

Bagdy Emőke

A pedagógiai Bálint-csoport munka

A Bálint-csoport, mint az esetmegbeszélés és szupervízió eszköze

A hazai pedagógiai csoportgyakorlatban mint tíz esztendeje alkalmazzuk a Bálint-metódust, csoportos esetmegbeszélő, illetve szupervíziós, szakértő-segítő célokra irányuló felhasználásban. A módszer eredetileg a klinikai esetmegbeszélés eszköze volt, a SOTE I. Gyermekklinikáján Liebermann Lucy vezetésével indult meg a hazai Bálint-csoportmunka. A 30 esztendővel ezelőtt megkezdett klinikai Bálint-csoportmunka mellett Liebermann Lucy érdeme az alapműnek, Bálint Mihály *Az orvos, a betege és a betegség* c. könyvének a lefordítása is, amelyet az Akadémiai Kiadó 1961-ben jelentetett meg. A klinikumból a nevelés területére a módszer a Nevelési Tanácsadók és a XIII. kerületi Gyermekpszichoterápiás Intézet (Faludi utca) közvetítésével került át. Ma már a Magyar Pszichológiai Társaság Gyermekklinikai Szekciójának és a Nevelési Tanácsadók Szervezetének együttműködése nyomán a Bálint-csoport rendszeresített esetelemzési lehetőség minden, a nevelés területén dolgozó pszichológus és pedagógus számára. Azok a pedagógusok, akik már megismerték a Bálint-csoportmunkát, pontosan tudják, mit remélhetnek ettől a módszertől. Tapasztalataink szerint azonban a pszichológiai segítségnek ezt az útját számos pedagógus utasítja el csupán azért, mert – tévesen – úgy vélik, az ilyen csoportokban a pedagógiai problémák helyett a pedagógus lelki életének „megbolygatása” történik, és így a gyanútlan csoportba kerülő, jó szándékú pedagógus nehéz helyzetbe kerülhet az esetmegbeszélés történéseiben. Mivel az előítéletek és tévhitek megszüntetésének módja a pontos megismerés, a következőkben szeretnénk hiteles képet adni a Bálint-féle esetmegbeszélés módszeréről, szemléleti orientációjáról, fogalom- és jelenségvilágáról, alkalmazási módjáról és metódika használatáról a pedagógiai gyakorlatban.

Azok a pedagógusok, akik vállalják a tanítványaik problémáival, beilleszkedési, magatartási, teljesítménybeli zavaraival való elmélyültebb, négy szemközti, közvetlen segítő foglalkozást, és azok a pszichológusok, akik a nevelés területén redukciós (pótló szocializációs, korrekciós, illetve terápiás) tevékenységet folytatnak, közös Bálint-csoportmunkában kaphatnak konzultatív támogatást, korrekciós, segítő-fejlesztő munkájukhoz. Általában erre képzett pszichológusok vezetik a 8-10 résztvevőből álló kiscsoportban folyó, legalább egy évig folyamatosan és rendszeresen működő esetmegbeszélő üléseket. Ezeknek tárgya lehet minden – iskolai, nevelési, vagy terápiás segítő kapcsolati helyzetben felmerülő – probléma, nevelési konfliktus, a pedagógus és tanítványai közt előadódó zavar, olyan *konkrét*, megtörtént, és a csoportmunkában rekonstruálható, a csoporttagokkal megosztható történet, amelybe a csoport beavatást nyerhet egy problémához csoporttag beszámolója útján. (*Winkler, Körner, 1984*). Ugyanakkor tárgya lehet az eset-megbeszélésnek az olyan segítő kapcsolat is, amelynek eredeti célja, hogy a pedagógus a növendéke fejlődési krízisének, vagy iskolai viselkedészavarának megoldásában, a zavar okainak feltárásában segítsen és a gyermek zavartalan továbbfejlődését, beilleszkedését, readaptációját elősegítse. Ez a nevelés szűkebb jelentésén túlmutató vállalás: *redukciót*, tehát újranivelést, pótló nevelést foglal magában. A pedagógus a gyermekkel való kapcsolatban ilyenkor mintegy reszocializáló szerepet tölt be, azt próbálja nyújtani a gyerekeknek a visszailleszkedés és tel-

jesítőképesség elérése érdekében, amit egykor a primer szocializációban (a családban) a gyermek nem kapott meg. Sőt, esetleg a probléma fennállásakor alkalmatlan, elégtelen is a családi élet arra, hogy az egészséges-harmonikus fejlődés hiányzó feltételeit nyújthassa. Kérdés, vajon ez a munka terápiát, „gyógyítást” jelent-e? Semmiképpen nem: Nevelői kapcsolatot, amelynek segítő-fejlesztő hatásait a rendszeresség, a diádikus helyzet problémamegbeszélő, segítő foglalkozásainak rendszeres folyamata és a kapcsolat belső, érzelmi erői alkotják. Az ilyen reszocializációs munkát (szíve szerint) vállaló, vagy ilyenre kényszerülő pedagógus érdekelt abban, hogy a segítő kapcsolatot megfelelő hozzáértéssel vezesse, ne hibázzon, inkább merítse ki a kapcsolat minden, lehetséges hatását kedvező eredmények elérésére. «MDNM»

Ilyen – a fentiekben vázolt – esetekben kerül sor általában ún. esetmegbeszélő Bálint-csoportokon való részvételre. Mivel a gyakorlatban csaknem minden esetmegbeszélő munkát hajlamosak Bálint-csoportnak nevezni, az alábbiakban szeretnénk pontosan körülhatárolni:

Mi a – szoros értelemben vett – Bálint-csoport? Milyen a pedagógusok Bálint-csoportja?

A Bálint-csoport elnevezés Bálint Mihály pszichoanalitikus orvos sajátos esetmegbeszélő módszerére vonatkozik, amelyet a Tavistock-klinikán (Londonban) dolgozott ki és tett általánosan ismertté (ld. magyarul is megjelent könyvében: *Az orvos, a betege és a betegség*). Eredetileg ez a módszer az egyoldalúan természettudományos és az emberközpontú, humanisztikus orvoslás közti hídverést célozta, az orvosok (általános orvosok) munkájának kapcsolatközpontú, humanisztikus szolgálatára, a beteget megértő és a betegséget az egész személyiség „egzisztencia-zavaraként” értelmező orvosi gyakorlat kifejlesztésére irányult (Schnell, 1985). A Bálint-munka a pszichoanalízis alkotó fogalmainak, jelenségeinek szellemi kereteiben, az emberszeretet és a feltétlen segíteni akarás törekvéseiben gyökerező szakemberképzésnek (és továbbképzésnek) a módszere. Konkrét képzési formája az esetelemzés, amely voltaképpen a betegségre irányulás helyett, a *betegre és az orvos-beteg kapcsolatra* koncentrált, közös szakemberi stúdium: *kapcsolati diagnosztikus* és *kapcsolati terápia* (Luban-Plozza és Dickhaut, 1985). Arra törekszik, hogy az orvos személyiségének gyógyító hatásait („orvos-gyógyszer”) is a beteg gyógyulásának szolgálatába állítsa.

Ha már ezen a megismerési szinten vállaljuk, hogy a fentieket átvigyük a *pedagógus-személyiségre*, akkor azonnal kiviláglik: a pedagógiai Bálint-munka a pedagógus szakember-képzésnek és továbbképzésnek olyan eszköze, amelyben a szaktudományos pedagógiai és a gyermek-központú (tanítvány-centrikus) nevelés harmonikus egységbe integrálását célozzuk, a nevelés kapcsolatközpontú szolgálatára, a gyermeket megértő, a fejlődésének szükségszerű életkori kríziseit (ún. normatív életkríziseket) elfogadón, ezek egészséges meghaladását elősegítő pedagógiai gyakorlat kialakítása érdekében. A nevelés legfőbb eszközeül pedig a nevelő személyiséget, illetve a nevelő és a növendéke közti kapcsolatot állíthatjuk. A Bálint-munka pedagógiai áttételben nem a nevelési problémák *medikalizálását* jelenti, hanem a pedagógia „eszközesítésére”, kapcsolati hatásszintjeinek tudatos felhasználására törekszik. Ez pedig – be kell látnunk – a mi nevelői munkánknak a törekvéseivel azonos. Kérdés azonban, hogy fér össze a pszichoanalízis bizonyos fogalom- és jelenségtörvényeinek a Bálint-munkában szükségszerű felhasználása a pedagógiai gyakorlat – nem terápiás! – világával? Ennek megválaszolásához vegyük sorra a Bálint csoportmunkában használatos pszichoanalitikus koncepciókat. Három pillére van e fogalom- és jelen-

ségértelmezési módok: 1) az *indulatátétel*; 2) az *elhárító mechanizmusok*; és 3) a *gyermekkorai ösztönfejlődés* (érzelmeik, viszonyulások, szeretetkapcsolat stb.).

Az *indulatátétel* jelensége mindennaposan tapasztalható, az emberi fejlődés determinálja bennünk e képességet, készséget. Azt jelenti, hogy az anya-gyermek, illetve a szülő-gyermek kapcsolat egykori tapasztalatainak mintájára kialakul bennünk a másik emberhez való viszonyulás sémája, mintája. Ha a családi érzelmi kapcsolatok függéséből nem tudunk megfelelően kibontakozni, akkor magunkkal hozzuk a kielégítetlen szükségletek feszültségeit, a szeretet sóvárgását, a csalódottság szülte gyanakvást, stb. Ezt pedig hajlamosak vagyunk *rávetíteni*, átvinni másokra is, a konkrét kapcsolat valóságos jelzéseinek megfelelő érzelmek helyett *indulatátviteli érzelmeket* közlünk a másik emberrel, olyan érzéseket – indulatokat, amelyek eredetileg nem neki szóltak, hanem a családi szignifikáns személyeknek, szülőknek. A tanár így válhat pl. apa-imágvá, a tényleges nevelői szerepe helyett.

Az *elhárító mechanizmusok* fogalma ismét csak tapasztalati megalapozottságú. Minden ember lelki egyensúlya, belső békére törekszik. Ha olyan helyzetbe kerül, amelyben az önbecsülése sérülhetne, lelki egyensúlya felbomolhatna, ha pl. olyan vágyakozás kínozza, amelynek megvalósítása lelkiismereti gyötréssel, büntudattal járna, akkor a *zavaró lelki tartalmakat* igyekszik pszichikus eszközökkel megsemmisíteni, kizárni, megtagadni. Azok a módok, amelyek ezt lehetővé teszik: az *elhárító intézkedések* (működések). Ilyen a késztetések tagadása; *elfojtása* (elfelejtési igyekezete); *regressziója* (visszaesés gyermeki viselkedésmódokra); *projekciója* (kivetítése és másnak tulajdonítása); *annulációja* (a zavaró történéseknek meg nem történtté tétele); *racionalizálás-intellektualizálás* („megmagyarázom a bizonyítványomat” attitűd, „okoskodás”); az *izoláció* (az élmény érzelmentesítése, elszigetelése az érzelmi jelenségektől, hogy ne fájjon és bántson); az *azonosítás* (amellyel a szeretett vagy éppen retteget személy viselkedését teszi sajátjává az egyén) stb. Ezek a pszichoanalitikus eredetű fogalmak valóságos lelki munkamódok felismerései nyomán születtek, és akárhogyan is nevezzük őket, *létező* lelki-dinamikai történéseket világitanak és magyaráznak meg a számunkra, hogy ezek a felismerésével, helyzeti tudatosításával jobban érthessük önmagunkat, mások viselkedését és a kapcsolati történéseket.

A *harmadik pszichoanalitikus* fogalomkör a Bálint-csoportmunkában az ösztönfejlődéstan. Az egykori, Freud által szexuális ösztönfejlődésnek tekintett gyermeki fejlődés-szakaszolás a pszichoanalízis tanának változásával a kapcsolat-fejlődési modellel egészült ki. Az orális (csecsemőkori szopási hangsúlyú), az anális (a tisztaságra neveléskor központi, a „bilizési” történésekre irányuló), a fallikus (a nemi szerv és a nemi különbségek felfedezésével járó érzelmi történésekre koncentráló), illetve a serdülőkortól jellemző genitális ösztönfejlődési szakaszoláshoz társult a pszichoanalízisben a korai anya-gyermek kapcsolat (szaknyelven tárgykapcsolati) történései szerinti (ún. diádikus), és a családi egysegen alapuló triádikus (anya-apa-gyermek) szempontú fejlődési szakaszolás. Ennek az egyedi érési-növekedési-fejlődési folyamatnak a zavartalan vagy éppen traumatikus (sebző) eseményeitől, behatásaitól, és a gyermeket érő hatások feldolgozási képességétől, sikerétől függ (a pszichoanalitikus elgondolások szerint is), milyen harmonikus, egészséges, szeretet-, öröm- és munkaképes, vagy mennyire sérült lesz a felnőtt személyiség. A korai behatásokon, ártalmakon alapuló zavarok azzal a következménnyel járnak, hogy az egykori sebződési ponton később is túlérzékenységi területei maradnak a személyiségnek és olyan elhárító-védekező mechanizmusokkal hajlamos később is dolgozni az egyén, amelyek egykor beváltak a sebződésen való túljutásban. A gyermekkorai ártalmak és a későbbi lelki, magatartási, alkalmazkodási zavarok közötti kapcsolat determinisztikus, az ok-okozati

összefüggések megismerése pedig visszavezető út a segítségadáshoz: az egykori sebződés „begyógyításának” eszköze ugyanaz, mint az okozója: az emberi kapcsolat!«MDNM»

A fentiekben vázolt fogalmi-jelenségmagyarázati pilléreken nyugszik a Bálint-csoport munka, amelyben a *közvetlen cél*: a problémás nevelési esetnek, a gyermek érzemvilágának, viselkedési okainak, és a pedagógussal való kapcsolat indulatáttételi erőinek feltárása, érzelmi megértése, felerősített csoporthatásban történő visszatükrözése, és a további segítő teendőknek a megfogalmazása – éppen eme megértésekre építve. A *közvetett*, de nem másodrendű cél: a pedagógus-gyermek kapcsolat felnagyított és a csoport szcenikus megjelenítő funkciója által visszatükrözött képéből (Paneth 1981) a pedagógus is nevelési tapasztalatokat meríthet: világossá válik előtte, hogy pl. a saját magában kiváltódó indulat, a gyermekkel szembeni – különös és szégyellt – düh lehet pl. a gyermek által szavakban elmondhatatlan lelki feszültségek viszontindulat-áttétel jelensége. Önmagában észlelheti tehát azt, ami a gyermeket feszítő, rejtett indulat. Így a pedagógus is megértéssel tudja kezelni a kapcsolati történéseket, rávilágíthat a gyermek rejtett érzésvilágára és töretlen szeretettel tudja a gyermeket elfogadásával, bizalmával táplálni. Knoepfel (in: Luban-Plozza és Dickhaut, 1985) ezt így fogalmazza meg a számukra: a pedagógus „olyan legyen, mint egy őselem – levegő, víz, fény. Élhető meleg – elpusztíthatatlanul legyen jelen és így tegye lehetővé a (gyermek) problémájának megoldását”. Bizzék az emberi lehetőségekben, abban, hogy az ember segíteni tud magán, ha létrehozuk a számára a megértő elfogadó és támogató biztonság szeretetteli klímáját. Ezek a gondolatok szinte azonosak a személyközpontú, Rogers-féle pedagógiai koncepcióval; így találkozhat a mélylélektani és a humanisztikus pszichológiai gyakorlat a pedagógiában.

Könnyű belátnunk, hogy egy esetmegbeszélésben a pedagógus úgy mutatja be a problematikus gyermeket és a kapcsolatukat, amelyből a saját viszonyulási érzelmi, attitűdjei is kitűnhetnek. Ezeket a jelenlévő kollégák érzik, átélik, felerősítik, visszatükrözik és – szükség esetén – tudatosítják, a segítő nevelő személyes hasznára és mindannyiuk érzelmi kibontakozásának, megértési – átélési érzékenységének növelésére. Amikor pl. megértjük, hogy a pedagógussal agresszív, renitens gyermek a félelmei ellen védekezik, amikor egy ellenséggel *azonosítva* magát – saját agresszióinak szabad utat enged, vagy pl. *izolációval* hátrítja el az indulatait, amikor az otthoni miliő súlyos megpróbáltatásairól szenttlenül, cinikusan beszél, akkor világosság válik az is, hogy a gyermeknek az adott helyzetben nincs más eszköze, lehetősége sebzettségének védelmére. Az elfogadó-szeretetteljes kapcsolatban viszont megtapasztalja a gyermek, hogy nincs szüksége az ilyen – elhárító – védekezésre és a bizalom légkörében szabad út nyílik a kedvező változásokra. Ha megtapasztaljuk a *kapcsolat érzelmi erejének*, a *szeretet* érzéseinek a hatalmát, akkor saját nevelői optimizmusunk és erőnk újulhat meg általa.

A hermeneutikus megértés és a tudattalan szerepe a Bálint csoportban

A *csoportmunka* keretében és annak eseményértelmező munkájában szükséges még a *tudattalan* fogalmáról és jelentésértelmezéséről is szólnunk. A tudattalan (akaratlan, szándéktalan) történések mozgatóerői általában olyan, nagy erejű belső készletetek, amelyeket vagy elhárítással (tagadás, elfojtás) által tettünk tudattalanná (a lelki egyensúly megőrzésének érdekében), vagy ezek olyan ősi érzelmek, indulatok, amelyek emléklenyomataikhoz nem társulhattak elnevezések, mert a beszéd előtti életkorszak archaikus tapasztalataiként vésődtek belénk. Az ezekre „emlékezést” az ún. *ráézés* helyettesíti. A Bálint-csoportban nem csupán az esettel foglalkozunk, a gyermek problémájával kapcsolatos megértésre írá-

nyulunk, ha nem – éppen a gyermeki tudattalan megismerése érdekében – a saját érzelmi rezdüléseinkre, fantáziánkra, ráérzéseinkre is nagyobb súlyt helyezünk. Ezek elmondása ugyanis a saját tudattalanunknak a visszatükröző. érzelmeket tudatosító funkciójával szolgálja a gyermeki világ emocionális történéseinek megértését.

Ezt az alábbi példával szeretnénk élményközelbe hozni: egy pedagógus Bálint csoportban a problémahozó tanár egy gimnazista tanítványának gondját tárta elének. A 17 éves fiú visszahúzódóvá vált, az órákon nem volt jelen, teljesítménye hanyatlani kezdett. A pedagógus több ízben beszélgetett vele négy szemközt és támogató légkörben, a változás okát szeretne volna felderíteni és segítséget adni a fiúnak. A beszélgetések azonban egyre jobban befulladtak, a fiú ugyanis semmi konkrét panaszt nem tudott mondani, csak ködös, homályos szöveget, arról, hogy nem tud hinni semmiben, minden értelmetlen, úgy érzi, egy búrába került, és ebben lassan kezd a levegő elfogyni, befullad az életébe. Öngyilkossági szándékai ugyan nincsenek, de nem számítana, ha ki kellene lépni az életből, azt is közönyösen tudná megtenni. A fiú esetét ismertető pedagógus hangja az elmondás során szénesített, fakó, kongó, távoli, és a testtartása is merevvé válik!

A csoporttagok benuátlásérzésről számolnak be és jelzik, hogy átsugározott rájuk is egy ködös és nyomasztó érzés, olyan benuátlás és tehetetlennek érzik magukat. Mintha ők is „búrában lennének”. A csoport a benuátlás állapotából két részre válva talál kiutat: többségében a nő csoporttagokban agresszív feszültséget ébreszt a jelenlévő férfiak „magatehetlensége”, amiért nem tudnak az esettel mit kezdeni és egy jottányit sem tudunk előrelépni. A fiút „beteg léleknek” vélik, akinek pszichiáternél volna a helye. A – többségében férfi – csoporttagok, középkorú pedagógusok viszont arról számolnak be, hogy egészen távoli, idegennek tűnő fantáziák lepik meg őket. Ilyenek pl.: egy lovag, amint Don Quijoteként reménytelenül eseng Dulcineája kegyeiért; egy egzisztencialista filozófus reménytelen konklúziója: „meghalt az Isten”. Valakinek egy regény jut az eszébe, Dumas regénye, „Az oroszországi” a címe. Egy gyilkos nőről van szó benne, akit felkeres a börtönben egy riporter, de nem tudja szóra bírni, az asszony azért nem beszél, mert a riporter nem tudja a „jó kérdést”. A fantáziákhoz csatlakozik egyik pedagógusnak az az érzése, hogy ez a fiú egy légies, sovány, puha kézfogású, egészében véve gyenge, magányos lélek lehet. A fantáziasort lezáró kép: ködgomolyban egy háttal álló, sóváran várakozó alak, mintha egy kultikus jelenet lenne: a „Napistenre” várva, ehhez kiegészítő megjegyzés: „Godotra várva”. Közben a csoport nem tudott túljutni a tehetlenségi érzéseken, a problémahozó tanár megnyugvásról számolt be. A csoport nőtagjainak ellenséges reagálásában ugyanis azt érezte meg, amiről „el is felejtett szólni”, hogy ezek éppolyanok, mint a fiú anyja, – aki vallásos és kemény asszony: – azóta ellenséges a fiúval, mióta az utóbbi időben „nem tartja magát”. A férfi kollégák fantáziái pedig kigyújtották benne a fényt, mintha értené a fiút: hátha egy kilátástalan szerelem, illetve bizonyos vallási tilalmak feszültségei lehetnek a „ködös” ürességek mögött a fiúban!

A következő alkalommal a pedagógus a következőket tárta elének a csoportülélen: a fiúval ismét beszélt. Elmondta, hogy milyen furcsa fantáziái adódtak róla – mintha csak a csoport érzései és képszerű élményei benne keletkeztek volna. A fiú ezután „csak nézett rám” – mesélte a csoportnak – „mint egy nagy fehér mágusra, mint egy varázslóra, csodatévőre... és a padra borulva zokogni kezdett...” Az érzelmi megértés a fiúra katartikus hatással volt! Ezt követően elmesélte, hogy titkon papnak készült, de beleszeretett egy lányba, aki nem viszonozza az érzéseit, sőt megveti és kineveti az ő vallásosságát. Most számára „meghalt az Isten”, és semmi sem maradt, csak a köd, nem tud már az életben eligazodni, mindegy, mi történik vele! Az anyját gyűlöli, aki vallásossá nevelte, „darabokra tépné

(vesd össze a Dumas regénnyel!), miközben fuldoklik a szégyentől és a büntudattól, hogy az anyja halálát kívánja...”

Íme a csoport munkájából bemutatott – mintegy félórányi történet – a tudattalan önkéntelen *fantáziák segítségével* és a *ráérezések szabad kimondásának* csoportkulturájában szinte röntgenképszerűen tudta bevilágítani a problémás fiatal lelki rejtekét, eltitkolt bajait és a csoport feltárta a *valódi problémát*. A Bálint csoport ugyanis mindig a felszín felől halad a mélyebb tartalmak és jelentések felé, az a kiindulópontja, hogy amit a problémában a felszínen látunk, az csak a *kínált baj, amely eltakarja a valódit*. A csoportthatásban felerősített és visszatükrözött megértés (megézés-ráézés), azonban a problémának és a kapcsolatnak a röntgenjére képes, ennek nyomán a probléma feldolgozása is megfogalmazható, kigondolható.

A Bálint-csoport „határai” és hatásai

A Bálint-csoport – amint ez a fentiekből is kiderül – *nem önismereti csoport*, és a pedagógus lelkében vagy problémaiban nem történik valamiféle „vájálás”. Ha szó esik a pedagógus érzéseiről, indulatairól, stb., az mindig csak az adott eset kapcsán, és olyan mértékben, amennyire az kapcsolatban áll az esettel és – esetleg lelki vakfoltok, a pedagógus elhárításai – akadályozhatja a segítő kapcsolat továbbvezetését.

A Bálint-csoport *szabad* (asszociációs és fantáziáló) *beszélgetési munkája* (mindig az adott eset köré szövődve) visszatérően a problémára, a hozott esetre visszazármaztatva, vele kapcsolatban kerül *hermeneutikus munkával* feldolgozó értelmezésre: azt kutatjuk és azt tájuk fel, *milyen egyénileg, érzelmileg meghatározott, rejtett, de igaz üzenet, jelentése, értelme van az egyén közléseinek, mi van a homlokzat mögött?*

Bizonyos, hogy amikor erre a sajátosam szabad, lazán strukturált, sokszor látszólag az esettel egészen távolra kerülő beszélgetésre és elemzési-megértési stílusra ráhangolódnak, át is kell állni a logikus, racionális, mindig ésszerű és az érzelmi (szimbolikus) gondolkodást háttérbe szorító pedagógiai gondolkodás stílusáról az *érzelmi megértés nyelvére*. Ez pedig sokszor nagy nehézségeket okoz. Az elfogadás és átélés belső akadályai pedig olyan ellenállást szülhetnek, amelyben az elemző csoportmunka elhárítása bagatellizálással történik. „Ez egy értelmetlen időtöltés” – jelenti ki pl. az a személy, aki falat emel az érzelmi gondolkodása útjába és fél szembenézni az ismeretlen feladathelyzettel, amelynek eszközeiben nem ő a „pedagógus”, hanem más a szakértő. Amikor a pedagógusból „tanuló” lesz, és fél a többiekől, vajon mit szólnak, ha „ostobaságokat mond”, pl. elmeséli, milyen érzés szállta meg, miközben a kolléga esetbeszámolóját hallgatta, – ha fél a megméretéstől és minősítéstől, akkor saját énvédő, elhárító mechanizmusainak működését érheti tetten. Ez pedig szerény, bár már figyelemreméltó önismereti morzsa abban a tapasztalatszerző, érzékenységnövelő folyamatban, amelyet elsősorban a nevelői munka és a tanítványoknak adható segítség érdekében – mindvégig – gyermek- és növendék-központúan folytatunk a Bálint-csoportmunkában.

A *csoportthatások* szintjéről csupán azt kívánjuk jelezni, hogy a pedagógus-kollégákkal, mint csoporttagokkal kapcsolatos, az együttes munka során előadódó feszültségek „öndiagnózis” és eredetének megértése érdekében Walter Furrer (*in: Luban-Plozza, Dickhaut, 1985*) módszerét szoktuk alkalmazni. A tudattalan érzelmek-indulatok *detektora* a következő próba: a csoport megkezdése előtt – mielőtt a terembe, szobába belépnénk – pontosan felidézzük, hogy az előző ülésen ki hol ült, ki mellett. *Sorra* kell venni minden széket, gyorsan, válogatás nélkül! Jegyezzük fel egy lapra az ülésrendet. Nézzük meg, hol maradt

üres szék, egyeztessük a tényleges ülésrenddel (ezt a vezető mindig jegyzi!) és máris láthatjuk, kivel van (titkon) valami elintézetlen feszültségünk, bajunk. Szánjunk időt a személyes végiggondolásra, és a megbeszélte esettel való érzelmi-indulati (dinamikai) szálak tisztázására! A többi vezető dolga és felelőssége, amit általában meg is tesz a jó vezető, támogatva a csoporttagokat a kiváltott feszültségek feldolgozásában.

A Bálint csoportok csak erre speciálisan képzett vezetővel működhetnek rendeltetészerűen. Az érdeklődő pedagógusoknak nem kell a „terapizáló” vagy a „pszichoanalitikus” stúdiumtól tartaniuk, egyiket sem hangsúlyozza a Bálint-munka. Annyit jelent ezzel a módszerrel dolgozni, hogy néhány, a pszichoanalitikus fogalomtárba tartozó, de a lelki élet megismerése szempontjából kincset érő lelki jelenségnek és történelemnek a felismerését, tudatosítását és kamatoztatását tanulhatjuk meg a nemes értelemben vett nevelői, személyiségfejlődését segítő pedagógiai munkánk számára. E tekintetben pedig egyet kell értenünk Korner és Winkler (1984) megállapításaival: a Bálint-csoportmunkában: „Az észleléskészség javítása tűnik leghamarabb elérhetőnek. Ez akkor lehet így, ha a résztvevők a saját érzelmi reakciómintáikhoz való hozzáférést nem fájdalmasan szükséges korrekcióként élik meg, hanem mindenekelőtt a problémák megértését megkönnyítő eszköznek és ezzel újabb fejlődési lehetőségnek fogják fel. Konfliktusmegoldó modelleket úgy lehet kidolgozni, ha a csoporttagok fokozatosan lemondanak a becsiszolt magatartásról, problémás helyzetekben kölcsönösen tanácskoznak, illetve megállapodnak a problémák újabb megoldásainak elfogadásában. Ez számunkra leginkább akkor tűnik lehetségesnek, ha a csoportban hamar megtanulják az élményeknek és tapasztalatoknak határozott és kölcsönös közvetítését. Csak azok csalódhatnak a Bálint munkában, akik mást várnak és a csoport nem elégíti ki önismereti kívánságaikat, ekképp nem segíti intrapszichés konfliktusaik segítő feldolgozását.” Ezt azonban nem az esetmegbeszélő munkától kell remélni, hanem másfajta, célzott önismereti úttól.

Összefoglalás

A pedagógiai „Bálint-csoportmódszert” bemutató munka az esetmegbeszélő csoportra vonatkozó téves elképzelések eloszlatását célozza. Ismerteti a Bálint-féle esetmegbeszélő csoport klinikai eredetét, mélylélektani szemléletből és fogalomkincséből merítő „munkastílusát”, a pedagógusok Bálint-csoportjának kereteit, határait, célját és hatékonyságát. Kiemeli a bálinti esetelemzés korlátozott, mégis számításba vehető önismereti hasznosságát. Rávilágít arra, hogy a csoporttagok elvárásainak és a csoportmunka mibenlétére vonatkozó ismereteinek pontossága döntő szerepet játszik az eredményes előrehaladásban, az esetelemzés hatékonyságában.

Bagdy, E., A pedagógiai Bálint-csoport munka. A Bálint-csoport, mint az esetmegbeszélés és szupervízió eszköze, in Luban-Plozza, B., Dickhaut, H.H. (red.) 1998, A Bálint-csoportok elméleti és gyakorlati kérdései, Animula, Budapest, (p.183-189)