

7. Atkinson – Hilgard (2005) Bevezetés a pszichológiába, Osiris, Budapest
8. Adams, A. – Kayes, Ch. – Kolb, D.A. (2004) Experiential learning in teams, Department of Organizational Behavior, Weatherhead School of Management, Case Western Reserve University
9. Telegdy Balázs (2004) Gondolatok özöne: a dráma mint laboratórium – Kathleen Gallagher budapesti workshopja, in: DPM , különszám, 25-33. o.
10. Lambie, R.A. (2003) Classroom and Group Extension of Family Systems Concepts, in: Counseling and Human Development, September
11. Stewart, I. – Joines, V. (1998) A TA – MA, Bevezetés a korszerű tranzakcióanalízisbe, Grafit K., Budapest
12. Lázár Péter (2004) Impulzus táborok – a résztvevők visszajelzései alapján, in: DPM különszám, 15-18. o.
13. Nelson, K. – Fivush, R. (2004) The emergence of autobiographical memory: a social cultural developmental theory, in: Psychological Review, Vol. 111. No. 2, 486-511
14. Crossley, M. L. (2003) Formulating narrative psychology: the limitations of contemporary social constructionism, in: Narrative Inquiry, 13 (2), 287-300



## Az érzelmek „rehabilitálása” és a drámatechnikák nyelvórai alkalmazása

Lovas Eszter

Hogyan befolyásolja a nyelvpedagógiát alátámasztó pszichológiai kutatásokat és magát a nyelvpedagógiát napjaink egyik meghatározó szellemi irányzata? Milyen nyelvtanítási módszerek illeszkednek leginkább ennek megfelelően az iskolába, és hogyan viszonyul mindehhez a drámapedagógia?

A jelen tanulmány ezeket a kérdéseket vizsgálja, abból a szemszögből, hogy az a fajta iskolai nyelvtanítás, mely nem lép túl a szoros értelemben vett funkcionalista oktatáson – tehát a vizsgákra való felkészítés minden mást elsöprő szent célján – kevéssé felel meg az iskola alapvető feladatának, melybe a személyiség kiteljesedésének elősegítése éppúgy beletartozik, mint az ismeretek átadása.

### 1. Érzelmek és intellektus

Az 1990-es évek második felétől különböző kutatási területeken megfigyelhető egy tendencia, mely azt hangsúlyozza, hogy az egyén pszichikai (és fizikai) létének minőségét meghatározó tényezők közül az affektív faktoroknak (érzések és érzelmek) jóval nagyobb a jelentősége annál, mint ahogyan azt korábbi elméletek vallották. Az intellektus és az érzelmek karteziánus eredetű szétválasztása és az utóbbiak alárendelt szerepe egyre kevéssé tűnik igazoltnak; az újabb keletű neurológiai kutatások mára már számos bizonyítékát halmozták fel a két szféra sokszoros összefonódásának (pl. Damasio 1994).

Noha ezek az elgondolások nem merőben újak, először tapasztalható, hogy nem egy-egy, a főárammal szemben úszó kutató szemléletét tükrözik, hanem bizonyos tudományágak központi irányvonaláiban mutatkoznak, nagy mennyiségű empirikus adattal alátámasztva. Következésképpen pedig az érintett területekből tovább gyűrűzve egyre érzékelhetőbb egy holisztikusabb látásmód elterjedése.

Az érzelmi szféra és az intellektus kapcsolatait vizsgáló egyik legnagyobb hatású elméletként, mely a pedagógiai gondolkodásra is igen erős hatást gyakorolt és gyakorol, az *érzelmi intelligencia*-elméletét érdemes kiemelni, melynek talán legelismertebb (de nem legismertebb) kutatói P. Salovey és J. D. Mayer. Az érzelmi intelligencia első formális definíciója is tőlük származik, melyet 1990-ben közöltek. Röviden összefoglalva az érzelmi intelligencia az érzelmek (saját vagy másoké) észlelésének, a gondolkodást elősegítő érzelem-felidőzésnek, valamint az érzelmek megértésének és szabályozásának képességét jelenti (Mayer-Salovey 1997).

Az érzelmi intelligencia fogalma iránt a figyelmet azonban nem Salovey és Mayer munkája, hanem leginkább D. Goleman *Érzelmi intelligencia* című, 1995-ben kiadott bestseller könyve keltette fel. Ez a könyv referenciaművé vált pedagógiai körökben is, annak ellenére, hogy tudományos alapjai megkérdője-

lehetőek<sup>1</sup>. Valószínűleg ez az egyik oka annak, hogy az érzelmi intelligencia fogalmát sokan igen szkeptikusan, egy újabb divatos kifejezés felbukkanásaként fogadják. Goleman érdeme mindenesetre kétségtelen – a fogalom népszerűsítésén túl – abban, hogy ő hozta először kapcsolatba az érzelmi intelligenciát az oktatással, megnyitván ezáltal az ez irányú kutatások előtti kapukat.

## 2. Nyelvoktatás és érzelmek

A fenti irányzat természetes következményként az elmúlt években a nyelvoktatással kapcsolatos szakirodalomban is növekvő tendenciát mutatnak az érzelmek szerepével foglalkozó tanulmányok. Franciaországban például a *Le Français dans le Monde* a „más” nyelvtanítási módszereknek szentelte 1999 januári különszámát, melynek cikkeiben az érzelmek központi helyen állnak. Az angol Cambridge University Press 1999-ben adta ki az *Affect in language learning* (Az érzelmi szféra a nyelvtanulásban) című könyvet, melyet a *Psychology for language teachers* (Pszichológia nyelvtanárok számára) előzött meg 1997-ben. Ez utóbbi szerzői egy olyan átfogó pszichológiai keretben tárgyalják a nyelvtanulás és -tanítás összetett jelenségét, melyben az érzelmi szféra szerepét alapvetőnek tekintik.

Az érzelmek jelentőségének elismerése és a nyelvtanításba való beépítésük persze nem mai találmány. Az első olyan „nem hagyományos” módszerek, melyek az érzelmek és érzések fontosságát hangsúlyozták, az 1970-es években jelentek meg. A néma módszer (The Silent Way), a szuggesztópédia és a cselekedtető módszer (Total Physical Response Method) mind olyan módszerek, melyek építettek az érzelmek szerepére, abból a célból, hogy az idegen nyelvet a tanulók hatékonyabban sajátítsák el.

Az érzelmi faktorok és a nyelvtanulás kapcsolata azonban kétirányú: abban az esetben, ha az érzelmeket figyelembe vesszük a nyelvórán, nemcsak a nyelvtanítás és -tanulás válhat hatékonyabbá, hanem a nyelvóra maga jelentős mértékben hozzájárulhat a tanulók érzelmi neveléséhez.

Erre a kétirányú kapcsolatra alapul – ugyancsak a 70-es évekből – Curran közösségi módszere (Community Language Learning) és a humanista módszer, melyek céljaiban a nyelv tanulása mellett alapvető kritérium a tanulók személyiségének fejlesztése<sup>2</sup>. Mivel a közösségi módszert ma inkább csak „történeti érdekességként” (Richards-Rodgers 2001) tartjuk számon, ellentétben a humanista irányzattal, melynek manapság is vannak követői, most csak ez utóbbiról, és ennek a drámatechnikákhoz való viszonyáról lesz szó.

### 2.1. A humanista módszer és a drámatechnikák

A humanista módszer Carl Rogers pedagógiáját követve elsősorban a következő elvekre épül:

- az érzelmek bekapcsolása a tanulásba
- olyan tananyag használata, melyet a tanulók saját személyiségükhöz köthetnek
- aktív részvétel az órákon
- a tanulói önbecsülés növelése
- az önismeret elmélyítése
- a személyközi kapcsolatok javítása
- kreativitást tápláló tanulás
- a másik személy iránti és általában az élethez való pozitív viszonyulás erősítése.

A humanista nyelvoktatás céljai tehát sokban egyeznek a drámapedagógia céljaival. Az alapvető különbség a két módszer közt inkább az alkalmazott technikák felépítésében van<sup>3</sup>. A humanista technikák jellegének illusztrációjaként vegyük G. Moskowit (1978) humanista nyelvtanítási körökben alapműnek tekintett feladatgyűjteménye egyik feladatát:

A *What I want from life* (mit várok az élettől) című gyakorlatban a tanulók életcéljaikról beszélgetnek. Miután egyénileg válaszoltak a következő kérdésekre: *Mik az életcéljaid? Mi a három legfontosabb életcélod?*, kiscsoportokban megbeszélik válaszaikat, és ezután az egész osztály megvitatja a feladat tanulságait.

<sup>1</sup> Goleman Salovey és Mayer érzelmi intelligencia koncepciójából indul ki, de az általuk megalkotott fogalmat további összetevőkkel bővíti ki, amelyek eredményeképpen az ő érzelmi intelligencia-fogalma már nem tekinthető konceptuális egységként (Mayer – Cobb 2000). Emellett olyan kevésbé megalapozott állításokat tartalmaz a könyve, mint pl. hogy az életben való sikeresség 80%-ban az érzelmi intelligencia függvénye.

<sup>2</sup> Emellett létezik még pl. a Bernard Dufeu által kidolgozott nyelvészeti pszichodramaturgia (psychodramaturgie linguistique), vagy a D. Feldhendler nevéhez fűződő „kapcsolati dramaturgia” (dramaturgie relationnelle), de mivel ezek igen kevésbé elterjedt módszerek, csak a pontosság kedvéért szükséges megemlíteni őket.

<sup>3</sup> Megjegyzendő, hogy a humanista nyelvoktatásnak legalább háromféle értelmezése létezik. Itt most a legszorosabb értelemben vett humanista módszerről lesz szó, a tágabb értelmezés ugyanis nehezen teszi meghúzhatóvá határait.

Ez a gyakorlat jól mutatja, hogy a személyes szférát miként vonják be a humanista technikák. A diákokat önmagukról, belső világukról mindenféle *közvetítő elem nélkül* beszélgetik. Márpedig ez a megközelítés nem minden esetben alátámasztott. Elképzelhető – a példánál maradva –, hogy (főleg iskoláskorban) valakinek (még) nincs kialakult életcélja, és hogy zavarban érzi magát azok előtt, akiknek van. Az sem kizárt, hogy valaki, noha vannak életcéljai, nem érez késztetést arra, hogy ezeket mások előtt feltárja. Ahhoz, hogy a fentihez hasonló feladatok ne keltsenek egyesek számára visszatetszést, egy sor feltételnek kell teljesülnie (pl. tanulók életkora, egymás közti viszonya, az intézmény szellemisége, adott pillanat stb.). A humanista módszer lényegében a kaliforniai rogers-i személyiségfejlesztő-csoportok technikáit alkalmazza egy az egyben a nyelvórán, annak figyelembe vétele nélkül, hogy azoknak a csoportoknak a résztvevői önkéntes felnőttek, akik erősen motiváltak abban, hogy belső világukat megosszák csoporttársaikkal.

A drámatechnikák ezzel szemben általában valamilyen közvetítő szerep segítségével vonják be a tanulók személyiségét a tanulásba. Így a személyes szférájukat védeni kívánó diákok számára kényszeredett helyzet nélküli alternatívát jelentenek, ami által hatalmas az előnyük a humanista vagy más „radikális” módszerekkel szemben (pl. nyelvészeti pszichodramaturgia). A hagyományos oktatási intézmények tanóráiba ezáltal sokkal reálisabban illeszthetők be.

Egy további lényeges különbség a drámatechnikák és a humanista gyakorlatok közt a drámatechnikák előnyére, hogy a humanista felfogás nemcsak hogy tiltja a negatív megnyilvánulásokat, de gyakran *elő is írja* a pozitívakat (pl.: körbe állnak a tanulók óra végén, és mindenki szép sorjában elmondja, hogy miért örült valamelyik társának). Ez aztán könnyen csaphat át komolytalanságba vagy teremthet eröltetett, kínos és őszintétlen légkört.

A drámatechnikák alkalmazásának irányába e mellett – ha kimondatlanul is – egyéb kutatási területek jó néhány eredménye is mutat, melyekről az alábbiakban lesz szó.

### 3. Motiváció-kutatás

Az affektív faktorok pszichikai egyensúlyban való szerepe iránti fokozott érdeklődéssel együtt járó jelenség a motiváció-kutatások önmegvalósítás-szükségletét (growth, self-actualisation) előtérbe helyező irányzatának előretörése.

Ennek az irányzatnak a tanításra és tanulásra vetített központi gondolata az, hogy mindenfajta tanulás, így az idegen nyelv is sikeresebbé válik, ha a tanulási helyzetek lehetővé teszik az önmegvalósítási szükségletek kielégítését is.

Az irányzat egyik fontosabb elmélete Deci és Ryan (1985) önmeghatározás-elmélete (self-determination theory), melyhez a nyelvtanárok által oly jól ismert belső (intrinsic) és eszközös (extrinsic) motiváció-fogalmak kapcsolódnak<sup>4</sup>. Az elmélet maga azonban már kevésbé ismert, miszerint három alapvető pszichológiai szükséglet támasztja alá az emberei motivációt: a *kompetencia*, vagyis az az érzés, hogy képesek vagyunk nehéz feladatokat elvégezni, az *autonómia*, vagyis annak érzete, hogy szabadon választhatjuk meg, hogy mit csinálunk, valamint a *személyes kötődés* (relatedness) igénye, tehát hogy közel érezzük magunkat általunk fontosnak ítélt személyekhez. Ezen szükségletek teljesülése elengedhetetlen Deci és Ryan (2000) szerint a személyiség integrációjához, szociális fejlődéséhez és pszichikai jól-létéhez. Minél inkább alkalma nyílik egy személynek egy cselekvés folyamán arra, hogy a fent említett három alapszükséglete teljesüljön, annál inkább önmeghatározott lesz az adott cselekvés. A belső motiváció teljes mértékben önmeghatározott, az eszközös motivációra pedig – melynek négyféle altípusát különböztetik meg – az önmeghatározottság különböző fokai jellemzőek, de ezek sosem érik el a belső motiváció önmeghatározottsági fokát.

Egy másik nagy hatású elmélet, mely a „growth”-irányzatot követi, Csíkszentmihályi Mihály (1997) *flow*-, vagy áramlat-elmélete, mely szorosan kapcsolódik a belső motivációhoz. A flow fogalma sem ismeretlen manapság nyelvtanári körökben: azt a tudatállapotot jelöli, amikor egy tevékenységben úgy merül el egy személy teljes koncentrációjával, hogy közben úgy érzi, semmilyen erőfeszítést nem tesz. Ez a „tökéletes élmény”, melyhez szükséges az, hogy az adott feladat ne csak felkeltse az egyén érdeklődését, de igénybe vegye képességeinek felső szintjét. Flow idején az Én-érzet elhalványodik, azonban a tökéletes élmény megtapasztalásából az Én megerősödve lép ki.

---

<sup>4</sup> Egy cselekvés akkor belsőleg motivált, ha azért csináljuk, mert örömet leljük benne és mert érdekel. Ha pedig azért végzük, hogy valamilyen jutalmat kapjunk, vagy hogy elkerüljünk esetleges kellemetlen következményeket, akkor eszközös motivációról beszélünk.

### 3.1. Nyelvtanulási motiváció-kutatás

A 90-es évek a nyelvtanulási motiváció kutatás területén is fordulópontot jelentettek, ettől kezdve ugyanis egyre nagyobb jelentőséget tulajdonítanak annak, hogy a tanulási helyzet – vagyis a nyelvórák – miként befolyásolják a nyelvtanulási kedvet (Dörnyei 2003). A kutatási eredmények általában elsődleges motiváló tényezőként emelik ki a tanári magatartást és az órai hangulatot.

A kölcsönös bizalom és tiszteleten alapuló tanár-diák viszony, a tanári elismerés és az egyéni beszélgetések kulcsfontosságúak Dörnyei (2003) angliai és magyarországi kutatásai szerint. Ehhez szorosan hozzátartozik a pszichikai biztonságot nyújtó, szorongásmentes órai környezet, valamint a következmények nélküli kockázatvállalás lehetősége (McCombs – Pope 2000). (Megjegyzendő, hogy a kreativitás fejlesztésére irányuló kutatások, melyek szintén a 90-es évektől kezdve indultak számottevő fellendülésnek, ugyancsak alapvetőnek tartják az osztálytermi klíma jellegét, és pontosan a fenti jellemzőket hangsúlyozzák [pl. Houtz – Krug 1995; Cole és tsi. 1999]).

Egy másik meghatározó motivációs tényező – nem túl meglepő módon – az órai tevékenységek természetete (Dörnyei 2003). Ez nem csak azt jelenti, hogy a feladatoknak érdekeseeknek és változatosoknak kell lenniük, hanem olyanoknak is, hogy a diákok úgy érezzék, személyes közük van hozzájuk. A „feladat” (task) egyébként Littlewood (2004) szerint nyelvpedagógiai körökben mára már ugyanolyan kulcsfogalom lett, mint azelőtt a „kommunikatív” jelző. A *feladat-központú irányzat*-ban (task-based approach) pedig – ugyancsak Littlewood szerint – a feladatok két alapvető jellemzőjét emelhetjük ki: egyrészt azt, hogy az értelemről indulnak ki, és nem a formából (tehát többféle megoldásuk létezik, melyeket nem tudunk előre), másrészt, hogy a tanulók személyiségét is bevonják.

## 4. Hogy kapcsolódik mindehhez a drámapedagógia?

A fenti elméletek, kutatási irányzatok és eredmények kapcsolata könnyen összeköthető a drámapedagógiával, pontosabban az iskolai nyelvóráknál maradván a gyakran, de csak helyenként alkalmazott drámatechnikákkal.

A drámatechnikák előre nem látható kimenetele, változatos felépítése és a bennük rejlő szabadság által a nyelvórán alkalmazható technikák közül leginkább talán ezek felelnek meg a motivációt ösztönző fenti kritériumoknak, és teremtenek leginkább az önmegvalósításhoz kedvező tanulási helyzeteket. A személyes élmények és érzések kifejezését lehetővé tévő helyzetek nem csak autonómia-, de kompetencia-érzést is kelthetnek (ha a gyakorlatok szintje a tanulók tudásához igazított), nagy esélyt teremtve így arra, hogy a drámafeladatokban való részvétel önmeghatározás-szintje magas legyen. A fenti jellemzők és az aktív részvétel következtében az iskolai órákkal oly kevésbé asszociált flow-érzés megélése sem elképzelhetetlen (azért azt tegyük hozzá, hogy erre több esély kínálkozik haladó nyelvtanulóknál).

A drámatechnikák alkalmazása a nyelvtanulási motivációt elősegítő kritériumok közt elsődleges helyen említett órai hangulat minőségével is összhangban van: a drámatechnikák csakis felszabadult, szorongásmentes, bizalomteli és a kockázatvállalásnak kedvező légkörben működhetnek, kiegyensúlyozott tanár-diák viszony mellett. Ez azonban fordítva is igaz: a jól alkalmazott drámatechnikák megteremtik az effajta légkört. A humanista technikákkal ellentétben, melyek a mindenképpen pozitív viszonyulás szabályából, és az állandó önmagunkkal való foglalkozásból eredően könnyen kelthetnek többek számára visszatetszést, a drámatechnikák önmagunkhoz a külvilág számos izgalmas területén (mint például a tanult nyelvhez kötődő művészet) keresztül jutnak el, nagyobb eséllyel keltvén ezáltal friss, életközeli érzést.

Végezetül pedig, visszatérve az első helyen említett érzelmi intelligenciára, a drámapedagógiával foglalkozó tanároknak jogosan merülhet fel a kérdés, amikor az érzelmi intelligencia fejlesztő programjairól és technikáiról hallanak: hát mi nem pont ezt csináljuk? Valóban, a drámatechnikák az érzelmi intelligencia összetevő készségeinek jó részét erősítik. Igaz, hogy a (szinte kivétel nélkül amerikai eredetű) hatékony fejlesztő programok közös jellemzője, hogy nem csak tantárgyakon belül fejtik ki hatásukat, hanem az egész iskolát, sőt a tágabb környezetet is felölelik, titkárnőket és ebédeltető személyzetet(!) beleértve (Weare 2004), de ennek itthoni megvalósítása kevésbé tűnik reálisnak a jelenlegi oktatási feltételek mellett. A mai magyar hagyományos iskolákban már az is nagy szó, ha egy-egy tantárgy módszertanában megjelennek az érzelmi szférát és a személyiség képességeinek fejlesztését célba vevő elemek. A drámapedagógia pedig készen és divaton túl kínálja kipróbált technikáit az érzelmi nevelést fontosnak ítéelő iskolák és tanárok eszköztárába.

### Bibliográfia

Apprendre les langues étrangères autrement (1999): Le Français dans le Monde n°spécial, janvier.  
ARNOLD, J. (1999): *Affect in Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge

- COLE, D.G., SUGIOKA, H.L., YAMAGATA-LINCH, L.C. (1999): Supportive classroom environments for creativity in higher education, in: *Journal of Creative Behavior*, n°4.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI, M. (1997): *FLOW. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*, Akadémiai Kiadó, Budapest
- DAMASIO, A. (1994): *Descartes' Error*, Avon Books. (Magyarul: *Descartes tévedése*, Aduprint 1996).
- DECI, E.L. – RYAN, R.M. (1985): *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, Plenum Press, New York
- DECI, E.L. – RYAN, R.M. (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being, in: *American Psychologist*, 55/1, pp. 68-78.
- DÖRNYEI, Z. (2003): Attitudes, orientations and motivations in language learning: advances in theory, research and applications, in: *Language Learning* 53, supplement 1, pp. 3-32.
- GOLEMAN, D (1995): *Emotional Intelligence*, Bantam Books, New York. (magyarul: *Érzelmi intelligencia*, Háttér Kiadó, Budapest 1997.)
- HOUTZ, J.C. – KRUG, D. (1995): Assessment of creativity : Resolving a mid-life crisis, in: *Educational Psychology Review*, 3, pp. 269-300.
- LITTLEWOOD, W. (2004): The task-based approach: some questions and suggestions, in: *ELT Journal*, október
- MAYER, J.D. – COBB, C.D. (2000): Educational policy on emotional intelligence: does it make sense? in: *Educational Psychology Review*, n° 2, pp. 163-183.
- MAYER, J.D. – SALOVEY, P (1997): What is emotional intelligence? In: Salovey, P. – Sluyter, D.J.: *Emotional Development and Emotional Intelligence*, Basic Books, New York
- McCOMBS, B.– POPE, J. E. (2000): *Motiver ses élèves*, De Boeck, Bruxelles
- MOSKOWITZ, G. (1978): *Caring and Sharing in the Foreign Language Class*, Newbury House, Rowley, Mass
- SALOVEY, P. – MAYER, J.D. (1990): Emotional intelligence, in: *Imagination, Cognition and Personality*, 9, pp. 185-211.
- WEARE, K. (2004): *Developing the Emotional Literate School*, Paul Chapman Publishing, London
- WILLIAMS, M. – BURDEN, R.L. (1997): *Psychology for Language Teachers*, Cambridge University Press, Cambridge



## Húsz éve...

szerkesztői jegyzet

### I.

Mezei Éváról a Magyar Életrajzi Lexikon a következőket tudja: **Mezei Éva (Bp., 1929. febr. 3. – Bp., 1986. okt. 16.): rendező.** 1952-ben végzett a Színház- és Filmművészeti Főisk. rendezői tanszakán. Először a Vidám Színpadhoz szerződött, majd Egerben rendezett. 1957-től a Népművelési Intézet munkatársaként az amatőr színjátszás módszertani irányítója lett. Rendezett a rádióban, 1967-től a Pannónia Filmstúdióban mint szinkronrendező dolgozott. 1985-től a bp.-i Pincészinház ig.-ja volt. Az Universitas (egyetemi amatőr színjátszók) együttesének fénykorában a társulat vezető rendezője volt. – F. r. Szigligeti Ede: *Liliomfi*; Gyöngyössi Imre: *Barokk passió*; J. Anouilh: *Medea*; Babits Mihály: *Laodomeia*. – M. Történelmi játékok (*Valóság*, 1975. 2. sz.); *Mi mozog?* (Bp., 1976); *Játsszunk színházat* (Bp., 1979).

A DPM 2. számában – 1991-ben járunk – megjelent méltatásban (G. K.: Mezei Éva emlékére, DPM/2. sz., 3. o.) Mezei Éva halálozási dátumaként 1985 szerepel. Az Életrajzi lexikon – mint fent olvasható – 1986-ot ír. És a lexikonnak van igaza. Mezeinek lapunkban most először (után)közölt, a színházi nevelésről szóló beszámolója tartalmazza, hogy 1986. áprilisának végén még TIE-foglalkozást nézett Angliában... Más forrásból, az Interneten Mezeiről megtalálható kevéske anyagból<sup>1</sup> azt is tudhatjuk, hogy ezt az

<sup>1</sup> Olvasható még egy magánéleti vonatkozású bekezdés a világhálón Heller Ágnes tollából: a szerző, Hermann István és Mezei Éva rövid időre szóló „háromszög-kapcsolatáról”. (Heller Ágnes: A cionizmus vonzásában, *Múlt és Jövő*, 1998. 2-3. sz.). Mezei, leánykori nevén Fohn Éva, Heller Ágnes fiatalkori barátnője volt.