

## JÁVOR JUDIT

## Dráma-e a tanítás?

## Előadóművészi készségek a tanórán

## BEVEZETÉS

Mikor a *munka* szóra gondolok, először a tanítás jut eszembe, míg a *hobby* nekem a színházat jelenti, nemcsak nézőként, hanem alkotóként is. A gyermek- és fiatalkori színjátszó tapasztalat már korán megmutatta számomra, hogy a tanári és a színészi munka mennyi mindenben hasonlít egymásra. Rögtönzésre lehet szükség, ha az óra menete bármilyen okból nem tudja követni a tervet. A tanárnak mindig készen kell állnia egy hiányzó eszköz pótlására, válaszolni egy nem várt kérdésre, vagy reagálni egy, a várttól eltérő válaszra. Az 1980-as években Szegeden, a Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán volt egy *Nyelvművelés* nevű tantárgy heti két órában, ahol beszédgyakorlatok tömkelegét végeztük. Később, 2015 nyarán egy nemzetközi tanári továbbképzésen fakultatív foglalkozás keretében vettem részt Marc Almond óráján,<sup>1</sup> ahol kiderült, napjainkban Európa többi részén sem kapnak több előadói készségfejlesztést a tanárképzésben résztvevők, mint Magyarországon. Vagyis nem létezik a kontinensen olyan képzés, amely lehetővé tenné tanárjelöltek számára az ilyen jellegű felkészülést.

## SZEMPONTOK A KÉT HIVATÁS ÖSSZEHASONLÍTÁSÁHOZ

Ahhoz, hogy a színész pályáján elengedhetetlen készségeknek, képességeknek a tanári hivatásban való szükségességéről beszéljünk mindenekelőtt azt kell megnézni, hogy miben hasonlít a tanítás mint tevékenység a színjátszáshoz: van-e egyáltalán a tanári munkának a dráma definícióját, vagy legalább annak egy részét kielégítő vonatkozása.

A *dráma* fogalmának, ha a tanítással összefüggésben beszélünk róla, több értelme is lehet. Az iskolai élet során nem ritkán találkozunk olyan erős érzelmi hatásokkal, amire azt mondjuk: „ez dráma”. Most nem erről van szó. Azt vizsgálom, hogy a tanár munkájának melyek azok az elemei, amelyekre a színházból eredő dramatikus cselekvést célzó gyakorlatokkal lehet a legjobban felkészülni.

A tanár és a színész munkájának összehasonlítása nem új keletű. A hétköznapi ember azt látja, hogy mindketten emberek előtt állnak, és beszélnek, előadnak valamit. Hagyományos értelemben ez így is van. Bár napjainkra mindkét hivatás olyan változásokon esett át, amelyek ettől eltérő munkamódszereket is előtérbe helyeztek, a legtöbbek fejében az a sztereotípiát él, hogy a

<sup>1</sup> Marc Almond *Teaching as a performing art* című, 2015. július 14-én, a University of Kent, Canterbury egyetemen tartott, a Pilgrims™ által szervezett órájáról van szó.

színész a színpadon áll és a közönség csendben nézi, a tanár pedig a tábla előtt magyaráz, míg a tanulók csendben figyelnek. Ezzel valójában vége is a látható hasonlóságoknak. Kérdés, hogy mi a helyzet, ha a felszín alá nézünk, és megvizsgáljuk a mélyebb rétegeket is. Milyen hasonlóságokat és különbségeket találunk egy részletesebb kutatás során?

Hankiss Elemér például már 1977-ben tesz egyfajta összevetést a két foglalkozás között. Ő azt látja közösnek, hogy a tanár és a színész magánélete is gyakorlatilag a nyilvánosság előtt zajlik. Különösen igaz ez a kisebb településeken, ahol a pedagógus mintegy mintaként szolgál a többiek számára. (Más kérdés, hogy ez az utóbbi negyven évben valószínűleg megváltozott, és az iskolának általában már vidéken sincs akkora presztízse, mint korábban.) Különbségként Hankiss azt említi, hogy míg a tanártól mindenki példamutató, erkölcsös életet vár,

addig az emberek alig várják, hogy a színésztől valami „szaftosat” olvashassanak a pletykalapokban (Hankiss, 1977).

Vizsgálódásomban a *dráma* szó szótári jelentéséből indulok ki, olyan jelentéselemeket keresve, amelyek a tanításra is alkalmazhatóak, majd a kérdést színházméleti szempontból megközelítve elméleti szakemberek különböző definícióit vetem össze a tantermi munkával, hasonlóságokat keresve és a tevékenységeket egymásnak megfeleltetve.

A „dráma” szó eredetét vizsgálva azt látjuk, hogy a különböző nyelveken keresztül a magyarba érkezett szavak „végső soron a görög drama – ’tett, cselekedet; tennivaló, kötelesség; üzlet; színpadi cselekmény, dráma’ – szóra mennek vissza” (Zaicz, 2006). Ebből a tett, cselekedet, tennivaló, kötelesség szavak illenek a tanításra. Ez jó kiindulási alap lehet.

## 1. ÁBRA

A *dráma* bejegyzés az ógörög–magyar szótárban

**δράμα**, δράμα, τό 1. cselekvés; cselekedet *Ai.*; teendő; kötelesség *Plat.*; 2. színjáték; dráma; tragédia; ἐλεεινὰ δράματα *Plat.* érzélgős jelenet; 3. tragikus esemény *Pol.*

FORRÁS: Zaicz, 2006

Mint az az 1. ábrán is látható, az ógörög–magyar szótárban valóban szerepelnek a fent említett jelentések. Eszerint nyelvészeti alapon sikerült kapcsolatot teremteni – még ha igencsak lazát és távolit is – a tanítás és a színészet között, s megvan az a jelentéstartalom, ami indokoltá teszi a további vizsgálódást.

A 20. századi színházméleti szakemberek a színjátszásnak néhány olyan oldalát is megvilágítják, melyeknek egy része a modern pedagógiákban is tematizálódik. Ilyen például az előadó és a közönség, hallgatóság viszonya, vagy a résztvevőknek az eseményekbe történő bevonódásának kérdése.



célunkhoz. A tanítás mindenképpen akció. Jó esetben a tanár és a diákok, valamint a diákok egymás közötti interakciója. Ebben az interakcióban – a rátermett tanár óráján – mindenképpen változik, fejlődik a résztvevők viszonya egymáshoz és a megtanult ismeretekhez egyaránt.

Bécsy számos drámadefiníciót idéz, többek között Lukács Györgyét 1911-ből: „A dráma olyan írásmű, mely valamely összegyűlt tömegben közvetlen és erős hatást akar létrehozni, emberek között lejátszódó megtörténések által.<sup>6</sup> Mindezt nem nehéz akár a tanár óravázlatára vonatkoztatni; az ugyanis egy írásmű, még ha tömör és rövid is, aminek a megvalósításával „közvetlen és erős hatást” akarunk létrehozni az osztályban mint „összegyűlt tömegben” a fent említett interakciók mint történések során. A különbség mindössze annyi, amit Telihay Péter is említ: az iskolában az elérni kívánt hatás a gyarapodás, az ismeretszerzés, a színházban pedig a katarzis. Persze ez a különbség igen nagy, és a „mindössze” szó nem ennek jelentőségét kívánja csökkenteni, hanem arra utal, hogy a tanítási tevékenység mennyire nagymértékben megfelel a fenti dráma-meghatározásnak.

A Bécsy Tamás által idézett elméleti kutatók többsége a dráma irodalmi műnem jellegét hangsúlyozza, és azt taglalja, miben különbözik az epikától, hogyan keverednek a műnemek jellemzői a modern alkotásokban. Ő ezeknek a fejtegetéseknek a révén jutott 1974-es művében<sup>7</sup> egy definícióhoz,

hogyan keverednek a műnemek jellemzői a modern alkotásokban

amit 1979-ben módosított.<sup>8</sup> Ennek a meghatározásnak a kulcsszavai: *Név, Dialógus,<sup>9</sup> szituáció, viszonyváltozás.* A továbbiakban megvizsgáljuk, tudjuk-e ezt a megközelítést használni a tanítás értelmezésében.

Vegyük alapul ismét az óravázlatot, ami éppúgy nem irodalmi céllal készül, mint a dráma (a drámaírás célja sem elsősorban az, hogy emberek olvasás útján fogadják be a művet). Tudjuk, hogy az óravázlatnak van egy olyan rövid fajtája, amit a pályán már régebb óta tevékenykedő, tapasztalt tanár ír mindennapi használatra, és egy olyan hosszabb, részletesebb, amit az egyetemen a tanárjelöltektől, a minősítés előtt álló pedagógusoktól várnak.

Az előbbinek nem sok köze van Bécsy meghatározásához. Ez néhány szóban, valóban vázlatosan foglalja össze a tervezett tevékenységet, azok célját,

továbbá a megoldandó feladatok számát tartalmazza, illetve az órán szükséges eszközöket és néhány módszertani feljegyzést.

Ha azonban a hosszabb változatot tekintjük, abban már szerepel valami hasonló ahhoz, amit a fenti négy kulcsszó jelez. A tanár meghatározza a szituációt, amiben az óra zajlik. Külön oszlopban feltünteteti a tanulók és a saját tevékenységét. Ez már közeli a Név, Dialógus leírás. Az óra célja rovatban pedig tulajdonképpen a várt viszonyváltozás szerepel. A rövidebb vázlat ezeket a részeket csak azért nem tartalmazza fizikailag, mert a napi rutinon „edzett” oktatónak ezek már a fejében vannak, interiorizálódtak. Tehát nagyon közel jutottunk

<sup>6</sup> Lukács György (1911): *A modern dráma fejlődésének története*. I. Budapest. Idézi Bécsy, 2001, 14. o.

<sup>7</sup> Bécsy Tamás (1974): *A dráma modellek és a mai dráma*. Akadémiai, Budapest. Idézi Bécsy, 2001.

<sup>8</sup> Bécsy Tamás (1979): *A színház lételméletéről*. Dialóg – Campus, Budapest – Pécs. Idézi Bécsy, 2001.

<sup>9</sup> A nagybetűs kiemelés Bécsytől származik.

ahhoz, hogy a tanítást sok-sok más mellett drámai tevékenységnek is tekinthessük.

Nézzünk meg még két elméletet! Peter Szondi szerint „A dráma [...] mindig a *jelen idejű* (1) *interpersionális* (2) *történés* (3) költői formája...” (Szondi, 2002). A költői formán kívül már mindenről ejtettünk szót ebből a definícióból, ez utóbbi összetevő pedig általában nem a tanítás sajátja. Még a magyartanár-színész Törsök Márta is arról beszélt a vele készített interjú<sup>10</sup> során, hogy órán nem lehet ugyanúgy felolvasni egy verset, mint a pódiumon. Az óravázlat nem költői, és a tanóra, bármennyire is hordozza a dráma vonásait, nem színház. A másik három pont azonban a fent tárgyaltak alapján értelmezhető a tanításra.

Egy másik megközelítése a drámának az a 20. században reneszánszát élő teória, miszerint a színház gyökere a rítusban van. Ezt képviseli többek között Erika Fischer-Lichte és Visky András is. Mindketten azt állítják, hogy a színházi előadás csak akkor teljes értékű, ha a néző épp olyan egyenrangú része, mint a játékos (Fischer-Lichte, 2009; Visky, 1997). Visky utal a múlt század európai és egyetemes színházát meghatározó Grotowskira, Nádas Péterre, Artaud-ra és Peter Brookra, akik mind a nézők előadásba történő szellemi bevonódását hangsúlyozzák (Visky, 1997). Ez annyiban hasonlít a rituáléra, amennyiben a színész nagyjából azt a szerepet tölti be a közös élmény létrehozásában, mint a sámán vagy a pap a vallási, és az egyéb vezetők másfajta szertartásokban. A cél a résztvevők adott szempontú szellemi felemelése, a

közösségi élmény létrehozása. A befogadás felelőssége a nézőre hárul. Már nemcsak néz a dobozba (amennyiben a színpadot egy egyik lapján nyitott doboznak tekintjük), és hagyja, hogy szórakoztassák, hanem maga is része lesz az előadásnak, legalábbis szellemileg. Néha fizikailag is.

Nyugodtan megállapíthatjuk: a jó tanár pontosan erre törekszik. A tanítás maga is egy rituálé. Minden tanárnak megvan a sajátja. A tanítás-tanulási folyamat egy olyan esemény, amely során a tanár bevonja a diákokat egy szertartás keretében az ismeretszerzésbe. A modern pedagógiai törekvések egyre több felelősséget tesznek a végeredményt (a tudást) illetően a tanulóra. Ilyenek például a Dalton-terv (Parkhurst, 1982) vagy a kooperatív tanulás (Kagan, 2009). A magyar pedagógia gyakorlatában többek között

mint a sámán vagy a pap a vallási, és az egyéb vezetők másfajta szertartásokban

Knausz Imre képviseli markánsan ezt az álláspontot (Knausz, é. n.). A tanár már nem a tudás omnipotens hordozójaként áll a katedrán, miközben a csendben ülő tanulóknak

tart előadást, hanem facilitátorként működik. Ha jól dolgozik, neki az órára nagyrészt a tanulók monitorozása marad, a munka javát már a gondos, a diákok személyére szabott tervezéssel elvégezte. Felelőssége innentől fogva az, hogy a befogadás folyamatát támogassa.

A következőkben röviden megnézzük, a pedagógiai szakirodalom hogyan definiálja a tanítást, és ennek milyen relevanciája van összehasonlításunk szempontjából. A tanárképző intézetek hallgatóinak szánt didaktikakönyvben ezt olvashatjuk a tanításról:[...]

<sup>10</sup> Törsök Márta engedélyével, a vele 2017. április 10-én készített személyes interjú alapján.

az oktatási folyamat optimális szervezése során, a tanár és tanulók együttes kooperatív tevékenysége kapcsán az oktatási tartalmak aktív feldolgozása, magas szintű elsajátítása, a tanulók önálló tanulási képessége, kognitív önszabályozása s a tanulás motivációinak magas szinten szerveződő önszabályozása válik lehetővé.” (Réthy Endréné, 2003) Ebben a kifejtésben ott van a tanár és a diák közös élménye, ami a drámaelméleti részben megfogalmazottakhoz kapcsolható, a többi pedig a viszonyváltozás pedagógiai szakmai megfogalmazása.

Knauz Imre a konstruktivizmus és az alkalmazkodás felől közelíti meg a tanítást. Ennek értelmében azt állítja, hogy a

módszertani keretek túlléptek azon a modellen, amelyben a tanuló alkalmazkodik a tanár által kialakított feltételekhez. A tanár munkája már arra is kiterjed, hogy ő alkalmazkodjon a diákok igényeihez, képességeihez, hangulatához (Knauz, é. n.). Ez az aspektus is kapcsolódik a korábban említettekhez, és beleillik a koncepciónkba.

A Pedagógiai Lexikon több elméleti szakembert idéz a *tanítás* fogalmának meghatározására. A mi igényeinknek leginkább megfelelő részlet az alábbi 2. ábrán látható. E szerint a mi nézeteink igen közel állnak egyes oktatásemeléttel foglalkozó szakemberekéihez.

## 2. ÁBRA

Részlet a Pedagógiai Lexikon 'tanítás' címszavából

kozul ez a meg... Szuhonyi Zoltán (1985, 1992). A ~ humanisztikus felfogásának képviselői szerint a tanárnak az isk.-i munkája során önálló személyiséggel és célokkal rendelkező emberek együttműködését kell megszerveznie, mindig változó, nem ismétlődő helyzetekben kell dolgoznia. Ezért szerintük a ~ inkább hasonlítható a művészi tevékenységhez, így szívesen beszélnek a ~ tanítás művészetéről. A kiegyensúlyozott álláspont...

FORRÁS: Csapó, 1997

Tovább vizsgálódva a *tanítás művészete* címszó alatt arról olvasunk, hogy egyesek véleménye szerint a tanítás „egyedi alkotó tevékenység”. Ennek vannak tanítható elemei, amiket tanítani is kellene a tanárképzésben. (Vajda, 1997)

Míndezzel eljutottunk ahhoz a következtetéshez, hogy a tanítás és az (előadó)művészet között valóban fellelhető rokonság. Van tehát értelme a további kutatásnak a mindkét hivatás művelése

közben kívánatos és elvárt készségek és személyiségjegyek irányában.

## SZÍNÉSZI KÉSZSÉGEK A TANÁRI PÁLYÁN

„A jó színész titka: erős színpadi jelenlét, valami megmagyarázhatatlan őserő” – ezzel kezdődik Suhonyai Edit Törsök Mártával készített interjújának bevezetője (Suhonyai, 2017). Ezt a fajta jelenlétet – ami lehet a

személyiség része és lehet tanult készség (bár utóbbi módon történő alakítása nehezebb) – nevezük *státusznak*. Ez az egyik kulcsfogalom, amivel dolgozunk. A személyes jelenlét erősségét értjük rajta, ami magába foglalja akár a színpadi, akár a tanári szerepben vagy éppen egy mindennapi helyzetben történő jelenlétünket. Tulajdonképpen azt érzékelteti, mennyire vagyunk észrevehetőek, figyelemfelkeltőek.

Törsök Márta, aki évtizedek óta tanít egy székesfehérvári szakközépiskolában, miközben több szerepben látható a színpadon is, beszélgetésünk során kérdések nélkül sorolta azokat a kulcsfogalmakat, amelyeket én is a legfontosabbnak gondolok, amikor a színész és a tanár munkájának közös vonásairól esik szó. Szerinte a színpadi gyakorlatból a tanári munkát legjobban segítő készségek: a már említett *státusz*, az *improvizációs készség* és a helyes *beszédtechnika*.<sup>11</sup>

Még egyszer hangsúlyozni kell, hogy a *státusz* szó az angolban használt, egyetlen szóval magyarra nem fordítható fogalom, melyen a jelenlét erősségét értjük. Leginkább kisugárzásnak lehetne mondani, ami részben a személyiségünkön alapszik, részben a tudatos szabályozás tanulható készségén. Mindenkinek van ezzel kapcsolatban élménye: gondoljunk csak egy olyan helyzetre, amikor nagyon kicsinek, elesettnek éreztük magunkat egy társaságban, vagy éppen csak egy bizonyos ember közelében. Ilyenkor a státuszunk alacsony. De arra is van példa, hogy a „világ tetején” érezzük magunkat. Magabiztosan, önbizalommal telve vágunk bele egy szituációba, talán

másokat irányítunk, tanácsot adunk egy témában, amiben járatosabbak vagyunk a többiekénél. Ez a magas státusz.

Mindehhez társaság sem kell igazán, hiszen a státusz önmagunkból fakad, és olyankor is érezhetjük, ha például a külsőnkkel meglegedve lépünk el otthon a tükör előtt, vagy épp megoldottunk egy nehéz szellemi feladatot, amire büszkék vagyunk. Ilyenkor egyenesen tartjuk magunkat, többnyire mosolygunk, a testünk is azt sugallja, hogy tisztában vagyunk önmagunk értékeivel (Johnstone, 1989).

Keith Johnstone szerint a státusz jelen van minden interakciónkban. Minden kommunikációs helyzetben érzékeljük a másik státuszát, és ahhoz igazítjuk a sajátunkat. Ha az egyik fél a másik fölé tudja emelni a státuszát, akkor domináns helyzetbe kerül, partnere pedig alávetettbe. Ez a helyzet egy vita során akár többször meg is fordulhat, még ugyanabban az interakcióban sem állandó (Johnstone, 1989).

Tekintsünk most el a társadalmi és anyagi különbségektől, melyek befolyásolhatják a státuszt a szó általunk használt értelmében is! Ha egy hétköznapi üzleti tárgyalást vizsgálunk, ahol két azonos társadalmi helyzetű ember próbál egyességre jutni, azt látjuk, hogy természetesen mindkettő emelik a státuszukat, mert a másik fölé szeretnének kerekedni. Jó esetben azonos szinten tudják tartani az erejüket, és mindkettejük számára előnyös üzlet jön létre. Ám ha az egyiküknek valami miatt leesik a státusza – bármilyen kellemetlen helyzet, egy rossz pillanatban történő

leginkább kisugárzásnak lehetne mondani

<sup>11</sup> A Törsök Mártával 2017. április 10-én készített személyes interjú alapján.

tüsszentés, egy leesett toll ki tudja zökkeneni – akkor hátrányba kerülhet.

A színész munkájában ennek magától értetődően ott van jelentősége, amikor egy szerepben annak a személynek a státuszát kell felvennie, akit játszik. Ez nagyon jó emberismeretet és sok gyakorlást igényel.

Johnstone a tanári pályáról is hoz példát. Három típust különböztet meg a státusz szempontjából. Az első az a tanár, akit mindenki szeret, de nem tud fegyelmet tartani. A diákok nem azért rosszközlnek az óráján, mert gonoszak akarnak lenni, hanem mert az alacsony státuszú tanár szinte kiprovokálja, és egyszerűen nem tudják fegyelmezni magukat (Johnstone, 1989). Ő az a tanár, akit szinte észre sem vesznek, amikor belép az osztályba, és az óra közben sem nagyon tudja megragadni a figyelmet. A második típus, akit nem szeretnek a tanítványai, de vasfegyelmet tart. Mesterségesen tartja olyan magasan a státuszát, hogy mindenki fél tőle (Johnstone, 1989). Neki viszont már akkor érezni a jelenlétét, amikor kívülről lenyomja a kilincset. Ezek közül mindkét helyzetben nehéz eredményesen tanulni.

A harmadik tanárszemélyiség az, akit szeretnek a diákok, és hibátlan fegyelmet tud tartani. Ő tud játszani a státuszával. Mindig az osztályra reagál, érzi, mikor kell emelni, mikor lehet kicsit lejjebb engedni (Johnstone, 1989). Az ilyen tanárok tudnak igazán megfelelő légkört teremteni a tanuláshoz, motiválni tudják tanítványaikat.

Peter Dyer drámapedagógia kurzusán Canterbury-ben megtanultuk, hogy a magas státuszú emberek bátran vállalják a

szemkontaktust másokkal, határozottan, érthetően beszélnek, egyenesen tartják magukat, nyíltak a gesztusaik. Ezzel ellentétben az alacsony státuszúak kerülnek mások tekintetét, motyognak maguk elé, testtartásuk zárt, gesztusaik szűkek.<sup>12</sup> Ebből a megközelítésből lehet gyakorlatokon keresztül tanulni a státusz megtartását, a vele való játékot, „gazdálkodást”.

Mint korábban szó volt róla, a rögtönzés és az improvizációs készség is nagyon fontos lehet a tanár munkájában. Egy színházi lexikon a következőképpen definiálja az improvizációt: „A színészi alkotás azon formája, amikor a színész nem előre

határozottan, érthetően  
beszélnek, egyenesen  
tartják magukat,  
nyíltak a gesztusaik

megírt szöveget mond, illetve nem előre begyakorolt szöveget játszik; hanem egyidejűleg maga találja ki és adja elő mindkettőt.”<sup>13</sup> Meg kell azonban különböztetni az improvizációt a rögtönzéstől. Az utóbbi valóban minden előzetes felkészülés nélkül történik, ennek is van szerepe mind a színész, mind a tanár munkájában. A pedagógus is gyakran kerül olyan helyzetbe, amire nem készült fel, ott azonnal kell döntenie, alkotnia és kiviteleznie az akciót.

Az improvizáció ettől abban különbözik, hogy egy szöveg vagy szituáció alapján van módunk felkészülni rá. Itt is fontos az alkotás és az előadás egyidejűsége, a váratlanság. A szó az olasz *improvviso*, váratlan jelentésű kifejezésből ered. Azért fontos az improvizáció gyakorlása, mert közben fejlődik a koncentráció, a státusz, az egymásra figyelés, az új dolgokra való reagálás képessége (Perényi, 2009).

<sup>12</sup> *Drama Technics for Creative Language Teaching Pilgrims*™ University of Kent 2015. július 5–18.

<sup>13</sup> Idézi Perényi, 2009.

Ha az itt leírtakat vesszük figyelembe, vagyis az improvizációra úgy tekintünk mint megtervezett szituációra előre megírt szöveg nélkül, akkor a tanár munkájának látható része szinte teljes egészében annak tekinthető. Sokkal inkább, mint a színészé. A színházi előadások döntő többségében a színészek nem improvizálnak, hanem pontosan megtanult szöveget, határozott rendezői koncepcióra épített utasítások alapján, fegyelmetten adnak elő. Őket legfeljebb akkor látjuk improvizálni, amikor direkt erre irányuló szórakoztató műsorban szerepelnek. Bár az többségében inkább rögtönzés, ha a definíciókat következetesen alkalmazzuk. A színészek többnyire a próbák során, a szerep, a darab jobb megértése érdekében improvizálnak, azt a nézők nem látják. Vannak persze interaktív színházak is, ahol az előadás szervesen épül a nézők előre nem kiszámítható szereplésére, az improvizációra, ám ez sajnos még csak kevesekhez jut el.

Ezzel szemben a tanár akkor improvizál, amikor látják. Az történik ugyanis, hogy az órára való felkészülés közben elképzeli egy szituációt, aminek a szövegét nem írja meg előre. Ha ezt tenné, katasztrófába sodorná önmagát. Az a tanár, aki előre betanulja az egész órát (gyakorlaton lévő tanárjelölttől láttunk már ilyet), nem tud reagálni a tanulók tervezettől eltérő válaszaira, kérdéseire, egyszerűen belesül a „szerepébe”. Tehát a jó tanóra a pedagógus és a tanulók közös improvizációja. Mindenki tisztában van az alap helyzettel, ebbe adja bele a saját személyiségét, az előzetesen megszerzett tudására alapozva a helyszínen alakítja a szöveget.

A tanár, akár a prezentációs stratégiát, akár valamelyik interaktív módszert

választja, amit mond, az az ő tanárszerepének valamilyen megjelenítése. És akkor még nem is említettük a tanítási dráma módszerét, amelyben mind a tanulók, mind a tanár szerepbe lépnek. *Knausz Imre* (és még sokan mások) ezt a tanári prezentáció alternatívájaként kínálja fel, megelőzni kívánva a tananyag befogadásának, átélésének a nehézségeit (é. n.).

Ezért lenne fontos a pedagógusképzésben sok improvizációs gyakorlatot végezni. Jó lenne a jelölteket felkészíteni a váratlan helyzetek kezelésére. Azokat a fent leírt készségeket fejleszteni általa, amelyek nélkülözhetetlenek az iskola mindennapi életében.

„Pontos kiejtés – az érthetőség alapja”.

Egy tankönyvi fejezetnek adta ezt a címet *Montágh Imre* (2008). És valóban: mind a tanár, mind a színész előadása során elengedhetetlen, hogy az, amit mond, elsőre érthető legyen.

A tanárnak még csak van lehetősége megismételni, ha valami nem világos, de ha egy darab közben lemaradunk valamiről, mert a színész nem megfelelően ejti a szavakat, esetleg az egész mű megértése kerül veszélybe. Nem csak a hangok megfelelő helyen történő tiszta képzése jelenti azonban a pontos kiejtést. Semmilyen hangot nem lehet kiadni, ha rosszkor fogy el a levegőnk, és mondandónk tartalmilag válik érthetlenné, ha nem megfelelő helyre tesszük a hangsúlyokat (*Montágh, 2008*).

A szakma oldaláról tekintve a tanártól leginkább az irodalmi nyelv beszélt változatának használatát várják el. Ezt néhány évtizede még a színház, rádió, televízió terjesztette (*Montágh, 2008*). Azóta ezeken a fórumokon a kínálat bővülése a színvonal csökkenését hozta magával. Egyre több az

### a jó tanóra a pedagógus és a tanulók közös improvizációja

elviselhetetlenül otrombán, hanyagul beszélő bemondó a különböző csatornákon. Ennek hatására diákoldalról viszont az a tanár a „menő”, aki a szlenget a maga hasznára tudja fordítani.

A helyes beszéd- és légzéstechnika a tanár számára „önvédelemből” is fontos. Ennek hiányában könnyebben betegsznek meg a beszélőszervei. Amikor például szeptember elején egy társaságban hang nélkül mutogató, suttogó emberrel találkozunk, könnyen lehet, hogy kiderül, az illető tanár, és a hosszú nyári szünet után a nyilvános beszédétől elszórt hangszálai a rossz beszédtechnika miatt felmondták a szolgálatot.

A másik gyakori hiba tanároknál a hangszín kezelése, a hangsúlyok elvétele. Ez pedig elengedhetetlen a megértéshez. Az utóbbi időben egyre több anyag kerül fel a közösségi videómegosztó oldalakra, melyeken természet tudományos kísérleteket mutatnak be a tananyaghoz kapcsolódóan. Nagy segítség ez a gyengébben felszerelt iskolák számára. Én is gyakran fordulok ehhez az esz-közkhöz a következő formában: nézzük a képet, én pedig magyarázom, mit látunk az elnémított filmen. Ez azért szükséges, mert a legérdekesebb fizikai jelenség bemutatása is álmosítóan unalmas tud lenni a tanár színtelen hangja miatt. A megértést pedig kifejezetten akadályozza a mondathangsúlyok rossz megválasztása, a helytelen intonáció.

Talán pont az itt leírtak miatt az egyetlen színházhoz köthető készség, amit a pedagógusképzésben valamennyire fejlesztenek, az a beszédtechnika. Bár még ennél is többre mennénk a beszéd-készség

erősítésével, ami nemcsak technikailag készítené fel a hallgatókat, hanem a kifejezés-módot, szókinccset, stílust is tanítaná.

A színész munkájának az említetteken túl egy nagyon fontos része a tér érzékelése, annak használata. Johnstone ezt szoros összefüggésbe hozza a státusszal. Akinek magas a státusza, az egyedül is jól ki tudja tölteni a teret, akár egy óriási színpadon is (Johnstone, 1998). A tér és a státusz kapcsolatának jelentéséről akkor kaphatunk fogalmat, ha megnézzük például Bobby McFerrint, amint egy több tízezres sportaréában énekel,

egyedül a küzdőtér közepén, és a közönségből képez kórust.<sup>14</sup> Elképesztően erős jelenléttel hat még felvételen keresztül is.

Saját színházi élményeimet és tapasztalatomat támasztja alá az, amit *Gabnai Katalin* ír a tér mindennapi és színházi értelmében vett használatáról (2015) a kicsi teret épp olyan nehéz kezelni egy színésznek, mint a több száz fős nézőterű nagy színpadot. A nézők közelsége kiszolgáltatottabbá teszi a játszókat, viszont úgy alakítani egy szerepet, hogy az a harmadik emeleti páholyban ülőhöz is eljusson, nem kis kihívás.

A tér kihasználása a tanárnak is komoly feladatot jelent. Az ő státusza is függ attól, mennyire mozog magabiztosan az osztályban. Fontos, mekkora a személyiségének a „hatótávolsága”. De számára a térhasználat nem csak ezt jelenti. Eldöntheti például, hogyan szeretné a tanulók asztalait elrendezni a tanulás hatékonyságának érdekében. Attól függően választhatja meg saját helyét a teremben, hogy éppen központi szerepet

nézzük a képet, én pedig magyarázom, mit látunk az elnémított filmen

<sup>14</sup> Lásd itt: <https://www.youtube.com/watch?v=81uJZIF9TCs> (Megtekintve: 2022. május 28.)

szán magának, vagy inkább monitorozni szeretné a diákok munkáját.

Montágh Imre és Keith Johnstone is kitér arra, mennyire fontos az öltözködés. Az előbbi szerint ruházatunk sokat elárul a személyiségünkről (*Montágh*, 2008). Az utóbbi a státuszt köti a külső megjelenéshez (*Johnstone*, 1998). A színész munkája során a jelmez határozza meg a szerep státuszát, illetve fordítva. A tanár legtöbbször maga dönti el, mit vesz fel, de érdemes a fentieket figyelembe vennie, mivel alkalmatlan ruhában fizikailag is kényelmetlen lehet dolgozni, valamint egy túlságosan feltűnő, vagy nem megfelelő méretű, stílusú darab még nevetséges is lehet a tanulók szemében, vagy elvonhatja a figyelmet a mondanivalóról.

Személyes tapasztalatból is tudom, hogy a tanár öltözéke mennyi mindent kifejez. A kötelező köpeny idejében a különbségek elfedése volt a cél. A szín alapján lehetett eldönteni, ki a tanár (fehér), ki a diák (kék). F fiatal tanárok esetén ez különösen így volt. Napjainkban egy iskolai dress code a közösségi összetartozás jele inkább. Ebben a tekintetben a tanár ruhája is tekinthető jelmeznek. Kifejezi az ő szerepét az osztálytermi munkában és az iskola közösségében egyaránt.

### SZÍNÉSZI KÉSZSÉGEK A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN ÉS A GYAKORLATBAN

Az eddig vizsgálódás során eljutottunk arra felismerésre, hogy van kapcsolat a dráma fogalmának „cselekvés” értelmezése és a tanítási tevékenység között. Most rátérünk

egyrészt annak kutatására, hogyan látják a pályán lévő tanárok a két hivatáshoz szükséges készségeket, tulajdonságokat, van-e igényük színészi képességeket fejlesztő képzésre; másrészt annak vizsgálatára, hogy a magyarországi képzőintézmények erre mennyire adnak lehetőséget.

Gyakorló pedagógusokat kérdeztem online kérdőívben keresztül arról, kaptak-e tanulmányaik során olyan képzést, amely előadói készségeiket fejlesztette. Továbbá arra is rákérdeztem, hogy a pályán

szerezett tapasztalataik alapján mennyire érzik szükségesnek az ilyen irányú (tovább)képzést. Ezt a kérdőívet, 27 válaszadó töltötte ki. A kitöltők közül 21 nő, 6 férfi. Döntő többségük tapasztalt, öt évnél régebb óta tanító kolléga, jellemzően általános és középiskolai tanárok, tanítók. Mivel szinte csak közvetlen kollégáimhoz és ismerőseimhez tudtam eljutni a kutatással még az interneten keresztül is, egy kivétellel mindenki a fővárosban vagy nagyvárosban dolgozik, a vidékiek többsége a Dunántúlon.

A válaszadók többsége a tanár esetében elengedhetetlennek tartotta az önismeretet, a logikus gondolkodást, a koncentrációt, az érzelmi intelligenciát, a kognitív emlékezetet, a titoktartást, az **improvizációs készséget**, a nyitottságot és elfogadást, az empátiát, az igazságosságot, a **spontaneitást**, a helyesírást, a humorérzékletet, a dolgok személyközpontú megközelítését és az asszertivitást.

Bár a státusz fogalmáról tapasztalataim szerint a legtöbben csak bizonytalan elképzeléssel rendelkeznek, a **jelenlét erőssége (státusz)** szintén magas értékelést kapott a tanártól elvárt készségek között.

### egy iskolai dress code a közösségi összetartozás jele

A szónoki készség, a hangképzés és a jó légzéstechnika alacsony értékelést kapott. Ez azt mutatja, hogy a kollégák nincsenek tisztában ezeknek a jelentőségével. Pedig valószínűleg fizikailag is megkönnyítené a munkájukat, ha erre oda tudnának figyelni. A nyelvi összetevők közül nem kapott nagy fontosságot a tájsházolás sem.

A csend, szünettartás képességének vegyes a megítélése. Hozzávetőleg ugyanannyi „lehet fontos”, „fontos” és „elengedhetetlen” értékelést kapott.

A külső megjelenés szubjektíven megítélhető dimenzióinak sem tulajdonítanak túl nagy jelentőséget: sem a fizikum, sem a szép szem, sem az elegáns öltözködés nem

kapott magas pontszámokat, vagyis azt láthatjuk, hogy az ilyen jellegű külső tulajdonságokat a válaszadók nem gondolják a tanári pálya szempontjából esszenciálisnak. Sajnálatos-

nak tartom azonban azt, hogy az egészséges életmódot sem tartja a többség e tekintetben elengedhetetlennek.

A fent tárgyalt négy kulcsfogalomból hármat tehát a gyakorló pedagógusok is kiemelkedően fontosnak tartanak munkájukban; a státusz, az improvizációs készség és a spontaneitás mindkét hivatásban nagy jelentőséggel bír a tanárok szerint. Ez az eredmény számunkra mindenképpen kedvező. A **beszédkészség**hez tartozó egységekről azonban azt gondolják a pedagógusok, hogy azok a színész munkájában fontosabbak, mint a tanáréban. A színész munkájának

értékelésekor a tanárokénál magasabb pontszámokat kapott a hangképzés, az ihletettség, az érzelmi emlékezet, a jó légzéstechnika, a helyes beszédtechnika, valamint a csend és szünettartás képessége.

A „*Hallott-e ön valaha a státusz fogalmáról abban az értelemben, hogy a jelenlét erőssége?*” kérdésre a válaszadók közül mindössze 6 fő válaszolt igennel, de ezek a válaszok is igen hiányosak, vagy nem a mi témánkhoz tartoznak (ennél a kérdésnél azt kértem a válaszadóktól, hogy „igen” válasz esetén írják le, mit tudnak a fogalomról). Megjegyzendő, hogy a következő válaszokból az derül ki, hogy valamiért ennek ellenére fontosnak tartják. Talán azt gondolták, bár

nem értik, de ha több kérdésben is foglalkozni kell vele, akkor jelentősége van.

A tanári kompetenciák erősítésében a színészi készségeket illetően kialakult vélemények értékelése az 1. táblázatban látható.

A státuszt mindenhol sokan megjelölték, mint az azt segítő készséget. Az első öt területén a spontaneitást és az improvizációs készséget gondolják segítőnek. A tanulási folyamat szervezése és irányítása, valamint a szakmai együttműködés során erősebbnek ítélik a csendtartás és a beszédkészség jelentőségét, mint a többi kompetenciánál. A pedagógiai folyamatok értékelése esetében egyik választási lehetőség sem kapott jelet a többségtől, és a szakmai fejlődés iránti elköteleződés tekintetében szinte egyik készséget sem tartották fontosnak.

---

a státusz, az improvizációs készség és a spontaneitás mindkét hivatásban nagy jelentőséggel bír

---

## 1. TÁBLÁZAT

Pedagóguskompetenciák és színészi készségek – „A következőkben jelölje meg, hogy a kiemelt adottságok, kompetenciák és készségek melyik tanári kompetencia erősítéséhez járulhatnak hozzá!”

	státusz	improvizációs készség	spontaneitás	csendtartás	beszéd- technika
A tanuló személyiségfejlesztése	18	13	12	8	6
Tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése	17	21	19	11	6
Szaktudományi, szaktárgyi és tantervi tudás integrálása	18	15	13	4	6
A pedagógiai folyamat tervezése	14	16	10	4	3
A tanulási folyamat szervezése és irányítása	14	17	13	14	10
A pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése	19	11	12	5	2
Szakmai együttműködés és kommunikáció	20	11	14	9	11
Elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért	23	7	6	2	2

FORRÁS: saját szerkesztés

Majdnem mindenki beszámolt valamilyen váratlan helyzetről, ahol rögtönöznie kellett, de voltak olyanok is, akik mindnaposnak tekintik ezeket, melyek szinte fel sem tűnnek. Ugyanakkor a válaszadók többségét egyáltalán nem, vagy csak hiányosan készítették fel arra az esetre, ha valami meglepetésként éri őket munka közben. Azok már szerencsésnek tekinthetők, akik szakmódszertan- vagy didaktikaórán beszéltek arról, hogy a tervezésnél figyelni kell, be kell kalkulálni, hogy órán bármi megtörténhet.

Végül pedig a válaszadók közül tizennégyen határozottan nyitottnak mutatkoznak egy dramatikus cselekvést célzó

gyakorlatokból álló, előadóművészi készségeket erősítő továbbképzésre. A két, nyugdíjba vonulásuk közeledésére hivatkozó kollégán kívül mindössze öten választottak nemmel a feltett kérdésre.

### A KÉPZŐINTÉZMÉNYEK KÍNÁLATA

Már tudjuk, hogy a tanári munka sok tekintetben hasonlít az előadóművészetre. A kutatás eredményeképpen azt is sikerült kideríteni, hogy a tanároknak is ez a véleménye a kulcsfogalmakat illetően. Látható, hogy részükről lenne igény az előadói készségeket fejlesztő tréningre. Kérdés azonban, vannak-

e ennek megfelelő kurzusok a magyarországi pedagógusképzésben.

Megvizsgáltam néhány egyetem pedagógiai karának mintatantervét, szerepel-e benne olyan kurzus, amely a célnak megfelelő. A 27 válaszadó által említett felsőoktatási intézményekkel kezdem. Bár a válaszokból az derül ki, hogy nem volt ilyen kurzus akkor, amikor a válaszadók odajártak, lehetséges változásokat kerestem. Ezt kiegészítve további intézményekben kutattam, az óvodapedagógus, tanító- és tanárképző intézmények közül is kiválasztva néhányat.

A Szent István Egyetem Kaposvári Campus Pedagógiai Kar honlapján, a *Tanító alapképzési szak* oldalán sajnos részletes kurzusleírásokat nem láttam, így csak következtetni tudok az egyes tárgyak tartalmára. A mintatantervben<sup>15</sup> találtam egy *Csoportos és egyéni önértékelési tréning* című választható tantárgyat. Ebben szerepelhet a státusz kezelésének tanítása, ha nem is megnevezve a fogalmat.

Az utóbbi években került a mintatantervbe drámapedagógiai kurzus fakultatív jelleggel. Itt biztosan maguk a hallgatók is kapnak lehetőséget az előadói készségek fejlesztésére.

Megnéztem ugyanennek az egyetemnek az Óvodapedagógus alapképzési szak mintatantervét<sup>16</sup> is. Itt szerepel egy *Bábjáték és módszertana* című tantárgy, minden bizonyosan hasonló tartalommal, mint a lentebb bemutatott KRE esetében.

Sok egykori ELTE-hallgató töltötte ki a kérdőívet. Az itteni mintatantervek közül a PPK 2020-ban a *pedagógia-pszichológia és gyakorlat nem tanári mesterszakot követően*<sup>17</sup> modulját választottam. Nyomatát sem találtam olyan tárgynak, amiben az előadói készségekkel foglalkoznának.

Az óvodapedagógusképzések közül a Károli Gáspár Református Egyetemet választottam. Az *Óvodapedagógus alapszak (nappali munkarend)*

mintatantervében<sup>18</sup> kifejezetten az előadói készségeket is fejlesztő *Bábjáték módszertana* című tárgyat találtam. Céljai között a báb mozgatójának fejlesztése szerepel – ezt valóban előadói készségnek tekinthetjük.

A *Beszédművelés, logopédiai alapismeretek* nevű kurzus, amely néhány éve még szerepelt a mintatantervben, mostanra eltűnt. Leírásában szerepelt a „helyes tanítói előadói stílus kialakítása”, aminek az óvodapedagógus munkájában fontos szerepe van a mesék olvasása, elmondása során is. Ezen a kurzuson tanították a helyes kiejtést, intonációt, a szünettartást és mnemotechnikai eljárásokat. Ugyan most is létezik *Beszédművelés* című tantárgy, de az minden bizonnyal inkább módszertani ismereteket ad a tanulók beszédneveléséhez, mivel az *Anyanyelvi - irodalmi nevelés és módszertana* ismeretkörhöz tartozik.

A Debreceni Egyetem Tanárképzési Központ *Osztatlan tanári mesterképzés*

fontos szerepe van  
a mesék olvasása,  
elmondása során is

<sup>15</sup> Forrás: <http://www.pk.ke.hu/oktatas/letoltheto-kepzesi-dokumentumok> (2022. 05. 28.).

<sup>16</sup> Uo.

<sup>17</sup> Forrás: [https://ppkdocs.elte.hu/th/tantervek/osztatlan/OTMed\\_pedagogia-pszichologia\\_és\\_gyakorlat\\_nem\\_tanári\\_mesterszakot\\_követően\\_nappali\\_2020\\_v2018.pdf](https://ppkdocs.elte.hu/th/tantervek/osztatlan/OTMed_pedagogia-pszichologia_és_gyakorlat_nem_tanári_mesterszakot_követően_nappali_2020_v2018.pdf) (2022. 05. 28.).

<sup>18</sup> Forrás: [https://pk.kre.hu/images/TO/mintatantervek/2021/ovodaped\\_N\\_2021\\_oszto.pdf](https://pk.kre.hu/images/TO/mintatantervek/2021/ovodaped_N_2021_oszto.pdf) (2022. 05. 28.).

*képzési program* című dokumentumában<sup>19</sup> szerepel egy *A tanári kommunikáció alapja* kurzus. Ennek leírása tartalmaz beszédtechnika fejlesztést. Ugyanakkor úgy tűnik, inkább a nyelvi kompetenciák állnak a középpontban, mint a rögtönzésre, improvizációra alkalmat adó helyzetek gyakorlása.

A példákban említett pedagógusképzéssel foglalkozó felsőoktatási intézményekhez hasonló képet kapunk további keresés után is. Ebből az látható, hogy az

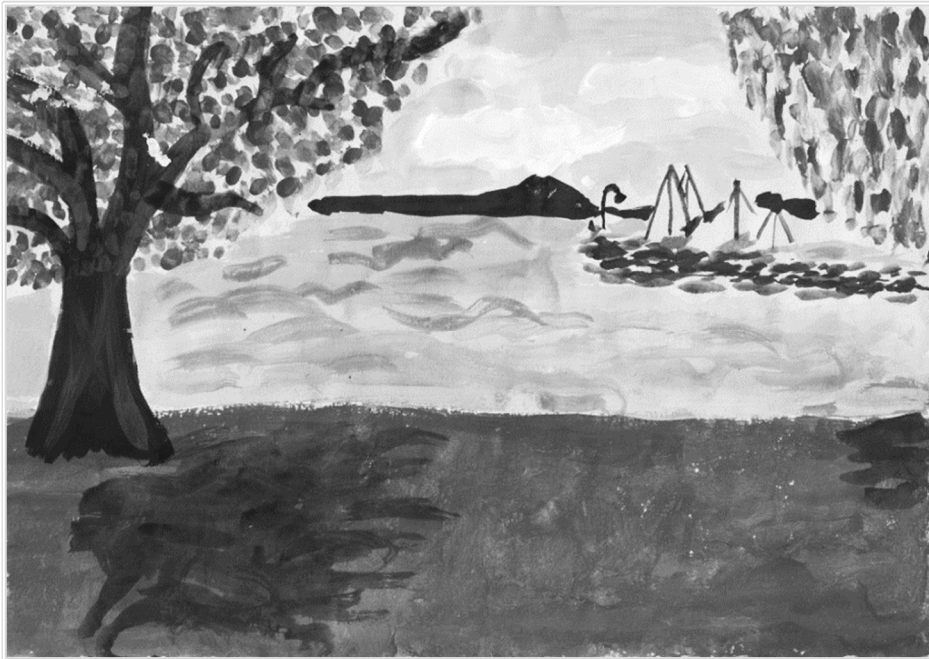
óvodapedagógus-képzésben tanítanak mesét olvasni, bábozni, így elmondható, hogy az előadói készségek fejlesztése megfelelő. A kisiskolások tanítására képzett tanítók tanulmányi tervéből azonban a vizsgált egyetemen az elmúlt években kivették a korábban meglévő, erre irányuló kurzust. Örvedetes módon azonban egyes egyetemek osztatlan tanárképzésébe bekerült legalább a beszéd-készség fejlesztése, még ha annak inkább nyelvi, mint előadói aspektusai hangsúlyosak is.

## IRODALOM

- Bárczi Géza és Országh László (szerk., 1959): *A magyar nyelv értelmező szótára* I. Akadémiai, Budapest.
- Bécsy Tamás (1993): *A dráma műneme* rövidített szöveg]. In: [n.a.]: *Az írott dráma és az előadás. Az I. Romániai Magyar Színházelméleti Tudományos Tanácskozás anyagából*. Custos, Marosvásárhely.
- Bécsy Tamás (2001): *A drámamodellek és a mai dráma*. Dialóg – Campus, Budapest – Pécs.
- Csapó Benő (1997): *tanítás* [szócikk] In: Báthory Zoltán és Falus István (szerk.): *Pedagógiai Lexikon III*. Keraban, Budapest. 456–457.
- Fischer-Lichte Erika (2009): Sámánizmus és színház (ritualitás és teatralitás). *Lettre*, 75. sz. Letöltés: <http://www.c3.hu/scripta/lettre/lettre75/Fischer-Lichte.htm> (2017. 04. 12.).
- Gabnai Katalin (2015): *Drámajátékok*. Helikon, Budapest.
- Hankiss Elemér (1977): *A tanári pálya foglalkozási ártalmairól*. In: Uő: *Érték és társadalom*. Magvető, Budapest. 251–265 [A szöveg átvéve itt: Trencsényi László (1994): *Nevelés és társadalom*. Magyar Művelődési Intézet és Mikszáth Kiadó, Salgótarján.]
- Johnstone, K. (1989): *Impro. Improvisation and the Theatre*. Methuen Drama, London. Letöltés: [https://ia802306.us.archive.org/20/items/pdfy-KlkLrSPi\\_3lzP15v/Keith Johnstone-Impro\\_ Improvisation and the Theatre-Methuen Drama \(1981\).pdf](https://ia802306.us.archive.org/20/items/pdfy-KlkLrSPi_3lzP15v/Keith%20Johnstone-Impro_Improvisation%20and%20the%20Theatre-Methuen%20Drama%20(1981).pdf) (2016. 10. 12.).
- Kegan, S. (2009): *Kooperatív tanulás*. Önkonet, Budapest.
- Knausz Imre: *A tanítás mestersége. Egyetemi jegyzet* (kézirat). Letöltés: <http://mek.oszk.hu/01800/01817/01817.pdf> (2017. 04. 09.).
- Montágh Imre (2008): *Figyelem vagy fegyelem?!* Holnap, Budapest.
- Suhonyai Edit (2017): *Színész vagy tanár? Leginkább mindkettőt! – Beszélgetés Törsök Mártával*. Letöltés: <http://fmc.hu/2017/04/07/szinesz-vagy-tanar-leginkabb-mindketto-beszelgetes-torsok-martaval> (2017. 04. 08.).
- Szondi, P. (2002): *A modern dráma elmélete*. Osiris, Budapest.
- Parkhurst, H. (1982): *A Dalton-terv*. Tankönyvkiadó, Budapest.

<sup>19</sup> Forrás: <https://mad-hatter.it.unideb.hu/portal/displayDocument/Szervezeti+árak/Egyéb+szervezeti+egységek/Tanárképzési+Központ/Dokumentumtár/Képzések/Osztatlan/Képzési+programok/Osztatlan+tanári+mesterképzés+képzési+program+2021-2022.pdf> (2022. 05. 29.).

- Réthy Endréné (2003): *Az oktatási folyamat* In: Falus István (szerk., 2003): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. Budapest.
- Vajda Zsuzsanna (1997): *tanítás művészete [szócikk]* In: Báthory Zoltán és Falus István (szerk.): *Pedagógiai Lexikon III.* Keraban Budapest. 458.
- Vekerdy Tamás (2006): *Felnőttek és gyerekek*. Saxum Bt., Budapest.
- Visky András (1997): A színház mint „ösvigasztalás”. *Korunk*, 3. folyam, 8. 8. sz.
- Zaicz Gábor (2006, szerk.): *Etimológiai Szótár, Magyar szavak és toldalékok eredete*. [Első kiadás]. Tinta Könyvkiadó, Budapest.



Dékány Dóra festménye (6. o.)