

Meixner-módszer és színészképzés

DOI : 10.46522/S.2023.S1.8

KERKAY Rita

PhD student, University of Theatre and Film Arts, Budapest

picirita@gmail.com

Abstract: Meixner Method and Actor Training

The basic principles of Ildikó Meixner's dyslexia prevention and re-education method can be discovered in the practices of the actor training of the University of Theatre and Film Arts. The principle of gradualism, building a triple association, preventing the development of Ranschburg's homogenous inhibition, avoiding rigidity of thinking, improving spatial orientation are some of Meixner's practices that prove useful in actor training.

Key words: *Meixner method, dyslexia prevention, actor training, Sándor Zsótér, the principle of gradualism.*

A Meixner olvasástanítási módszer és az arra épülő *Játékbirodalom. Képes olvasókönyv* bizonyos gyakorlatai hasonlóságot mutatnak azokkal, amelyekkel a színészképzés során találkoztam, és amelyeket az Arany János Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézet szakiskolás tanulóival folytatott közös munka során használtam. Olyan diákokat mentoráltam a színjátszókörben, akik a Meixner Ildikó által leírt módszerrel tanultak meg olvasni, és olyan tanárok mellett dolgoztam, akiknek a tanítási módszere szintén ezeket az alapelveket követi. Ahhoz, hogy eredményesen tudjunk haladni, meg kellett értenem az ő tanulási/tanítási stratégiájukat. A doktori tanulmányaim során, amikor SNI iskolatípusban használt olvasókönyvekkel foglalkoztam, a gyógypedagógiai szakirodalomból értettem meg, hogy a tanulók és a tanáraik a próbafolyamatok során a Meixner-módszert tanították meg nekem gyakorlatban. A Meixner Ildikó módszertanában leírtak ugyanakkor emlékeztetnek azokra a gyakorlatokra, tanulási folyamatokra is, amelyekkel a színészképzés során találkoztam, és amelyeket színészi munka során használok. Ahogyan az olvasás tanulás jelek, jelrendszerek dekódolása, a színészi munka is egy jelrendszer elsajátítása.

A Meixner-módszer alapelvei mentén haladva, összehasonlítom az olvasástanítási módszer gyakorlatait a színjátszókörben alkalmazottakkal és azokkal, amelyekkel a színészképzés során találkoztam. A példákat egyrészt a színjátszókörben Lohonyai Zoltán gyógypedagógus mellett folytatott munkából veszem, amely során sajátos nevelési igényű



iskolatípusban tanuló diákokkal hoztunk létre előadást az Atlantisz-program keretein belül, másrészt a Színház- és Filmművészeti Egyetem színművész szakán, – elsősorban az osztályfőnökeim Zsámbéki Gábor és Zsótér Sándor mesterségóráin – tapasztaltakból. Meixner Ildikó *A dyslexia prevenció, reedukáció módszere* című könyve alapján veszem végig a módszer alapelveit, mivel a gyógypedagógiai szakirodalom is legtöbbször ebben a sorrendben hivatkozik rájuk.

Az aprólékosan felépített fokozatosság elve

Az aprólékosan felépített fokozatosság elvét legegyszerűbben úgy lehet elképzelni, mint egy épített nézőteret, ahol a széksorok lépcsőzetes dobogókon helyezkednek el, a dobogókat pedig kisebb lépcsőfokok kapcsolják össze, hogy a nézők könnyedén közlekedhessenek. Ebben az esetben a nézőtér maga a tananyag, a dobogók pedig a gondolatmenet lényeges részei.

Az általános iskola feltételezve a tanulók átlagos vagy jó képességeit, csak ezeken vezet végig a tanulókat a tanulási folyamat során, hiszen a tanulók rendelkeznek elegendő tudással ahhoz, hogy az új információkat saját gondolataikkal összekapcsolják. Az aprólékosan felépített fokozatosság elve szerint azok a tanulók, akiknek a nyelvhasználat a korosztályuknak megfelelő, könnyebben veszik az akadályokat tanulmányaik során, mint azok a diákok, akik nyelvileg lassabban fejlődnek. Azoknak a tanulóknak, akiknek a nyelvi kompetenciájuk gyengébb, aprólékos módszertani lépcsőfokokat kell alkalmazni az oktatásuk során. Ezért a tanulók kis lépésekben ismerkednek meg a tananyaggal, visszatérő ismétlésekkel. A tanulási folyamat során a pedagógus bevezet egy új információt, amelyet a diákok a már meglévő ismereteik alapján értelmezni tudnak. A következő lépcső, amikor a tanár egy újabb ismeretet vezet be, és elvárja, hogy a tanulók ezt is befogadják. Akkor működik jól az elvárásorozat, ha a tanulók elegendő ismeretanyaggal rendelkeznek ahhoz, hogy értelmezzék az új információt. Ha a pedagógus rosszul mérte fel a képességeiket, és a tanulók nincsenek a megfelelő tudás birtokában, hogy megérthessék az új információt, a tanulás sikertelen (Meixner, 2000, 28).

A színjátszóköri minden instrukciót lépésekre bontva építünk fel. Nem hatékony instrukció, hogy „mondd lassabban a szöveget”! Tapasztalatom szerint ilyenkor a tempó nem változik, vagy csak minimálisan, viszont a tanuló zavarba jön, és bátoratlanabban mondja a szöveget. Akkor tudunk hatékonyan dolgozni, ha egy ilyen instrukciót új feladatként kezelünk. És úgy kezdjük el próbálni, mintha egy önálló jelenet lenne. És részfeladatokra bontjuk. Kitalálunk hozzá egy mozdulatot, amit változó tempóban együtt, ismétlésként fokozatosan lassítva megcsinálunk. A mozdulat tükörképét mutatom a csoportnak. Majd, amikor a mozdulatot már minden tanuló egyedül is megfelelő tempóban végre tudja hajtani, arra kérem a csoportot, hogy mondjuk közösen a mozdulat tempójában a szöveget. Azt tapasztaltam, hogy a kívánt lassúságnál érdemes lassabb tempóval is próbálkozni, amihez képest már a kívánt lassúság érzetben természetesnek hat. Illés Györgyi művészi beszéd óráján találkoztam egy hasonló feladattal, amikor párban lufikat dobáltunk egymásnak. A tanárnő arra kért minket, hogy egy levegővétellel



olyan hosszan ejtsük ki a magánhangzókat, ameddig a léggömb a levegőben van. Verssorokkal is megtettük ugyanezt.

Az aprólékosan felépített fokozatosság elve érvényes egy „tömeges jelenet” próbájára is, ahol végeredményként azt szeretném látni, hogy a diákok különböző tempóban, különböző irányokban eltérő cselekvéseket végeznek a színpadi térben. A diákokat egyesével vagy kettes-hármas csoportokba osztva arra kértem, hogy utánozzák a mozgásom a térben. Majd kézen fogva, többször lejártuk azokat az alakzatokat, amiben közlekedni fognak. (előre-hátra, cikcakk, diagonál, kör...stb.) Miután már önállóan is tudták tartani az irányokat egyre több csoport mozgott a térben. Csak arra kellett figyelniük, hogy ne ütközzenek össze, illetve, hogy rögzítsék, ki milyen irányba közlekedik a térben magához képest. Amikor ez már gond nélkül működött, szövegeket és gesztusokat kapcsoltunk a mozgáshoz.

A foglalkozásokat beszédtechnikai feladatokkal szoktuk kezdeni, amelyek során mondókákat tanulunk közösen. Ilyenkor soronként, bonyolultabb szöveg esetében szószerkezetenként mondom előre a szöveget, amit a tanulók kórusban ismételnék. Gyakran kapcsoljuk mozgássorhoz a szövegtanulást. Például Petőfi Sándor *Mi két az ég* című versét úgy tanultuk meg, hogy a szöveget kivetítettem a táblára. Először felolvastam a csoportnak, majd a tanulók egyesével olvasták soronként. Kitaláltunk közösen egy mozgássort, amely a szövegben szereplő motívumokat jelenítette meg: ég, föld, nap, pacsirta. Először lassan elmondtuk közösen a verset úgy, hogy a mozgássort is hozzákapcsoltuk a szövegmondáshoz, majd növeltük a szövegmondás tempóját. A szöveget végig követhették a szemükkel a tanulók. Miután ezt négyszer-öttször megismételtük, lekapcsoltam a vetítést, és már csak a mozdulatsorra támaszkodhattak. Miután úgy láttam, hogy az egész csoportnak közösen sikerül elmondani a verset, az önként jelentkezők soronként elmondták a verset, miközben csinálták a koreográfiát. Amikor megakadtak a szövegmondásban, nem a szöveget súgtam nekik, hanem mutattam a mozdulatot, amiről eszükbe jutott az ahhoz kapcsolódó szöveg. Azt vettem észre, hogy amikor megakadtak, a mozdulat előbb eszükbe jutott, mint a szöveg, így mozgás végrehajtásával sikerült felidézni a verssort. A mozdulatsort csak a tanulási fázisban használtuk.

A hármas asszociáció kiépítése

A hármas asszociáció kiépítése azt jelenti, hogy a betűtanulásnál a hang akusztikus ingeréhez a betű vizuális képén kívül a hang beszédmotoros képét is tanítják, hogy a tanulóiban tudatosuljon a hang kiejtéséhez kapcsolódó beszédmozgás (Meixner, 2000, 29).

Az olvasástanulás során a beszédfejlesztés folyamatos, véget nem érő folyamat. A magánhangzók ejtésénél a szájmozgást tudatosítják a tanulóiban, a mássalhangzóknál azt vizsgálják, hogy morog -e a torkuk. Az álluk alá teszik a kezüket, és a tanár után mondják a mássalhangzókat, a zöngés mássalhangzóknál rezgést tapasztalnak, a zöngétleneknél nem.



Ságodi Gabriella és Illés Györgyi beszédóráin az első félévben megtanultuk, hogy a különböző hangzók ejtésekor milyen mozgás történik a szánkban, és ezt tudatosítottuk. Az első félév beszédóráin kis tükrökkel vizsgáltuk, hogy a hangzók ejtésekor mi történik a szánkban, a nyelvünk milyen utat jár be. Minden óra azzal kezdődött, hogy tornáztattuk a nyelvünk. Hullámot, kört kellett formálnunk belőle.

A Ranschburg-féle homogén gátlás kialakulásának megelőzése

A Ranschburg-féle homogén gátlás kialakulásának megelőzése érdekében a hasonlóságot mutató elemeket a Meixner-módszer egymástól elkülönítve tanítja, hogy kizárja a tévesztés lehetőségét, és ezzel megakadályozza az újonnan szerzett ismeretek hibás rögzítését (Meixner, 2000, 30).

A színjátszókörben hasonló szövegrészekhez sosem kapcsolunk végszót vagy mozdulatvégszót. A részpróbáknál mindig olyan szövegrésztől ismételjük a jelenetet, ami könnyen megjegyezhető mindenki számára, és nem ismétlődik a jelenetben többször. Ha két szöveg csak kis mértékben tér el egymástól, akkor elmagyarázzuk, hogy a két szövegrész miben különbözik egymástól. Ha egy szövegben van egy olyan szó, aminek a hangalakja nagyon hasonlít egy másik szóéhoz, de a jelentésük eltér, tévedéshez vezethet szövegtanuláskor. Ilyenkor persze rögtön javítjuk. De érdemes időt szánni a kettő közti hangalaki különbség gyakorlására és a jelentésbeli különbség elmagyarázására. Ez főleg olyan szavaknál fordul elő, ahol a szövegben egy kevésbé ismert szó szerepel, és a tanuló automatikusan az általa ismerttel helyettesíti. Az is hasznos, ha szótagolva közösen kimondjuk ezeket a szavakat. A részpróbák során sosem ismételtetjük vissza a jelenetet olyan szövegrésztől, amihez hasonló később is előfordul, mert félreértéshez vezet. Nem gyakoroltatunk olyan mozdulatokat sem a tanulókkal, amik csak kis mértékben térnek el egymástól, mert az pontatlansághoz vezet. Az egyéni képességektől, testi adottságoktól függően eltérések mutatkoznak egy-egy mozdulat végrehajtásakor. Ezért a koreográfiában a kis eltérést mutató mozdulatok tévesztéshez vezetnek, mert egymást figyelve (ami jelentős biztonságot ad a mozgássor rögzítésekor) a mozdulat vizuális képe megzavarhatja őket.

A gondolkodás merevségének elkerülése

A tanulók egy részére a merev gondolkodás jellemző, emiatt nehezen tudnak egyik feladattípusról a másikra váltani. Bizonytalanságot, kellemetlen érzést eredményez bennük a váratlan esemény. Ezért velük változatos, rövid feladatokkal érdemes gyakoroltatni az új ismereteket. A rigid gondolkodásmódra jellemző, hogy a hibák azonnal berögzülnek, ezért önálló gyakorlásra nem adható ki olyan feladat, aminél fennáll a hibázás lehetősége. A feladatok előtt minden segítséget meg kell adni, hogy elkerülhessék a hibázást, fel kell hívni a figyelmüket azokra a részletekre, ahol téveszthetnek. Ha ennek ellenére mégis megtörténik, azonnal javítani kell, hogy a helyes megoldás rögzüljön (Meixner, 2000, 33).



A színjátszókörben a szöveghibákat vagy szótévesztéseket azonnal javítjuk. A színjátszókörben az öszspróbák során, ha a tanulók nem tudják, hogy mi következik a jelenetben, hangosan mondjuk, vagy előre mutatjuk a mozdulatot. Ezt a segítséget fokozatosan iktatjuk ki, mert ha végig ott állunk a tanulók előtt, akkor a gesztusainkból asszociálnak arra, hogy mi a következő feladatuk. Zsótér Sándor pedagógiájára az egész képzés során jellemző volt, hogy a helytelen hangsúlyokat vagy pontatlan szövegmondást hangosan javította. Így az értelmezése beépült szövegmondásunkba, a rendezői instrukciói legnagyobb mértékben a szövegre irányultak. Az öszspróbák előtt mindig arra kérem a tanulókat, mondják el, hogy mi a feladatuk a jelenetben, és mik azok a pontok, ahol különösen figyelniük kell. A szóbeli megfogalmazás nagyobb koncentrációt igényel, mert vissza kell emlékezniük az egész folyamatra, és el kell térben képzelniük a saját helyzetük, de ezt követően minimális a hibázás. Zsámbéki Gábor kérte tőlünk első osztályban, hogy ismételjük el az instrukciót, amit adott előző órán, ara volt kíváncsi, meg tudtuk-e jegyezni, és megértettük-e azokat.

Az absztrakt gondolkodásra való áttérést segítik a kézbe fogható, színes taneszközök, melyek használatával a gyerekek életkori sajátosságaiknak, motivációjuknak megfelelően játékosan sajátíthatják el az elvont ismereteket, absztrakt tananyagot. A Meixner-módszer a tanulók életkori sajátosságára építve játékos feladatokkal, színes taneszközökkel segíti az absztrakt gondolkodás kifejlesztését. A gyerekek színes lapocskákat rendszereznek, miközben feladatokat oldanak meg. A színjátszókörben a kellékekkel, díszletelemekkel, térformával segítjük a szövegértelmezést. A próbáink során mindig törekszem arra, hogy olyan fizikai pozíciókat kérjek a tanulóktól, amik segítik őket a jelenetek elemzésében. A *János vitéz*-előadásunknál azt kértem a tanulóktól, hogy fogják meg egymás kezét, és a kezükkel olyan mozdulatot tegyenek, mint ahogy egy patak hullámoz. Az Iluskát és Jancsit játszó tanulók pedig a termen átlósan húzódó lánc két oldalára álltak, hogy a patak elválassza őket. A Jancsit és Iluskát játszó tanulóktól azt kértem, képzeljék el, hogy ahogy a csoport elválasztja kettejüket egymástól, a körülményeik úgy választják el a két szerelemest egymástól. A szövegértelmezést, szerepelemzést mindig általuk ismert, számukra könnyen elképzelhető példákkal próbálok alátámasztani. Legtöbbször kérdéseket teszek fel. A párbeszédese forma a koncentráció és figyelem megtartását segíti. Zsótér Sándor színészmesterség-óráin a szövegelemzéshez gyakran tárgyanimációt használt. Ezek gyakran az előadásba is beépültek. A tárgyak helyzetén, fizikai tulajdonságain keresztül szemléltette egy-egy szerep lelki folyamatát vagy a szereplők egymáshoz fűződő kapcsolatát. Zsótér Sándor színészpédagógiájára az is jellemző, hogy a testek fizikai állapota teremti meg a színészen a szövegértelmezést és a színészi állapotot. A színészmesterség-órákon a nehezen elképzelhető kapcsolatokat a szereplők között, például a hatalmi viszonyokat Zsótér mindig számunkra valóságos példákkal támasztotta alá.



A téri tájékozódás fejlesztése

A gyógypedagógia az absztrakt fogalmak bevezetéséhez a tanulók már meglévő ismereteit használja fel, és látható, fogható vagy már meglévő tapasztalatokhoz kapcsolja az új ismereteket. Ez az irányok tanításánál sincs másképp, amelyek bevezetéséhez a szív és a bemutatkozó kéz ismeretét használja.

Az írás- és olvasástanulás során fontosok az irányok, amit a Meixner-módszer saját testen, térben és síkban is fejleszt. A jobb oldal fogalmának bevezetéséhez a bemutatkozó kezét használja. A bal oldal fogalmához pedig megkeresteti a tanulókkal azt az oldalt, ahol a szív dobog. A táblára és a tanulók asztalára a tanár bal oldalra egy szívet, a jobb oldalra pedig egy kezét rajzol. Így a tanulóban tudatosul, hogy az írás és olvasás a szívtől a kéz irányába haladva történik (Meixner, 2000, 39).

A téri tájékozódás fejlesztésére használt gyógypedagógiai módszer, mely az irányok absztrakt fogalmát látható ábrákon és a térben történő mozgásokon keresztül tanítja, emlékeztet Zsótér Sándor pedagógiai módszerére, amely a színészek számára vizuális jelekkel, kézmozdulatokkal segíti elsajátítani egy szöveg értelmezését és a helyes hangsúlyozást.

Zsótér Sándor rendezői és pedagógiai munkájára egyaránt jellemző, hogy az olvasópróbán a szöveget először ő olvassa fel színészeknek, tanítványoknak. A próbák során nem a saját hangsúlyait, intonációját, hanem az értelmezését „tanítja meg” a színészeknek, tanítványoknak. Zsótér módszere összecseng azzal, ahogyan Montágh Imre ír arról, hogy amikor a rendező az olvasópróbán felolvassa a szöveget: „mivel érti a művet, a pusztán felolvasása által – gyakran minden magyarázat helyett – a hangsúlyokból, a hanglejtésből világossá válik a színész számára a mondanivaló lényege”.

Montágh a színészek hangsúlyhibáit arra vezeti vissza, hogy a színpadi beszéd egy reprodukív szöveg, amelyben egy másik ember sokszor emelkedett, elsőre nehezen érthető gondolatait kell a színésznek magáévá tennie. A saját mondanókban, amely egy produktív szöveg, kevés esetben követünk el hangsúlyhibákat (Montágh, 1995, 19).

A Színház-és Filmművészeti Egyetemen Zsótér Sándor a színészmesterség-órákon a kezével a levegőbe rajzolta a megszólalások „irányát”. Miközben mondta a szöveget, és magyarázta, hogy melyik mondatrész mire utal, a kezével maga előtt mutatta a mondatrészek egymáshoz való viszonyát: melyek a hangsúlyos részek, hol kell szünetet tartani, és mik azok a mondatrészek, amiket gyorsan hangsúlyozás nélkül kell elmondani. Az utóbbinál egy kört rajzolt a levegőbe olyan tempóban, ameddig a szövegnek kell tartania. A próbafolyamat elején a gondolatváltásokat kézmozdulatokkal mutatta, miközben mondtuk a szöveget, majd ezt a segítséget fokozatosan kiiktatta. Az „irányokat” a példányában is jelölte, amit onnan lemásolhattunk. Ez a vizuális kép segített nekünk felidézni az instrukcióit, amikor készültünk a próbákra. Bekarikázta a pontokat és vesszőket a példányban, ha nem az írásképnak megfelelően tagoltuk szóban a szöveget. Két függőleges vonallal jelölte a nagyobb gondolati egységek közötti határt, ahol nagy szünetet kellett tartanunk. Egy függőleges vonallal jelölte a kisebb szüneteket. Ezek a



jelölések megegyeznek azokkal, amiket egy magyar nyelven tanuló külföldi tanulóknak készült fonetikatanakönyvben találtam (Baumann, 2018, 11). A vesszők előtti szavak fölé egy diagonális, felfelé mutató nyilat rajzolt, ezzel jelölte, hogy a gondolat tovább folytatódik. A jelzős szerkezetekben a jelzőket aláhúzta vagy bekarikázta.

Hangos olvasás

A Játékbirodalom tankönyvekhez készült módszertani kézikönyv élesen különválasztja az olvasást mint információszerezést a hangos olvasástól. Az olvasástanítás elsődleges céljaként az önálló információszerezést jelöli meg, tehát a szövegértő olvasást. A kifejező hangos olvasást pedig egy készségként említi, amely persze fejleszhető, de a tanulók különböző mértékben fogják tudni elsajátítani. A színjátszókörben sosem kérjük a tanulóktól, hogy hangosan olvassanak fel egy szöveget. A szerepeiket hallás alapján tanulják meg. Természetesen használunk szövegeknyvet, amit a próbaidőszak elején a kezükben tartanak, de leggyakrabban szerep kivonatot kapnak, azaz a papíron csak az adott szereplő megszólalásai vannak feltüntetve. A *Módszertani kézikönyv* hangsúlyozza, hogy a verseket mindig a tanár olvassa fel a tanulóknak, mert a versforma és a szokatlan kifejezések nehezíthetik a megértést. Ugyanakkor fontos, hogy a diákok találkozzanak a képzésük során a költészettel. Hargitai Katalin a tankönyv és a kézikönyv szerzője módszertanában hangsúlyozza, hogy a verseket először a pedagógus olvassa fel a tanulóknak a lehetséges hibák elkerülése végett. A színjátszókörben a szövegtanulás egyéni óra vagy egyéni foglalkozás keretein belül történik. Lohonyai Zoltán gyógypedagógus lassan, erős artikulációval olvassa soronként a szöveget, amit a tanuló visszaismét. Így elsajátítja, hogy hova kell a hangsúlyt helyezni, hol kell szünetet tartani. A papírlapon a tanuló követi a szemével a szöveget. Zsámbéki Gábor és Zsótér Sándor az első színészmesterség-órán Johann Wolfgang Goethe *Wilhelm Meister tanulóévei* című regényéből olvastattak fel velünk 20-25 soros szakaszokat. Az első mesterségóránk emlékeztet azokra a hangos olvasási feladatokra, amikről Hargitai Katalin módszertani kézikönyvében olvastam. A szerző felhívja a figyelmet, hogy a hibákat azonnal javítani kell, meggátolandó, hogy azok rosszul rögzüljenek. A tanáraink is azonnal javították a hibákat. A *Wilhelm Meister tanulóévein* kezdték megtanítani nekünk a legalapvetőbb hangsúlyozási szabályokat. Az első félévben Zsótér Sándorral Bertolt Brecht *Galilei élete* című drámájával foglalkoztunk. Először ő olvasta fel nekünk. A jeleneteket kérdésekkel szakította meg, amik a legfontosabb információkra vonatkoztak, hasonlóan, mint ahogy a *Játékbirodalom képes olvasókönyv* kérdésekkel tagolja az olvasmányokat. Csak azután folytatta az olvasást, ha mindenki megértette, miről szól a cselekmény. Ha nem volt valakinek valami világos, visszaismételte azt a részt, aminek a megértése problémát okozott. A módszertani kézikönyv is hangsúlyozza a hangos olvasási feladatoknál annak fontosságát, hogy míg egy valaki hangosan olvas, a többiek némán olvasva követik a szöveget, és így közösen jutnak az információ birtokába.



BIBLIOGRÁFIA

- BAUMANN Tímea, 2018, *Hangrend. Fonetikai munkafüzet*, Pécs, Pécsi Tudományegyetem.
- GYARMATHY Éva, 2007, *Diszlexia. A specifikus tanulási zavar*, Budapest, Lélekben Otthon Kiadó.
- HARGITAI Katalin, 2010, *Módszertani kézikönyv A Játék tankönyvekhez*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- HARGITAI Katalin, 2012, *Játékbirodalom. Képes olvasókönyv 5*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- ILLÉS Györgyi, 2010, *Beszéd utca 3*, Budapest, Naphegy Kiadó.
- MEIXNER Ildikó, 2000, *A dyslexia prevenció, reedukáció módszere*, Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar.
- MONTÁGH Imre, 1995, *Tiszta beszéd*, Budapest, Múzsák Kiadó.