egyáltalán nem tanított anyanyelvű oktató sem. Ezeknek a különböző kategóriáknak<sup>10</sup> az egyes kulcskérdésekre<sup>11</sup> adott válaszait elkülönítve jelenítjük meg.

Ékesszóló a megkérdezetteknek az egyetemi szakos képzés megkezdése előtti franciatanulmányaiban a módszeres kiejtésfejlesztés jelenlétére vonatkozó kérdésre kapott eredmény. Kiderül ugyanis, hogy ezen tanulmányokban – változatos kereteik ellenére – közös pont a rendszeres és célzott fonetikai (kiejtési) gyakorlatok hiánya; ilyenek alkalmi megjelenéséről is csak egyetlen válaszadó számolt be. Még a kiejtési hibák rendszeres javítása is ritka. Általános a hangtani ismeretek oktatásának a legszigorúbban szükséges minimumra való korlátozása. Árnyalatnyival azokban az esetekben jobb a helyzet, melyekben anyanyelvi oktató is közreműködött a franciatanításban.

## 1. ábra

*Kiejtésfejlesztés az egyetemi tanulmányok előtt*



<sup>10</sup> Meg kell jegyeznünk, hogy három válaszadó magyar-francia két tanítási nyelvű gimnáziumból érkezett, de válaszaik tendenciája az átlagot követte, egyikük esetében volt csak csekély eltérés (a várható irányokba), így ezt a csoportot – különös tekintettel a már elkülönítettekkel való átfedéseire és a minta alacsony létszámára – nem különböztettük meg az eredmények elemzésekor.

<sup>11</sup> Az itt tárgyalt problémák tekintetében releváns adatot nem eredményező, illetve a kirajzolódó tendenciákat sem nem módosító, sem nem árnyaló kérdések (mint pl. az egyetem előtti francia stúdiumok heti óraszámára vagy a megszerzett bizonyítványok jellegére irányulók) bemutatásától eltekintünk.

A helyzetet másik oldaláról világítja meg az a kérdés, mely azt firtatja: mi jelentett a válaszadó számára újdonságot az egyetemi fonetika óráin a korábbi franciatanulmányaihoz képest. Azt várnánk, hogy az elméleti ismereteket és esetleg még a nyelvváltozatok fonetikai jellemzőit jelölik meg, a többi opciót pedig csak elvétve. Meglepő azt látni, hogy a hangsúlyozás, az intonáció és a beszédtagolás fej fej mellett haladva rögtön az elméleti ismereteket követi. Még meglepőbb, hogy semmilyen tendenciabeli különbség nem látszik az anyanyelvi oktatóval támogatott s az anélküli francia előtanulmányok között.

## 2. ábra

*Az egyetemi fonetikatanulmányok újdonságai*



Arra is kíváncsiak voltunk, hogy visszatekintve milyennek ítélik franciatanárunk szóbeli franciaságát. (Ezt nem gondoltuk szükségesnek nagyobb részletességgel kutatni, s úgy véltük, hogy akit esetleg több tanár is tanított, a benne kialakult összbemutatóról fog itt számot adni.) Úgy találtuk, hogy bár a válaszadók kb. 20%-ában merült fel kétely volt franciatanára(i) nyelvi kompetenciájával kapcsolatban, a többségük elégedett volt tanáraival, bár (közel) autentikus beszélő alig akadt az illetők között. Ezt az összképet akkor is negatívnak tekinthetjük, ha kevés a kategorikus állásfoglalás.

## 3. ábra

A korábbi tanárok franciaságának megítélése



Ez a felmérés természetesen nem alkalmas arra, hogy belőle a középoktatásbeli franciatanítás fonetikai komponensére nézve messzemenő következtetéseket vonjunk le<sup>12</sup>, de azt érzékletesen szemlélteti, hogy a francia szakos képzéseknek e tekintetben milyen bemenetre lehet számítaniuk. Ha tehát el is várnánk, hogy a felvett diákjaink kellően erős nyelvi alapokat hozzanak egyetemi tanulmányaik előtről, azt aligha gondolhatjuk, hogy ránk a nyelvfejlesztésben már csak ezen alapok elmélyítésének, tökéletesítésének feladata várna. Úgy tűnik, ez kiváltképp érvényes a kiejtésre, ahol az autenticitás kifejlesztésében a munka oroszlánrésze éppen miránk hárul. Ez a feladat pedig azért sem könnyű, mert alighanem másról van szó, mint nem kellően kiépült alapok továbbfejlesztéséről: jó eséllyel először is le kell szoktatnunk (*unlearn*: „le kell tanítanunk”, ahogyan ez már a magyar informatikai szlengben is elterjedt) a diákokat egy sor – hosszú idő fáradtságos munkájával kialakított – rossz beidegződésről. De ha erre nem szánjuk rá magunkat, a mindenkori hallgatóink képében minduntalan azokat a volt diákjainkat fogjuk visszakapni, akiknél beszédfejlesztési erőfeszítéseink nem jártak sikerrel, s akik aztán őket (a mindenkori aktuális hallgatóinkat) tanították...

Végül még egy adatsor annak alátámasztására, amit tanulmányunk a nyelvsvakos kiejtésfejlesztés strukturális-módszertani körülményeiről állít. Világosan kirajzolódik, hogy a fonetika órákon kívül a hallgatók kiejtése inkább csak alkalmilag kap figyelmet, s akkor sem igen van szó többről egy-egy szó vagy hang ejtésének javításánál.

<sup>12</sup> Sőt: semmilyen módon nem célunk minősíteni bármilyen franciatanári teljesítményt, tekintve, hogy tanulmányunkban az idegennyelvi specialisták képzésével foglalkozunk, akikre nézve az általános nyelvismereti követelményszintektől eltérő, azoknál szigorúbb elvárásokat gondolunk érvényesnek.

**4. ábra***Kiejtésfejlesztés a fonetika kurzusokon kívül***A nyelvszakos képzés fonetikai komponense****A tartalmak köre**

Tekintettel a képzési célok összetettségére, nyelvszakon az átadandó/fejlesztendő fonetikai ismeretek körének a következőkre kell(ene) kiterjednie:

1. Általános/elméleti ismeretek<sup>13</sup>
  - a) A nyelv fonológiai/fonetikai szintje. A fonetika tudománya és területei.
  - b) Artikulációs fonetika.
  - c) Akusztikai fonetika.
  - d) Percepció fonetika.
  - e) Hang és írás.
  - f) A fonetikai átírás.
  - g) Szegmentális és szuprasegmentális fonetika.
  - h) A nyelvváltozatok fonetikai aspektusai.
  - i) Fonetika és nyelvi változás.
  - j) Az adott nyelv fonológiai rendszere.
2. Gyakorlati ismeretek, nyelvfejlesztés
  - a) Az adott nyelv beszédhangjainak azonosítása és megkülönböztetése.
  - b) Az anyanyelvi artikulációs bázis szempontjából problémás hangok és hangcsoportok ejtése.
  - c) Koartikulációs jelenségek.
  - d) Prozódiai eszközök és mintázatok azonosítása és megkülönböztetése.

<sup>13</sup> Természetesen csupán az általános tájékozódás, nem pedig az elmélyültebb (mester- vagy doktori szintű nyelvészeti) stúdiumok szintjén.

- e) A helyes hangsúlyozás és intonáció elsajátítása/fejlesztése.
- f) „Sztenderd” ejtészváltozatok (formális vs. kollokvialis nyelvhasználat).
- g) Hangos olvasás.
- h) Helyesírás.

Önmagából a felsorolásból természetesen nem lehet következtetni sem e tartalmak tárgyakhoz/kurzusokhoz való rendelésére, sem tantervi helyére, sem a többi ismeretterület tartalmaihoz vagy egymáshoz képest érvényesítendő arányaira, sem pedig módszertani megoldásokra. Ezek azonban igen lényeges kérdések, melyeket tekintünk is át vázlatosan.

### **A tantervi keretek**

A Bologna előtti időkben létezett a nyelvszakos fonetikai stúdiumoknak a klasszikus *előadás + szeminárium* struktúrában való oktatása, amelyről persze azon túl, hogy alkalmas lehetett az ismeretek fõnt leírt kétoosztatuságának kezelésére, sok mindent sem adekvátság, sem eredményesség tekintetében nem lehet önmagában megállapítani, viszont kiindulópontként hasznos lehet a mostani állapotok vizsgálatához. Jegyezzük azért meg, hogy ez a struktúra magában hordozza az elméletdominanciájú megközelítés veszélyét, amit tanulmányunk központi kérdése szempontjából semmiképpen sem szerencsés körülmény. Találunk is ezt megerősítő szakirodalmi adatot (az angol nyelvszakos képzés világából): „a fonológia kurzus az ötéves képzésben generatív fonológiát jelentett” (Kontra, 2016, p. 85). Az újabb – és folyamatosan átalakuló – képzések rendszerében ez a képzési célok, az ismereti tömbök és a tantervi órakeretek miatt sem volt tartható, s így a fonetika gyakorlati kurzusok tárgyává vált. Ez a nélkülözhetetlen és máshová végképp be nem építhető elméleti minimum miatt eleve belső feszültséghez vezet, viszont – elméletileg – kedvező kereteket ad a célzott kiejtésfejlesztéshez. Az alapszakos és az osztatlan tanári mesterszakos képzés jellemzően egy úton látszik haladni. Mindkettõre érvényesek a következõk: a nyilvánosan elérhető adatok szerint a Debreceni Egyetemen a francia fonetika két féléves, heti kétórás kurzus az elsõ éven, a Szegedi Tudományegyetemen a második félévben egy kétórás fonetikai gyakorlat, a harmadikban pedig egy fonológia szeminárium szerepel a programban, az ELTE-n mindössze a harmadik félévben kerül sor – a *Francia nyelvtan* tárgy kurzusainak részeként – egy kétórás, *Kiejtés és helyesírás* című gyakorlatra. Az olvasóra bizzuk annak megítélését, hogy vajon mi és hogyan fér bele az elõzõ pontban felsoroltakból ezeknek a képzésszervezési megoldásoknak bármelyikébe.

Mindjárt háarítsuk el azokat az ellenvetéseket, melyeket a bemutatott keretek szükös voltával szemben meg lehetne fogalmazni. Ezek közül az elsõrõl (ti. hogy a diákoknak kellõen erõs alapokat kellene hozniuk már egyetemi tanulmányaik elõttõrõl, melyeket itt már csak elmélyíteni, tökéletesíteni kellene) az elõzõ szakaszban már volt szó. A második az lehetne, hogy az autentikus francia kiejtés elsajátításának, fejlesztésének módja az a gyakorlat volna, melyet a minták – így például a filmek, színelõadások és minde-nekelõtt az órákon hallott oktatói diskurzus – folyamatos és figyelmes hallgatása, illetve az oktatókkal – köztük anyanyelviakkal – folytatott párbeszéd jelent. Ezek kétségkívül értékes minták és eszközök, de a tapasztalati tények azt mutatják, hogy mindebbõl csak a legkritkább hallgatók képesek kellõ inputot kinyerni a saját fonetikai önfejlesztésükhöz.

(Egyébként sem elegáns megoldás a „vevőre” terhelni azért a felelősséget, amit mi képtelenek vagyunk – kellő mértékben vagy formában – szolgáltatni neki, holott mi volnánk erre hivatottak.) A harmadik ellenvetés végül pedig abban állhatna, hogy mindegyik tantervi program jelentős mennyiségű nyelvfejlesztési kurzust tartalmaz, ezek bőven elegendők az egyébként is feladatkörükbe értendő kiejtésfejlesztésre. Ez az érv sem állja meg a helyét. Vajon rögzíti-e ezeknek a („lánykori nevükön”: „stílyak”) kurzusoknak a leírása, programja bármilyen értelmezhető részletességgel az eddig leírtakból következő fonetikai fejlesztési teendőket? Ezeket eltemetni a nyelvfejlesztési tematikák tengerében annyit tesz, hogy kitesszük őket mindazoknak az esetlegességeknek, melyek e kurzusok szervezését oly gyakran jellemzik (pl. anyanyelvi lektor képzettsége, habitusa).

### ***A személyi és tárgyi feltételek***

Egy ideális világban a fonetika kurzusokat olyan nyelvész oktatók tartják, akik kellően felkészültek a fonetika és a fonológia terén, beleértve ezek művelésének empirikus, technikai aspektusait is (tehát lehetőség szerint kutatóként is idevágó kérdésekkel foglalkoznak), és akik kellő affinitással és módszertani arzenállal bírnak ahhoz, hogy a kiejtésfejlesztés feladataival megbirkózzanak. Azok mellett a végletekig redukált humánerőforrás-feltételek mellett, melyekkel ezek a képzések jellemzően folynak, ez csak akkor nem irreális feltétel, ha az érintett tanszékek valamelyik munkatársa a véletlen játéka folytán éppen specialista, vagy legalább nem áll kutatási-oktatási területétől távol a fonetika. Másként fennáll a veszély, hogy a kurzusok tartását a legkisebb rossz elve szerint osztják egyik vagy másik kollégára, jó eséllyel akár lektorra, abból a megfontolásból merítve erőt és megnyugvást, hogy minden francia szakos oktató ismeri a helyes kiejtést (és a helyesírást). Ez az erőforráshiány, illetve az erőforrások esetlegessége ráirányítja a figyelmet arra, hogy mennyire fontos (lenne) a fonetika oktatásának mindenkori színvonalát az oktatói állomány összetételének változásaitól a lehetséges mértékben függetlenné tenni a megfelelő tantárgyi programok, pontos követelmények rögzítésével és képzési anyagok rendszerbe állításával.

Ez máris a fonetika oktatásának tárgyi feltételeire irányítja a figyelmünket. Itt nem annyira a hajdan a technika csúcát jelentő nyelvi laboratóriumokra gondolunk, hisz az informatikai és audiovizuális eszközök bősége és változatossága mellett inkább csak a fonetikai oktatás és kiejtésfejlesztés szolgálatába állított optimális felhasználásuk megtervezése és megszervezése vet fel kérdéseket. Sokkal inkább a rendelkezésre álló tananyagra és forrásokra lehetünk kíváncsiak. A hagyományos értelemben vett tananyagot évtizedeken át Herman József tankönyve jelentette (1983), amely minden szempontból alapos áttekintést adott a fonetika/fonológia tanulmányozásának alapjairól, a francia fonológiai rendszerről és a francia beszédhangok sajátosságairól, ideértve a nyelvhasználati tendenciákat és a helyesírás kérdéseit is, mindezt választékos és jól olvasható franciasággal előadva, és – a kor technikai lehetőségei szerint – gazdagon illusztrálva. Ez a tankönyv a könyvtárainkban ma is kellő példányszámban rendelkezésre áll, és oktatómunkájában e sorok szerzője is mindmáig használja. Nyilvánvaló azonban, hogy részint több szempontból mégiscsak eljárt fölötte az idő, részint „egy az egyben” történő felhasználásra a mostani hallgatóközönség számára (annak türoképesége vagy befogadó kapacitása miatt) alkalmatlan, részint pedig ez nem az a gyakorlatorientált mű,

amire a leírtak fényében égető szükség van. Kiegészítésképpen remekül használhatjuk Bárdosi Vilmos kézikönyvét (1996), amely az idők során más címmel, a hangrendszer elemeinek leírásával bővített tartalommal, „pdf-esítve” az Internetre is felkerült (2006), illetve amelyet az ELTE főttebb jelzett kurzusához rendelt tananyagként ugyancsak online formában, módosított címmel és rendszerezett elméleti ismeretekkel kiegészített, átszerkesztett tartalommal is megtalálhatunk (2021). Ez a munka (illetve különböző változatai) kitűnő referenciaműként használható összefoglaló táblázataival, ábráival, francia-magyar terminológiai és egyéb tematikus jegyzékeivel, feladataival és gyakorlataival. A tanulmányunkban vizsgált ejtésproblémák kezelésére azonban – főleg önmagában – ez sem alkalmas, többek között azért, mert hangzó anyag ennek sem képezi szerves részét, illetve mert azok kezeléséhez interaktív megoldásokra van szükség.

A francia tananyagipar természetesen régóta változatos kiejtésfejlesztési kiadványokkal látja el a piacot, melyekhez a digitális forradalom előtti időkben magnókazettákon volt beszerezhető a gyakorlatok hanganyaga. Ezt persze már a költségek miatt sem lehetett elvárni a hallgatói csoportoktól, de a tanszéki könyvtárak vagy egy-egy oktató saját gyűjteményéből származó példányok rendszeresen váltak az órai közös munka anyagává. Ilyen – hogy csak egy példát említsünk – az Hachette kiadó régi, jól ismert nyelvi gyakorlókönyv-sorozatának fonetikai eleme (Abry & Chalaron, 1994). Manapság – és ez azért is figyelemreméltó körülmény, mert a hallgatók hamarabb indítanak egy keresést webböngészőjükben, mintsem hogy egy kézikönyvhöz folyamodnának – a francia fonetikai tárgyú, mindenféle formátumú online tartalmak bősége lelhető föl az Interneten, a fizetős tartalmak mellett szabadon hozzáférhető is. Ezek sorában éppúgy szerepelnek a hangképzést szemléltető animációk, mint fonológiai tárgyú információk vagy ejtésgyakorlatok. Arról pedig már ne is beszéljünk, hogy autentikus francia orális diskurzust korlátlan mennyiségben és változatosságban hallgathatunk, sőt nézhetünk a világhálón. Minderre tekintettel a tárgyi feltételeket akár rendkívül jónak, minden lehetséges igényt kielégítőnek is ítélnénk. Észre kell azonban vennünk három fontos tényezőt. Az első az, hogy (a tanulmányunk első részében bemutatottakkal összhangban) a szóban forgó hallgatósnak differenciált ismeret- és példaanyagra van szüksége. A források legtöbbször – és ez feltétlenül érvényes a franciákra<sup>14</sup> – a mi sajátos szempontjaink szerint differenciálatlan anyagot kínálnak, vagy éppenséggel olyan súlyozást érvényesít, melyet a franciául tanulók tömegük folytán legrelevánsabb csoportjainak (például kínaiaknak, afrikaiaknak) anyanyelvéből adódó kontrasztív szempontok diktálnak, ami pedig a magyar ajkú tanulók számára akár kontraproduktív is lehet. A második problémát az elérhető anyagok minőségi változatossága, kontrollálható volta, a harmadikat pedig az általuk alkotott adattömegnek a strukturálatlansága, a nem-professzionális felhasználó számára való átláthatatlansága jelenti.

### ***Módszertani megoldások és lehetőségek***

Világos tehát, hogy a fonetikai kurzusaink akkor lehetnek eredményesek, ha az eddig leírtak terén jártas, a problémákat, feladatokat és lehetőségeket átlátó, kreatív (önálló tananyagalkotásra, strukturálásra képes) és dinamikus oktatóra bízhatjuk megtartásu-

<sup>14</sup> Azaz francia anyanyelvű szerzők/kiadók által készítettettek.

kat, s egyúttal kellő teret biztosítunk számukra a tantervben. (Ezzel pedig vissza is térünk a már felidézett ideális világhoz – de hadd fogalmazzuk meg ennek még néhány újabb elemét.) Szükséges egyúttal az is, hogy a kiejtésfejlesztésben globális megközelítés érvényesüljön (pontosan ugyanis hiába gyakoroltatunk valamely hangot vagy intonációs sémát), s egy-egy tanszék oktatói összehangolt és következetes erőfeszítése mellett remélhető csak, hogy a hallgatók többsége ne csak az energiaminimum elve diktálta mértékben próbáljon elrugaszkodni anyanyelve artikulációs-beszédfonetikai rutinjától. Azaz például a mondattípusoknak a leíró nyelvtan órák anyagába sem csupán a szerkezete, hanem intonációs sémái is be kell, hogy épüljenek.

A kívánt eredmény elérése a hallgatók intenzív és rendszeres önálló tevékenységén is múlik, melyhez természetesen tanári irányítás és ellenőrzés kell, méghozzá személyre szabott figyelemmel: egyénileg is tudatosítani kell az elérendő ideál és az aktuális produkció közötti eltéréseket, és instruálni kell a hallgatót az önképzés eszközeinek és módszereinek tekintetében. Az egy személyre jutó gyakorlásra szánt idő az egyéni adottságoknak megfelelően változó, de minden esetben jelentős mennyiségű kell, hogy legyen. Szükséges, hogy jusson végül idő a számonkérésre, ellenőrzésre, visszajelzésre is.

Ne feledjük, hogy mindemellett rendszerező, elméleti ismeretek is ugyanez a keretbe kereteibe lehetnek beprésselve. Ezek dolgában pedig tekintettel kell lennünk további néhány kritikus tényezőre. Az artikulációs, akusztikai és percpációs fonetikai ismeretelemek vonatkozásában arra az ismeret- és érdeklődéshányra, mely a természettudományok irányában bölcsészhallgatóknál gyakran megfigyelhető, a fonológiaiakéban a nyelvzakosok paradox idegenkedésére a nyelvészeti diszciplináktól, és általában az érintett generációnak a sajátosságaira, melyek a figyelem, a koncentrációs képesség, a hosszabb szövegek feldolgozására való készség/hajlandóság, valamint az információszerezés preferált csatornái/médiiumai terén tapasztalhatók.

Úgy vélhetnénk mindezek után, hogy logikus következtetésként csak utópisztikus elvárások fogalmazhatók meg. Nos, bár a megoldás munkaigényes, messze nem lehetetlen, és azon a területen keresendő, amelyet a pandémiás oktatás a közelmúltban a figyelem középpontjába állított, és hozzájárult eszközei és módszerei szélesebb körű elfogadásához, térnyeréséhez. Természetesen a digitális formátumú megoldásokról van szó, melyek azonban korántsem szimplifikálhatók pdf- és ppt-állományok közzétételként. Multimediális tartalmak interaktív platformra történő fejlesztésére van szükség, és a fonetika kurzusok olyan *blended learning*-keretek közötti megszervezésére, melyek az oktató szerepének részleges átalakulásával és automatikus visszajelzésekkel támogatott, jelentős mennyiségű órán kívüli hallgatói tevékenységgel jár, előnyben részesíti a hallgatók által preferált közlésmódokat (pl. videóanyagok alkalmazásával), és lehetővé teszi, hogy a kurzusok korlátait kitágíthassuk, a kontakt órák értékes idejét pedig a frontális előadás-elemekről megszabadítva a hallgatókkal való tartalmas interakcióra fordíthassuk. Mi magunk legalábbis ilyen megoldásokat fejlesztünk s alkalmazunk egyre inkább.

## Konklúzió

E folyóirat hasábjain hat éve jelent már meg egy témánkat érintő tanulmány a francia fonetikai ismeretek nyelvórak keretében való oktatásának a megújítására irányuló kísérletről, melynek szerzője szerint

„[a] tanárok többnyire magától értetődő természetességgel (intuitíve) építik be a kiejtés-javítást a nyelv tanításába, nem foglalkoznak a fonetikai ismeretek tudatosításával és taníthatóságával, valamint a beszéd általános fejlesztésével sem, hiszen ez nem kifejezetten nyelvtanári feladat. A hangsúly általában a kommunikáció sikerén és nem a formáján van.” (László, 2017, p. 48)

Kísérlete sikeresnek bizonyult a diákok beszédprodukcióinak mérése tekintetében, és az alkalmazott kiejtésfejlesztési módszerek hoztak is némi eredményt, a „kimutatott javulás azonban nem volt statisztikailag szignifikánsnak tekinthető.” (László, 2017, p. 56) Bár a vitatott anyanyelvi beszélői referencia ebben a vizsgálatban is jelen volt, fontosabb azt leszűrniük belőle, hogy egy olyan, sok munkát és kevés látványos eredményt ígérő területről van szó, melyre indokolt a jelenleginél nagyobb figyelmet fordítani, miközben a megvalósítás útjában nagyon is gyakorlati természetű akadályok állnak. Tanulmányunkkal a francia szakos képzésekbeli kiejtésfejlesztésről próbáltunk (amennyire lehet, teljes) helyzetképet nyújtani, igyekezve megjelölni az előrelépés lehetőségeit és útjait. Erre ugyanis mindenképpen szükség volna – hisz mit is állapítanak meg az Európa Tanács égisze alatt folytatott kutatások? Saját fordításunkban idézzük:

„A fonetika a nyelvtanításnak egy olyan aspektusa, amelyet jellemzően még ma sem tanítanak explicit módon, lévén, hogy sok tanárnak nincs meg ehhez a kellő önbizalma, mert attól félnek, hogy esetleg úgy ítélik meg őket, hogy nem a „helyes” mintával szolgálnak, és mert lehet, hogy kevés erre irányuló képzést kaptak, vagy semennyit sem. A fonológiai kutatás tekintélyes fellendülése ellenére is tovább folytatódik a kiejtéstanulásnak az a marginalizálódása, melyre annak komoly potenciális következményeivel együtt Derwing és Munro 2005-ös cikkében hívta fel a figyelmet, az oktatóknak a kiejtés iránti megnövekedett érdeklődésének dacára. Egy egészen friss publikációban (2015) ugyanezek a szerzők felmérések egész soráról számolnak be, melyek rávilágítottak, hogy „a tanárok haboznak, hogy tanítsanak-e rendszeresen fonetikát” (p. 78), hogy úgy érzik, „szükségük volna több szakmai fejlesztéshez hozzájutni” (p. 80), és hogy „azoknak a különböző programoknak a tanterve, melyekben a tanárok dolgoztak, nem fókuszált a kiejtésre” (uo.), csak homályos és hasznavehetetlen útmutatással szolgált, ha szolgált egyáltalán. (Piccardo 2016, p. 11)”<sup>15</sup> (Piccardo & North, 2022, p. 37)

Mi ezt magunkra vettük, és munkához láttunk.

<sup>15</sup> „Phonology is an aspect of language teaching that still tends not to be taught explicitly, with many teachers lacking confidence as they fear they may not be perceived as providing the “correct” model, and because they may have received little or no specific training. Despite a considerable increase in research into phonology, the marginalization of pronunciation teaching, which Derwing and Munro pointed out in their 2005 article as having potentially serious consequences, continues in spite of the increased interest in pronunciation among educators. In a very recent publication (2015) the same authors relate of a wide series of studies that revealed that “teachers are hesitant about systematically teaching pronunciation” (p. 78), that they feel a “need for access to more professional development” (p. 80) and that “[t]he curricula in the various programs in which the teachers worked did not focus on pronunciation” (ibid.) with vague and unhelpful indications if any.

## IRODALOM

- Abry, D. & Chalaron, M.-L. (1994). *Phonétique. 350 exercices avec 6 cassettes. Coll. Exerçons-nous.* Hachette.
- Bárdos, J. (2000). *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata.* Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bárdos, V. (1996). *Au son des sons. Manuel d'exercices de compréhension, de prononciation et d'orthographe du français moderne.* Eötvös József Könyvkiadó.
- Bárdos, V. (2006). *Francia kiejtésiskola. Cours de phonétique française.* Bölcsész Konzorcium. <https://mek.oszk.hu/04800/04817/04817.pdf> (2023.04.07.)
- Bárdos, V. (2021). *Francia kiejtésiskola. Francia kiejtési és helyesírási útmutató gyakorlatokkal – Manuel de prononciation et d'orthographe du français moderne avec exercices.* Budapest. [http://bardosiv.web.elte.hu/BBN-FRA13-212\\_Francia\\_nyelvtan\\_1\\_Fonetika/07\\_BBN-FRA13-212\\_Tananyag.pdf](http://bardosiv.web.elte.hu/BBN-FRA13-212_Francia_nyelvtan_1_Fonetika/07_BBN-FRA13-212_Tananyag.pdf) (2023.04.07.)
- EMMI (2013). 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. <https://njt.hu/jogszabaly/2013-8-20-5H> (2023.04.07.)
- Európa Tanács (2001). *Common European Framework of Reference for Languages.* Strasbourg: Cambridge University Press. <https://rm.coe.int/16802fclbf> (2023.04.07.)
- Európa Tanács (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, assessment: Companion volume.* <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (2023.04.07.)
- Herman, J. (1983). *Phonétique et phonologie du français contemporain.* Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kontra, M. (2016). Hullámhegyek és -völgyek a magyarországi angoltanárképzésben az utóbbi fél évszázadban. *Modern nyelvoktatás*, 22(1–2), 76–91. <https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/article/view/1977>
- Kulturális és Innovációs Minisztérium (2023). *A felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések a 2022/23-as tanévtől alkalmazandó képzési és kimeneti követelményei.* <https://cdn.kormany.hu/uploads/document/b/bc/bcd/bcd7fca9a4004e1de31bc403fd75820d89a59492.pdf> (2023.04.07.)
- László, T. (2017). Integrált komplex kiejtéstaniítás a francia nyelvoktatásban. *Modern nyelvoktatás*, 23(2–3), 48–59.
- North, B., Piccardo, E., Goodier, T., Fasoglio, D., Margonis-Pasinetti, R. & Rüschoff, B. (2022, szerk.). *Enriching 21st Century Language Education. The CEFR Companion Volume in Practice.* Strasbourg: Európa Tanács. <https://rm.coe.int/enriching-21st-century-language-education-the-cefr-companion-volume-in/1680a68ed0> (2023.04.07.)
- Oktatási Hivatal Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Osztály (NYAK) (2002). *Közös Európai Referenciakeret 2002 – magyar változat*, PDF formátumban. [https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker\\_2002.asp](https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp) (2023.04.07.)
- Piccardo, E. & North, B. (2022). Enriching the scope of language education: The CEFR – Companion volume. In B. North, E. Piccardo, T. Goodier, D. Fasoglio, R. Margonis-Pasinetti, & B. Rüschoff (szerk.), *Enriching 21st Century Language Education. The CEFR Companion Volume in Practice.* Európa Tanács. <https://rm.coe.int/enriching-21st-century-language-education-the-cefr-companion-volume-in/1680a68ed0> (2023.04.07.)
- TLFi = *Trésor de la langue Française informatisé*, <http://www.atilf.fr/tlfi>, ATILF - CNRS & Université de Lorraine.

## Higher level (French) phonetics

The study claims that authentic L2-pronunciation may be legitimately demanded of foreign language experts, even if "native-speakerism" has been abandoned in the evaluation of the average L2 user's pronunciation. Using the examples of French BA and MA training in Hungarian higher education, the author examines the official language requirements for graduation, what the corresponding descriptors are on the phonological level in the CEFR, and what the typical phenomena are in the French pronunciation of Hungarians reaching C1 level belonging to the "gray zone" of non-authentic French speech. Based on a questionnaire survey, it presents the basic problems of pronunciation improvement from the students' point of view, as well as the factors in courses on phonetics which hinder effective pronunciation improvement. It is claimed that a new methodological approach is needed, based on interactive content development and blended learning solutions.

*Keywords:* phonology, pronunciation improvement, French language, Hungarian higher education, language majors