

Pedagogija kriznih stanja – kratki pregled

Bijan Amini
Knooper Weg 181
Kiel, Njemačka

Sažetak

Članak pruža pregled središnjih pitanja pedagogije kriznih stanja. On osvjetljava uzajamnu povezanost između svijesti i smisla koji tvore noseće stupove pedagogije kriznih stanja te na ogleđnim slučajevima pokazuje kako se kriza može uspješno preobraziti u razvoj.

Ključne riječi: pedagogija kriznih stanja, svladavanje kriza, svijest, smisao, prevencija.

THE PEDAGOGY OF CRISIS – SHORT REVIEW

Bijan Amini
Knooper Weg 181
Kiel, Germany

Summary

This article gives an overview of central issues in the pedagogy of crisis. It illuminates the interrelatedness between the consciousness and meaning which are the pillars of pedagogy of crisis. It also shows, on the model cases, the way how to successfully transform crisis to development.

Key words: pedagogy of crisis, overcoming of crisis, consciousness, meaning, prevention

1. Postavljanje pitanja

Vjerojatno nitko tijekom svog života ne ostaje pošteđen od životnih kriza. Ne mislim pri tome na prirodne krize koje su sastavni dio normalnog razvoja svakog čovjeka, poput izbijanja zuba, puberteta ili klimakterija. *Životnim krizama* u ovom prilogu nazivam *sudbinske udarce* kao što su npr. gubitak voljene osobe, automobilska nesreća s teškim tjelesnim posljedicama, teška bolest, gubitak radnog mjesta bez vlastite krivnje i slično.

Takvi događaji koji su u pedagogiji kriznih stanja svrstani pod tip *akcidentalnih kriza* (o tipologiji kriza usp. Adl-Amini 2004, 181 – 261), pripadaju životu svakog od nas. Ne možemo ih izbjeći i stoga moramo naučiti kako se prema njima odnositi, i to ne tek na terapiji, već prije toga, dakle pedagoški.

Put učenja u načelu vodi preko stjecanja kompetencije. Budući da ovdje nije riječ samo o kompetenciji nad nekim vanjskim predmetom, već o odnosu vlastitog ja prema svijetu, u pedagoški-

ji kriznih stanja se govori o *samokompetenciji*. Usvajanje i povećanje samokompetencije je prva zadaća pedagogije kriznih stanja. Njezin cilj je čovjeku pogođenom krizom prenijeti svijest o onom što kriza u njemu izaziva. Izlaz iz krize uspijeva tako što se svijest razvija toliko da u krizi može naći smisao.

Time su već naznačena dva temeljna stupa pedagogije kriznih stanja: *svijest* i *smisao*. Još ćemo vidjeti da pri tome nije riječ o dva fenomena, već o jedinstvu. Svijest i smisao su dvije strane iste medalje. Shvaćajući smisao, svijest mentalno sazrijeva. A sazrijevujući, može shvatiti još viši smisao. Tako svaka kriza svijesti pruža povod za rast i sazrijevanje. To pedagogija kriznih stanja naziva *razvojem*. Lako se, dakle, uviđa da kriza i razvoj tvore dvije strane iste medalje.

Nitko u životu ne može sazreti, a da ne shvati zagonetke koje pred njega postavlja život. Najbolju građu za sazrijevanje i shvaćanje pruža sam život. To je jezgra životne filozofije Wilhelma Diltheyja. Pedagogija kriznih stanja je u velikoj mjeri postupak tumačenja. Ona je hermeneutika načina života. Ona smisao krize ne traži u samom kriznom događaju, već u mogućnostima razvoja i prilikama za sazrijevanje. *U krizi se pokazuje karakter*, kaže lijepa poslovice. Karakter, međutim, nije statičan. On se mijenja i razvija u mjeri u kojoj osoba doseže granice, ali i mogućnosti svoga vlastitog sazrijevanja. U krizi je to uvijek slučaj. Zbog toga je i bilo vrijeme da se pedagogija sustavno okrene prema gradivu „kriza”.

2. Pedagogija kriznih stanja — kratki pregled

Već se 14 godina znanstveno bavim životnim krizama. U prvome me redu zanima proces učenja koji prati svaku životnu krizu. A to nije manje važno od školskog procesa učenja. U školi se ponajprije stječe *predmetna kompetencija*. Stjecanje *društvene kompetencije* je sporedno i uglavnom sekundarno; a stjecanje *samokompetencije* se gotovo i ne predviđa. Zbog toga škola jednostrano obrazuje samo glavu. Škola je i nadalje udaljena od života i ostat će takvom sve dok se ne bude bavila gradivom koje pruža sam život. Tu se uključuje pedagogija kriznih stanja.

Ona postavlja pitanja o onome što život čini s ljudima i traga za mogućnostima učenja u takvim događajima. Meduljudska zbivanja poput ljubavi, prijateljstva, senzibilne komunikacije, ali i razočaranja, razdvajanja, neuspjeha itd. u školskim se nastavnim planovima ne pojavljuju premda su vrlo prikladna za stjecanje socijalne kompetencije i samokompetencije. Zbog toga škola zakazuje kada dobar učenik iznenada popusti u učenju zbog razdvajanja ili rastave svojih roditelja. Ne samo škola, ne samo učitelji, već svi mi moramo u svakoj dobi učiti kako napraviti nešto od onoga što nam donosi život. Toj se zadaći posvećuje pedagogija kriznih stanja.

To je nužno osobito ako pomislimo koliko ima razorenih obitelji i koliko često ljudi odlaze na psihoterapiju. Mišljenja sam da pedagoško senzibiliziranje ljudi za smislenost životnih kriza već i prije terapije može znatno pridonijeti tome da se psihoterapija učini suvišnom. Ruth Cohn, osnivačica tematski usredotočene interakcije (TUI), potpuno je u pravu kada kaže: Pedagogija je umijeće da se „anticipiranjem nadomjesti psihoterapija” (Cohn, 1980, 176).

Postoji niz pedagoških *poddisciplina* kao, na primjer, pedagogija predškolske dobi, školska pedagogija, industrijska i pedagogija poduzeća, pedagogija slobodnog vremena, pedagogija mira, muzejska pedagogija, kazališna pedagogija itd. Ali sve do 1992. nije postojala *poddisciplina pedagogije kriznih stanja*. U međuvremenu sam je utemeljio i prikazao u trima monografijama (usp. Adl-Amini 1992, 2002, 2004) te nizu članaka. Ona je u međuvremenu prihvaćena i uspostavljena kao *poddisciplina* unutar diferencijalne pedagogije (usp. Adl-Amini, 2001). Tu još ima mnogo posla i dobrodošao je svatko tko želi pridodati svoj prilog i razraditi taj pristup dalje nego što je to do sada meni pošlo za rukom. Ne želim prešutjeti da u pedagoškoj literaturi postoji niz publikacija o temi *kriznih stanja*, ali riječ je o pojedinačnim istraživanjima. Svima njima nedostaje znanstvenoteorijska koncepcija, dakle sustavna osnova na kojoj se može temeljiti *poddisciplina*. Tako je, na primjer, Otto Friedrich *Bollnow* već prije 40 godina objavio monografiju o fenomenu kriznih stanja. U njoj se fenomenološki opisuje krizno stanje. Knjiga dolazi do zaključka:

„Čovjek postoji samo ako se nalazi u krizi.” (Bollnow, 1966, 12)

To je možda točno, ali nije ništa drugo nego pretjerivanje i jednostrano isticanje. Formulacija čak pobuđuje dojam veličanja krize. Ta čovjek se ostvaruje — u svoj svojoj punini — i u ljubavi, sreći, u uspješnom zanimanju ili ispunjavanju velike zadaće! Bollnowu rečenicu bih želio preformulirati ovako:

Biti čovjek između ostalog znači i rasti u krizi, a ne slomiti se u njoj. Pretpostavka za to je, doduše, da pravodobno naučimo ophoditi se s procesima sudbonosnih promjena.

Bitno je čovjeku prenijeti uvid da se pred njega u svakoj *akcidencijalnoj krizi* u osnovi postavlja određena *zadaća* — zadaća koja mu je namijenjena i koju valja riješiti. Rješenje te zadaće ne sastoji se, međutim, u tome da očajni čovjek rezignira i odbaci svoj život. Naprotiv, smisao te zadaće se sastoji u tome da shvati kako mu se — kao na nekom ispitu — postavlja zadatak od čijeg rješenja ovisi hoće li se uspeti do idućeg višeg stupnja. Za prevladavanje trenutačnog osjećaja bespomoćnosti potrebna je pedagoška pratnja, a ona se oslanja na znanstvenu koncepciju.

Tko se nađe pred *gubitkom* smisla, treba *poduku* o smislu.

Takvu poduku o smislu pruža psihologija Viktora E. Frankla. Uz Sigmunda *Freuda* i Alfreda *Adlera* kao sasvim ravnopravno polazište stoji Franklov pristup koji je kao treća škola bečke psihologije stekao svjetsku slavu pod imenom *logoterapije i egzistencijalne analize* (usp. Frankl 1983, 1984). Riječ *logos* pritom s jedne strane znači „smisao“, s druge pak i „duh“, a *terapija* znači liječenje. Logoterapija znači, dakle, liječenje usredotočeno na smisao. Pogled se usmjerava na smisao jer Frankl u njemu vidi primarnu motivaciju ljudske egzistencije. Sve što čovjek čini, misli, pa čak i propušta, u krajnosti počiva na smislu. Čak i onaj koji u svom životu više ne vidi smisla i od pukog očajanja počinja samoubojstvo još u tom zadnjem činu vidi neki smisao. Inače bi od njega odustao i umjesto toga učinio nešto drugo.

Mi moderni ljudi izgubili smo snažnu vezu s tradicijom, a nemamo više ni instinkte. Ne možemo se, dakle, voditi ni prirodom ni kulturom. To je, doduše, napredak koji s jedne strane dugujemo evoluciji, a s druge prosvjetiteljstvu, ali se suprotna strana medalje pokazuje u vremenima krize. Tada, naime, više nemamo vanjskog oslonca u religiji ni unutarnjeg u instinktima. Mnoga

psihička opterećenja i neuroze danas se pokazuju kao posljedica patnje zbog osjećaja besmislenosti. Frankl to naziva *egzistencijalnim vakuomom*. Čovjek, koji je pao u „smisaonu rupu“, vlastitom se snagom više iz nje ne može izvući, ali često mu zbog toga uopće nije potrebna terapija, već treba samo pedagoško savjetovanje. Tu zadaću preuzima pedagoški razgovor u kriznim situacijama. To savjetovanje je usmjereno na rješenje i pogođenim osobama pomaže doći do smisla koji im trenutačno nedostaje. Razgovor je pomoć za samopomoć, on je poticaj za razumijevanje poruke smisla i pobuda za jačanje samokompetencije.

Podjednako zaprepašćuje kao što je i logično da nalaženje smisla uvijek prati razvoj svijesti. Potraga za smislom koju pokreće kriza potiče svijest. A naprežanje svijesti u traganju za smislom nije ništa drugo nego put mentalnog razvoja. Tako se svijest i smisao uzajamno potiču. Pronađeni se smisao kao iskustvo integrira u svijest, a tada svijest, obogaćena za taj smisaoni element može tražiti i naći još viši smisao. Smisao je osnova naše egzistencije. Svjesno ga tražiti, svjesno ga naći i svjesno oblikovati — to je *rad svijesti*. U pedagogiji kriznih stanja se oba središnja pojma *svijest* i *smisao* poimaju kao polarnost, tj. kao jedinstvo koje se pokazuje u polarnim suprotnostima. Polarnost je posve u Platonovu smislu jedinstvo suprotnosti. U polarnosti svaki pol stvara svoj protupol (usp. Platon, 1958). Svaki pol proizlazi iz svog protupola. Svaki pol uvjetuje i stvara protupol. Bez *svijesti* ne bi, dakle, bilo ni *smisla*, a bez smisla svijesti. Oboje su jedno te isto, a to jedinstvo očituje se u tome što kriza svijest stavlja pred zadaću da u naizgled besmislenom događaju ipak potraži smisao. Ali svijest je u akutnoj kriznoj situaciji uvijek preopterećena. To čovjek doživljava kao *gubitak* smisla.

Uspije li svijest jednom iz krize izvući neki smisao, kriza se tada pojavljuje kao poziv da učinimo nešto važnije, preuzmemo veliku odgovornost, riješimo tešku zadaću. To je kraj osjećaja besmislenosti. Prihvatimo li zadaću i pristupimo li njezinu rješavanju, ona tada vodi i do mentalnog razvoja. Nakon nekog vremena tek naknadno jasno vidimo zašto je kriza bila dobra. Tako svaka kriza koju shvatimo otvara nove životne putove, nove prilike za učenje, nove mogućnosti razvoja. Ali i obrnuto. Nakon svakog razvoja mogu uslijediti i nove krize.

Želiš li u životu zreti, moraš spoznati životne zagonetke.

Pojam *razvoja* pedagogija kriznih stanja preuzima od Jeana *Piageta* (Piaget, 1976). On je u svojoj genetskoj epistemologiji dokazao zakonitost koja općenito vrijedi za sve životne fenomene. Prema Piagetu razvoj je vremenski kratko razdoblje u kojem polarne sile asimilacije i akomodacije uspostavljaju ravnotežu (ekvilibraciju). Asimilacija je prilagođavanje okoline organizmu, akomodacija je obrnuti proces, naime prilagodba organizma okolini. Obje sile su stalno aktivne; one se neprestano pretapaju jedna u drugu, pri čemu u pravilu jedna preteže nad drugom. Ali neprestano dolazi i do uravnoteženja obiju sila, do njihove ekvilibracije. A kad se uspostavi ravnoteža, klatno se ponovno pokreće, sve dok se u određenom trenutku iznova ne dosegne nova ravnoteža. Piaget je dokazao da nijedna ravnoteža nije trajna. Naprotiv, svaka dosegnuta ravnoteža se uskoro poremećuje, i to bilo iznutra bilo izvana, dakle bilo prirodnim rastom ili sudbonosnim događajem. Razvoj prema tome znači kretanje, a nikad mirovanje, pri čemu se to kretanje neprestano na kratko vrijeme smiruje kako bi se zbog neke smetnje uskoro opet pokrenulo. Povučemo li crtu koja povezuje takve privremene postaje ravnoteže, naići ćemo na uzlazno kretanje. Svaka ravnoteža premašuje sve prethodne. Život je, dakle, ustrojen tako da se iznutra kreće prema naprijed i uvis. Piaget to naziva „majorizirajućom ekvilibracijom”, što otprilike znači „nadrastajuću ravnotežu”.

„Ravnoteža nije ništa pasivno, već naprotiv nešto bitno aktivno. Što je veća ravnoteža, to veća mora biti i aktivnost.” (Piaget, 1976a, 47)

Na taj se zakon koji je u međuvremenu potvrđen i s prirodoznanstvenoga gledišta (usp. Prigogine, 1988) oslanja pedagogija kriznih stanja u potrazi za smislom u krizi. Smisao se u načelu sastoji u tome da u krizi rastemo. Svaka kriza je poremećaj trenutačne ravnoteže u životu čovjeka te dovodi — ako je shvatimo — do toga da možemo postići novu ravnotežu, a ta nova ravnoteža je tada istodobno i viša i kvalitativno bolja od svih ranijih. Ljudi koji su patili zbog teške krize te morali promijeniti svoj život, intuitivno potvrđuju Piagetov znanstveni zaključak. Oni su djelomice čak izričito zahvalni krizi. To općenito životno iskustvo i ono što je Piaget znanstveno dokazao pedagogija kriznih stanja sažima u ovoj tvrdnji:

Život se živi prema naprijed, a shvaća odostraga.

3. Ogledni slučajevi

U sljedeće dvije priče o krizama želimo pokazati kako potraga za smislom krize dotiče i motivira samokompetenciju dotične osobe. U prvoj priči potraga za smislom doživljava neuspjeh i ne potiče samokompetenciju, u drugoj ona uspijeva, a samokompetencija doživljava znatan rast.

Izgubljeni medvjedić (Doris, 56 godina)

„Moja najveća djetinja želja bio je plišani medvjedić. Kada sam imala četiri godine, susjeda koja je radila u trgovini igračkaka poklonila mi je maloga smeđega plišanog medvjedića s bijelim nosom. Bila sam presretna i cijeli sam se dan igrala tim medvjedićem. Navečer je, kao i obično, bila zračna uzbuna. Morali smo iz stana u bunker koji se nalazio ispod okna podzemne željeznice. Uzela sam svog medvjedića u ruku, uz to kovčežić koji sam morala sama nositi u bunker. Nisam znala što se u njemu nalazi. Morali smo se požuriti, trebalo je prijeći nekoliko ulica, a na stubama koje su vodile dolje do bunkera vladala je velika gužva. Napokon smo bili u prostoriji koju su nam dodijelili. Na poljskom krevetu moja je majka rasprostrela naše stvari. Kada je od mene uzela kovčežić, primijetila sam da malog medvjedića više ne držim ispod ruke. Izgubila sam ga u gužvi. Željela sam odmah natrag kako bih ga tražila, ali sklonište nismo smjeli napustiti prije prestanka zračne opasnosti. Kada je napad napokon prošao, tražila sam s majkom cijeli put kojim smo došli. Ponovno je vladala velika gužva i bilo je posve bezizgledno da ću ikad više naći svog medvjedića. Danima sam bila vrlo nesretna, proklinjala sam svoju nepažnju, plakala zbog rata i svega. Nikada više nisam posjedovala plišanog medvjedića i nisam htjela nijednoga drugog osim izgubljenog. To je bio moj prvi svjesni doživljaj gubitka i tuge. Bila je to prava kriza jer se neko vrijeme nisam usuđivala uz bilo što vezati svoje srce, od straha da bih to mogla iznova izgubiti te morala iznova proživjeti tu bolnu tugu i nemoćni bijes.” (u: Adl-Amini, 2004, 88 – 89)

Možda će se taj primjer smatrati nevažnim. Možda će netko reći da medvjedić ipak nije sav

svijet. Dijete će to već zaboraviti. Želio bih ipak upozoriti da je predmet gubitka zapravo irelevantan. Ono što je za dijete medvjedić, za odrasloga je športski automobil, za milijunaša njegov paket dionica, za ljubitelja životinja njegov pas. Gubitak je gubitak. Presudna nije objektivna vrijednost predmeta, već dubina osobne vezanosti i veličina individualne boli.

Usudio bih se ustvrditi da će milijunaš za 50 godina vjerojatno lakše preboljeti gubitak u svom portfelju nego četverogodišnje dijete gubitak svoga medvjedića. Čini se da je traumatiziranost bila vrlo dugotrajna. Autorica svoj gubitak i nakon 56 godina smatra najtežom krizom svoga života. Pri tom je svašta doživjela. Ona je majka dvoje djece, glumica i dugogodišnja voditeljica kazališne skupine mladih, osim toga nositeljica Saveznog križa za zasluge. Ako u toj mjeri iskušana osoba još i nakon pola stoljeća gubitak medvjedića naziva najtežom krizom svog života, postavlja se pitanje: Zar se tada djetetu nije moglo pomoći? Majka je sigurno bila preopterećena. Bio je rat i vladala oskudica, tada se možda nije imalo uho za igračku. Ali ruku na srce: Biste li vi danas u sličnoj situaciji znali pedagoški savjet? Što biste u toj situaciji učinili kao otac ili majka, ujak ili teta?

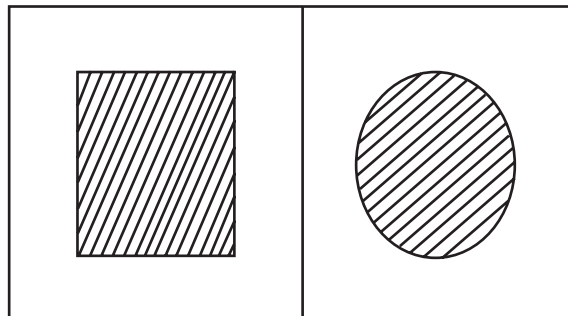
U pedagogiji kriznih stanja se najprije činjenice prikazuju onakvima kakve jesu. One se egzaktno opažaju i precizno formuliraju. U ovom slučaju postoje ove činjenice:

- *Medvjedić je izgubljen i nepovratno je nestao. To se ne može izmijeniti, a nadomjestak ne dolazi u pitanje.*
- *Dotična osoba taj gubitak doživljava bolnim i stoga želi poništiti gubitak, dakle iznova uspostaviti stanje prije krize.*
- *Zadatak se čini nerješivim. Stojimo takoreći pred kvadratom kruga.*

Viktoru Franklu, utemeljitelju psihoterapije usredotočene na smisao dugujemo zahvalnost što je tu vječnu ljudsku situaciju u domišljatoj slici zorno uzdignuo u svijest (usp. Frankl, 1982, 247).

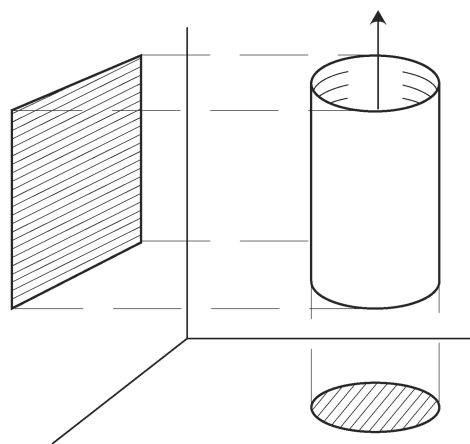
Zadaća glasi: Nađi ono zajedničko između obje figura pravokutnika i kruga! Na prvi pogled to se čini nemogućim. Za krug je karakteristična zakrivljena linija, za pravokutnik ravna crta. Krug nema kutova, pravokutnik ima četiri kuta. Površina kruga se ne može točno izračunati, pravokutnika pak vrlo točno. Zaključak bi, dakle, bio: te su obje

figure međusobno inkompatibilne (nespojive). Nemaju zajedničkih točaka. One su dapače suprotne. Zakrivljene ili ravne; određive ili neodređive površine. Zadaća se prema tome čini nerješivom.



To su činjenice pred kojima stoji pedagog kriznih stanja. Sve je tipično, čak i osobine i činjenice koje se međusobno isključuju. U slučaju pripovijesti o medvjediću imamo posla s gubitkom. Suprotnost gubitka je dobitak. Tako je ovdje činjenica da se iz gubitka ne može napraviti dobitak.

Pogledamo li sada iduću figuru, iznenada se pokazuje da se zadaća ipak može riješiti. Zajednički element između kruga i pravokutnika pokazuje se u obliku valjka. Projiciramo li ga na osnovnu ploh, oslikava se kao krug. Projiciramo li ga na postraničnu površinu, oslikava se kao pravokutnik. Krug i pravokutnik se, dakle, više ne isključuju, već su dvije nužne stranice jedne te iste figure, naime valjka. Za razliku od kruga i pravokutnika kojima su za prikaz potrebne dvije dimenzije, naime duljina i širina, za valjak su potrebne tri dimenzije, naime duljina, širina i visina.



Izvor: za obje slike: Frankl, 1982, 249

Sada spoznajemo da je kvadratura kruga nemoguća samo onda ako se ograničimo na dvodimenzionalnost površine. Pod uvjetima dvodimenzionalnosti kvadratura kruga doista ostaje nerješivom zadaćom. Ali ne i ako se oslobodimo ograničenja površinom i uspnemo se za dimenziju više u prostor. Ondje vidimo kako se krug i pravokutnik miroljubivo uzajamno prepleću. Samo u projekciji djeluju nespojivima. Drugim riječima: projekcija takoreći iskrivljuje bit, privid sprječava da vidimo biće.

To je zoran i općevrijedeći model potrage za smislom. Jer taj se model može izvrsno prenijeti na ljude u kriznim situacijama. Čovjek koji se nalazi usred teške krize u svojoj životnoj situaciji ne vidi ni smisla ni izlaza. To, međutim, ne znači da tu stvarno nema ni smisla ni izlaza. Tek je njegova svijest trenutačno preopterećena. I to se preopterećenje doživljava kao kvadratura kruga. Tu mu pedagogija kriznih stanja pomaže u potrazi za smislom. Čim se on nađe, osoba spontano i gotovo uvijek doslovno kaže: „Tako na to još nikada nisam gledao...” Kao savjetniku u toj mi se izreci već nagovješta početak kraja krize. To bih želio pokazati na drugom, vrlo sličnom oglednom primjeru.

Moj Mendo (anonimno, 24 godine)

„Kada mi je bilo otprilike pet godina, sa svojom sam obitelji i nekoliko prijatelja išla u šumu brati gljive. Kao i uvijek i taj sam put sa sobom imala jednu od svojih brojnih plišanih životinja, neka druga igračka u to doba za mene nije dolazila u pitanje. Svijet plišanih životinja bio je i moj svijet, a za to da taj svijet doista postoji i ostane ispunjen životom, brinuo se moj brat Michael.

Na branje gljiva povela sam medvjedića Mendu. Moj brat Michael mi je već ispričao mnogo priča o Mendi. On je bio najbolji poznavatelj psihe plišanih životinja. Dobro je tada govorio jezik mojih plišanih životinja, a to čini još i danas. Mendo je, na primjer, bio izrazito drag, ali i svojevoljan medvjed. On nije pripadao onim stidljivima koji su imali probleme u uspostavljanju kontakata. Tako se svaka životinjica odlikovala svojom osebnjuošću. To ih je ispunjavalo životom i na tome su zahvaljivali Michi povjeravajući im svakog dana nove priče.

Ja sam toga dana izuzetno obukla svoj pulover s kapuljačom, naravno jer se Mendo u prednjem džepu osobito ugodno osjećao. I uopće se nije postavljalo pitanje da će i on s nama brati gljive. Nakon nekog vremena košare su već bile pune i mi smo se iznova okupili kako bismo zajednički proslavili svoj plijen. Ali na moje (i ne samo moje) zaprepaštenje Mendo više nije bio tu, jednostavno ga više nije bilo u džepu.

Bila sam neutješna i gorko plakala. Svi su se vidljivo uznemirili; naslućivala se katastrofa. Cijela je obitelj pretražila šumu, no od Mende nije bilo ni traga. Situacija je bila ozbiljna i postajala sve beznadnijom što smo glasnije pojedinačno ili u zboru vikali za Mendom. Tada mi je Michael ozbiljnim glasom rekao: 'Mendo je odlučio da od sada ostane u šumi i tu stanuje.' Svi smo se začuđeno zagledali u Michu koji je nakon kratke stanke nastavio s izrazom glasnika: 'Mendo je pri branju gljiva našao prijatelje, naime, druge medvjediće s kojima se smjesta odlično sporazumio. Zbog toga bi bio vrlo tužan kada bismo ga sada našli i odvojili od njegovih prijatelja.' Tada me je pogledao i nastavio otprilike sličnim riječima, da je Mendo htio da ga nađemo, već bi se odavno dao naći. To bismo naposljetku već trebali shvatiti, trebali bismo smjesta prekinuti potragu za njim i što brže se vratiti kući. I svi smo bili kao preobraženi: tuga i bespomoćnost su nestale. Bilo je odlučeno ili pak ležalo u zraku: zbog Mende smo trebali što brže napustiti šumu.

Usred rečenice moja me je majka prestala dalje tješiti. Šutke me je i mirno pogledala. Nikada neću zaboraviti taj pogled koji je na mene djelovao poput pročišćenja ili iskupljenja. Prestala sam plakati, ili bolje reći, moj se plač zaustavio. I ako se dobro sjećam, ni ja više nisam željela ustrajati u traženju. Počela sam, naime, ne samo shvaćati već i odobravati razlog Mendina nestanka. Michaela kojem to nije promaknulo, uzviknuo je: 'Što još tu stojite? Hajde, moramo odavde, moramo kući!' Na tu smo se zapovijed svi dali u trk. I napustili šumu.

U noći sam sanjala Mendu. Nije pronašao samo prijatelje već čak i obitelj, postao je ocem. Vidjela sam kako u udobnoj šumskoj kolibi svojoj djeci pripovijeda zabavne priče.” (Adl-Amini, 2004, 95 i dalje)

Taj je doživljaj djetetu i nakon 20 godina ostao u sjećanju, utoliko je njegovo pedagoško značenje

izvan pitanja. Što sve učitelji ne bi dali za to da njihovo nastavno gradivo ostane u sjećanju barem 20 dana! Michael priču pripovijeda do kraja, ne onako kako se doista zbila, već onako kako se mogla ili bi se mogla dogoditi da dijete u njoj nasluti mogući smisao gubitka. To je senzibiliziranje u životu potrebno svakom čovjeku jer jednostavno nema života bez doživljaja gubitka.

Dijete uči opažati i svjesno osjećati da je Mendo izgubljen onda i samo onda ako se njegova vlasnica sama ograniči u svom viđenju stvari, tako da prihvaća samo vlastiti pogled na svijet. U tom bi svijetu svaki gubitak bio kraj; to je opasno jer se tu čovjek pedagoški nedostatan i nepripremljeno odašilje u svijet.

U pedagogiji kriznih stanja mijenja se perspektiva, štoviše, često se promeće u vlastitu suprotnost. A dijete u gubitku prepoznaje obrnutu stranu, naime dobitak i sreću, doduše ne za sebe samo, već za Mendo. Kako bi netko drugi postao sretnim, i mi se sami rado nečega odričemo. To čini svaka majka, svaki otac i svaki prijatelj. Još više: ljubav ne znači zadržavati, već pustiti, prihvatiti odlazak, dati slobodu.

Djetetu se, doduše, sve to iznosi drugim jezikom, ne toliko analitički koliko maštovito. U ovom je slučaju primjeren sokratski razgovor:

Sokratski razgovor

„Ti jako voliš svoga Mendo, zar ne, i on ti nedostaje?”

„Da!”

„I kad bi Mendo bio ovdje, bila bi zbog nje ga radosna?”

„Da!”

„A Mendo? Ne bi li se i on veselio da je kraj tebe?”

„Ne znam.”

„Želiš li da tebe uzmu od tvoje obitelji i dadu drugim ljudima?”

„Ne!”

„Misliš li da bi Mendo htio da ga odvoje od njegove obitelji jer ga ti želiš imati?”

„Ne!”

To Ne je Da gubitku. Iz njega progovara uvid i novo gledanje. U tom Ne leži smisao — smisao koji ne otklanja bol zbog gubitka, ali ga omogućava podnijeti jer se samokompetencija razvila do više razine. Tko spoznaje i prihvaća ono zbog čega pati, za njega više nema sloma, već novi početak.

Pronalaženje smisla omogućava da u patnji nešto postignemo, naime da duhovno rastemo.

Drugačiji pogled, drugačije gledanje. Drugačije gledanje, drugačiji uvid. Drugačiji uvid, drugačiji pogled na svijet. Promijeni svoj pogled i svijet će promijeniti svoj izgled.

Jasno se pokazalo kako stjecanje samokompetencije, odnosno razvoj svijesti, konkretno djeluje i koliko je važno za oblikovanje života.

4. Put od „zašto” do „čemu”

Čovjek ne može živjeti, a da u svom životu ne vidi ili ne ispunjava neki smisao. U vremenima krize nedostaje mu, međutim, pogled na smisao. Zbog toga se ljudi pitaju „zašto?”, „zašto ja?”. Time iskazuju osjećaj *gubitka* smisla. U pedagogiji kriznih stanja pokušava se razbiti fiksacija na pitanje zašto i dotičnu osobu dovesti do toga da u krizi traži neki „čemu”. To može objasniti ogleadni primjer:

Na seminaru iz pedagogije kriznih stanja jedna od sudionica izvješćuje o svojoj majci. Ona se nakon loše i traumatične rastave napokon uspjela otvoriti za novu vezu. Pri tome je u kratkom vremenu uzastopce upoznala dva muškarca. Obojica su se u nju zaljubila tako da sada mora odabrati jednog od njih. Ali to joj je vrlo teško. U tom stanju odlučuje oputovati na odmor kako bi s distance i na miru o svemu temeljito promislila i donijela odluku.

Dan prije odlaska događa se, međutim, nesreća. Ona nesretno pada i trostruko si slomi ručni zglob. Kako se pokazuje na rendgenskoj slici, riječ je o kompliciranom prijelomu zbog kojeg mora nositi udlagu. Zbog udlage pacijentica mora više dana posve mirno ležati. Uopće se ne smije kretati. Sada je posve očajna i neprestano ponavlja: „Još i to! Ma zašto? Zašto ja??” U toj situaciji posjećuje ju kći. Preko pedagogije kriznih stanja senzibilizirana za pitanja smisla, svojoj majci postavlja pitanje: „Kaži mi, jesi li zapravo razmišljala o tome čemu si pala i s kojom svrhom ovdje ležiš?”

To jednostavno pitanje: „Čemu si pala?” pokreće kod nesretnice neslućeni proces svijesti. Iznenada spoznaje da bi se na odmoru s mnogo toga

bavila i svoje slobodno vrijeme iskoristila za niz aktivnosti. Sigurno vrijeme ne bi koristila za to da dovoljno intenzivno razmisli o svom problemu. U toj joj situaciji sudbina propisuje apsolutno mirovanje, a to je najbolji okvirni uvjet što ga možemo zamisliti za potragu za rješenjem. Sada svijet iznenada drugačije izgleda. Sudbina joj se nije prepriječila na životnom putu. Štoviše, ona se pokazala saveznicom njezinih životnih ciljeva. Odjednom i u kriznom događaju spoznaje višu mudrost od vlastite i osjeća zahvalnost. Tu čovjek vidi u kojoj mjeri pedagogija kriznih stanja služi kao hermeneutika za vođenje života. Ona, naime, pomaže bolje razumijevati život i smisleno oblikovati životnu koncepciju.

Ako podrobnije razmotrimo taj ogledni primjer, možemo zaključiti da se u situaciji činjenično ništa nije promijenilo. Pacijentica i dalje s kompliciranim prijelomom zgloba leži na klinici. Njezini privatni problemi su i nadalje isti te i nadalje mora donijeti odluku. Ali svijest stvari promatra posve drugačije. S pronađenim smislom prijelom gubi svoj karakter kazne. Pacijentica više ne rogori i ne očajava. Ne izvlači nikakve krive zaključke, otprilike u smislu da bi se trebala čuvati bilo kakve veze. To bismo vrlo lako mogli zamisliti. Umjesto toga ona sada sasvim mirno leži i bez odvratanja pozornosti intenzivno razmišlja. Koji je od obojice muškaraca doista privlačni, može u ovoj situaciji bolje osjetiti nego na aktivnom odmoru. Sve se to zbiva i pokreće jednostavnim pitanjem, naime, pitanjem „čemu?“. Otkrivanje smisla – postignuće svijesti – čini suvišnim odlazak psihoterapeuta. Nije potreban čak ni savjetodavni razgovor. Većina kriznih problema može se riješiti na sličan način.

Moramo sazrijeti da bismo shvatili smisao krize. Ali za sazrijevanje je potrebna viša svijest od trenutačne, a nju nitko ne stječe bez patnje.

Ako se jedanput uspnemo do više svijesti, tada ćemo ondje sigurno naći neki smisao, i to individualnu poruku upućenu nama osobno koja se krije u toj krizi. I tada spoznajemo da samo o nama ovisi hoćemo li pronaći neki smisao ili ne. *Mi ga sami moramo otkriti, ali ne moramo ga otkrivati sami.*

Napuštanje trenutačnog stanja svijesti, tj. proširenje i razvoj sadašnjega smislaonog horizonta neizostavna je pretpostavka za stjecanje novog pogleda na samog sebe i na svijet. Premda su sve činjenice nepromijenjene, svijest ih potpuno drugačije opaža i vrednuje. To svjedoči o razvoju svijesti koji bi bio nemoguć bez pronalaženja smisla.

Drugi ogledni primjer treba objasniti polarnost svijesti i smisla. Slučaj je autentičan i potječe od Viktora Frankla. Liječnik čija je žena umrla prije dvije godine ne može prevladati svoju depresiju. On posjećuje Viktora Frankla i moli ga za savjet. Što treba učiniti? Pokojnica se više ne može oživiti. Kako taj čovjek može izaći na kraj s tako nepovratnim gubitkom? Jasno je da rješenje problema valja tražiti i pronaći samo u nekom drugom stavu. Razgovor pokazuje da su se patnik i njegova pokojna supruga jako voljeli i desetljećima živjeli u skladu. Dotična osoba ima, dakle, pravo na tugu. Za njega je pritom loš osjećaj besmislenosti te patnje. On dolazi do izražaja u pitanju: „Zašto mi je dragi Bog oduzeo moju ženu?“

Frankl sada postavlja sljedeće pitanje:

„Kažite mi, dragi kolega, što bi se bilo dogodilo da vaša žena nije prva umrla, već vi sami?“

Bez oklijevanja čovjek spontano odgovara:

„To bi za nju bilo strašno. Koliko bi jadnica samo patila!“

Na to mu Frankl, koji raspolaže genijalnom sposobnošću za pronalaženje smisla, odgovara:

„Morat ćete priznati da je vaša žena ostala pošteđena te patnje. A vi ste onaj koji ju je toga pošteđio. Doduše, uz cijenu da sada vi morate tugovati za njom.“ (Frankl, 1987)

Sada čovjek ostaje bez riječi. Tako još nikada nije gledao na svoju situaciju. Uvijek se pitao: Zašto? Sada je pronašao neki čemu, naime: Svojom patnjom pošteđujem svoju ženu još veće patnje. Premda se ni ovdje činjenice nisu promijenile, razlog za patnju je sada posve drugačiji nego prije. Frankl izvješćuje kako je čovjek ustao zahvaljujući mu pružio ruku i otišao. Sada je drugi čovjek. S novim smislom se njegova svijest preobrazila. On na sebe samog i svijet gleda drugim očima:

„...svi mi tragamo za smislom vlastitog života, a ne videći smisla, nitko ne može živjeti.“ (Hartmann, 1955, 246)

5. Svijest i smisao

Za shvaćanje životnih kriza raspolažemo vremenim „organom”, naime *sviješću*. Time ne podrazumijevam mozak, već nešto cjelovito. U svijest ne pripada samo kognitivno mišljenje i spoznavanje već i emocionalno osjećanje i percipiranje, tjelesno opažanje i doživljavanje, cjelovito djelovanje i suđenje. Sve što u životu ostvarujemo počiva, dakle, u krajnjoj liniji na postignuću naše svijesti. *Kada Ja doživi sa svijetom neko iskustvo, svijest postaje bogatijom upravo za to iskustvo. Sa svakim se iskustvom naše Ja djelomice otvara i u sebe uključuje odsječak svijeta. To stapanje vlastitog Ja i svijeta stvar je svijesti i u filozofiji se naziva „sintezom”.*

Svaka sinteza u svijesti stvara djelić smisla. Možemo reći i da se sa svakim iskustvom svijest otvara djeliću smisla. A sama svijest? Od čega se ona zapravo sastoji? Od ničega drugog osim svih onih sinteza koje je sama izvršila, drugim riječima: od smisla. Nema gotove svijesti, čak ni kao prazne ljuske koja se postupno puni iskustvom ili smislom. Svijest je naprotiv rad vlastitog ja na samopostajanju, ona je postupno oblikovanje cjelovitog znanja, razvoj putem smisla. Nicolai Hartmann je to izvrsno izrekao u svezi s Platonovom prisposodobom o špilji:

„Krajnji cilj je osmišljavanje besmislenog od onog koji je pogledao.” (Hartmann, 1955, 247)

Time što u besmislenom pronalazi smisao, čovjek ujedno doseže višu svijest. U tome leži usmjerenje smisla, usmjereno kretanje, teleologija koju ovdje ne mogu detaljnije razraditi (usp. Adl-Amini, 1992).

Ako je sav bitak usmjeren na smisao, tada je i postajanje svjesnim ujedno ispunjavanje smisla. U biološkoj spoznajnoj teoriji, koja se povezuje s imenima *Maturane* i *Varele*, tom se postajanju pripisuje snaga samoorganizacije (Maturana/Varela, 1987). Svijest je sustav koji samog sebe organizira, tj. koji se sam proizvodi, ona nije samo proizvod već i proizvođač vlastitog ja. Da je svijest autopoietski sustav, uvjetovano je polarnošću između *svijesti* i *smisla*. Svijest stvara samu sebe tako što se ispunjava smislom. A smisao je građevni element od kojeg se sastoji svijest. Svijest i smisao su, dakle, jedno te isto samo u dvostrukom liku, jedinstvo u dvojstvu. Zapažanja je vrijedno pritom ono što Maturana i Varela

nazivaju „*autopoiesis*”. Riječ „*auto*” znači sam, a „*poiesis*” znači činiti. *Autopoiesis* prema tome znači samoproizvođenje i samoorganizaciju. Ta je osobina svojstvo živih sustava. Niklas Luhmann je dokazao da i svijest ima autopoietsku strukturu (Luhmann, 1987). U osnovi se u toj tezi krije filozofija koju je Hegel formulirao u svojoj *Fenomenologiji duha* (usp. Hegel, 1986, svezak 3). Zamisao se može sažeti ovako: Svijest sama stvara sve dijelove od kojih se sastoji. Pedagogija kriznih stanja pak zastupa tezu da su ti sastavni dijelovi građevni elementi smisla.

Autopoiesis je misao vrijedna pozornosti. Zamislimo da želimo sagraditi tvornicu opeka. Trebamo gradilište, različite građevne materijale, strojeve itd. Da bismo proizveli sve te sastavne dijelove, moramo posegnuti za proizvodima drugih tvornica, dakle iz jedne tvornice nabaviti građevne materijale, iz druge strojeve itd. Tu nemamo posla s autopoietskom ustanovom jer se dijelovi ne proizvode u samoj tvornici opeka. Po tome se ona presudno razlikuje od naše svijesti. Svijest sama proizvodi sve dijelove koje treba kako bi funkcionirala i dalje se razvijala. Struktura i funkcija svijesti su obilježene samoorganizacijom i samoproizvodnjom.

Kada bi tvornica opeka bila autopoietski sustav, morala bi samu sebe takoreći podići iz tla. Morala bi sama proizvesti cement za svoj vlastiti temelj, kamenje za vlastite zidove, dijelove za vlastite strojeve itd. Usporedba jasno pokazuje kako čudnovato radi naša svijest. Pedagogija kriznih stanja vjeruje da je takav genijalni „organ” potpuno u stanju u svakoj patnji pronaći smisao, svaku patnju smisleno integrirati u proces vlastitog postajanja, izaći dakle iz svake životne krize sve zreliji.

Zbog toga polarnost *svijest/smisao* tvori znanstvenoteorijsku osnovu pedagogije kriznih stanja. Senzibiliziranje čovjeka za smislenost životnih kriza je velika pedagoška zadaća. Ja sam je nazvao „odgojem za smisao” (Adl-Amini, 1997). Pronaći smisao je prikladno sredstvo za povećanje samokompetencije, a ta je djelatnost predmet autopoietski ustrojene svijesti. Što zapravo svijest čini? Ona neprestano proizvodi smisao i istodobno samu sebe. Oboje se zbiva u jednom činu. Bez smisla nema svijesti, a bez svijesti nema smisla. Naša svijest nastaje, dakle, tako da samu sebe ispunja smislom, samu sebe oblikuje smislom i tako samu

sebe razvija. U osnovi je svijest ono što iz same sebe smisleno čini. Njezina struktura nije kruta, već je neprestano u razvoju. U kriznim vremenima taj se razvoj s jedne strane blokira, s druge pak strane izuzetno motivira. Opasnost i prilika su ovdje usko povezane. Kineska riječ za krizu glasi „wei-ji”, pri čemu „wei” znači opasnost, a „ji” priliku.

Sada spoznajemo što kriza stvara u svijesti: Ona razara dotad izgrađene elemente smisla. Zbog toga se svijet u subjektivnoj svijesti iznenađajućim čini praznim i besmislenim. Pritom se u vanjskom svijetu ništa nije promijenilo. U krizi se slama *subjektivno* u svijesti sagrađeni svijet, ali ne i *objektivni* svijet. Ako svijest vidi samo ruševine, tada se i svijet sastoji samo od ruševina. Ako svijest u ruševinama vidi priliku da se tu podigne temelj za novi neboder, tada i stvarno iz ruševina nastaje nova i velebna zgrada. Svijest je arhitekt i graditelj sebe same.

Život znači stalno postajanje. Sve živo je podvrgnuto zakonu neprestanog razvoja. A to postajanje teče autopoietski. Svakom razvoju prethodi međutim kriza, a nakon svake krize slijedi razvoj. Ovdje se suočavamo s kružnom strukturom. U slučaju svijesti ta se struktura sastoji u odnosu svijesti i smisla. Taj odnos je polaran, pri čemu se oba pola uzajamno potiču.

Za kraj bih na jednostavnom primjeru želio pokazati koliko je taj odnos važan. Tvrdnja:

„Upravo se nalazim u strašnoj krizi. Moj život je pakao. Ništa više nema smisla”

može se iskazati i drugačije, ako, naime, svijest spozna da je kriza zapravo nužni prelazni stadij do razvoja. Tada tvrdnja glasi:

„Upravo proživljam veliki razvoj. Na putu do raja moram proći kroz pakao. Moram iznova srediti svoj život i iznova se orijentirati”.

Literatura

- Adl-Amini, B. (1992), *Nachtstunden des Lebens. Krisen verstehen – Krisen bestehen*. Freiburg.
- Adl-Amini, B. (1997), *Erziehung zum Sinn. Prinzip Hoffnung der Pädagogik*. In: *Logotherapie und Existenzanalyse*.
- Adl-Amini, B. (1998), *Innere Harmonie. Körper, Seele und Geist im Gleichgewicht*. Darmstadt.
- Adl-Amini, B. (2001), *Krisenpädagogik – eine neue Subdisziplin in der Erziehungswissenschaft*. In: Brinkmann, W. (Hrsg.): *Differentielle Pädagogik*. Donauwörth, 184 – 201.
- Adl-Amini, B. (2002), *Krisenpädagogik. Band 1: Veränderung und Sinn*. Darmstadt.
- Adl-Amini, B. (2004), *Krisenpädagogik. Band 2: Krise und Entwicklung*. Darmstadt.
- Bollnow, O. F. (1966), *Krise und neuer Anfang. Beiträge zur pädagogischen Anthropologie*. Heidelberg.
- Cohn, R. (1980), *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung Einzelner zu einer Pädagogik für alle*. Stuttgart, 1975, 4. Auflage.
- Frankl, V. E. (1982), *Der Wille zum Sinn. Ausgewählte Vorträge über Logotherapie*. Bern 1972, 3. erweiterte Aufl.
- Frankl, V. E. (1983), *Ärztliche Seelsorge. Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse*. Frankfurt am Main.
- Frankl, V. E. (1984), *Der leidende Mensch. Anthropologische Grundlagen der Psychotherapie*. Bern, 2. Aufl.
- Frankl, V. E. (1987), *Kollektiv und Person*. Tonkassette, Produktion Mäser Studios in Zusammenarbeit mit dem ORF-Landesstudio Vorarlberg.
- Hartmann, N. (1955), *Sinngebung und Sinnerfüllung*. In: Hartmann, N.: *Kleinere Schriften. Band I: Abhandlungen zur systematischen Philosophie*. Berlin, 245-279.
- Hegel, G. W. F. (1986), *Werke in 20 Bänden. Frankfurt am Main, Band 3: Phänomenologie des Geistes*.
- Luhmann, N. (1987), *Die Autopoiesis des Bewusstseins*. In: Hahn, Alois/Kapp, Volker (Hrsg.): *Selbstthematisierung und Selbstzeugnis: Bekenntnis und Gedächtnis*. Frankfurt am Main, 25 – 94.
- Maturana, H., Varela, F. (1987), *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*. Bern.
- Piaget, J. (1976), *Die Äquilibration der kognitiven Strukturen*. Stuttgart.
- Piaget, J. (1976a), *Genese und Struktur in der Psychologie*. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.), *Die Struktur der Erziehung und des Unterrichts*. Kronberg, 41 – 52.
- Platon (1958), *Phaidon*. In: *Sämtliche Werke Band 3 (Übersetzung Friedrich Schleiermacher)*. Hrsg. Von Otto, Walter F./ Grassi, Ernesto/Plamböck, Gert. Reinbek, 7 – 66.
- Prigogine, I. (1988), *Von Sein zum Werden. Zeit und Komplexität in den Naturwissenschaften*. München, 1979, 5. Auflage.