

AMBIVALENCIA KRÍZY V PERSONÁLNO M ROZVOJI **Ambivalence of the crisis in the personal development**

Andrej Skala

Katedra Pedagogických štúdií
Pedagogická fakulta
Trnavská univerzita v Trnave
Priemyselná 4, 91843 Trnava
andrej.skala@gmail.com

Abstract: Currently, the term crisis is used very frequently during the ordinary dialogues, in the media, but also among experts in different scientific disciplines. We hear about the crisis in the economy, on the crisis in education, on the crisis in families. Perhaps there is no department or area in respect of which the word crisis does not. Is it coincidence or necessity? Many people perceive the crisis as a negative phenomenon, which would most like to avoid. Dahlke (2001, p. 11) writes that delimits the crisis only if its negative aspect, our view remains very limited. In this paper the author deals with the concept of crisis in terms of pedagogy. Author in the understanding of the concept of crisis tends to those who see it as a necessity to the development and hopes that the contribution can help many educated, but also bringing up, to look at the crisis as a chance for development.

Keywords: crisis, development, chance, pedagogy

V súčasnosti je pojem kríza používaný veľmi frekventovane nielen pri bežných dialógoch, v médiách, ale aj medzi odborníkmi v rozličných vedeckých disciplínach. Môžeme počuť o kríze v ekonomike, o kríze v školstve, o kríze v rodinách. Azda neexistuje odbor, alebo oblasť, v súvislosti s ktorou sa slovo kríza neuvádza. Je to náhoda, alebo nevyhnutnosť? Mnohí ľudia vnímajú krízu ako negatívny jav, ktorému by sa najradšej vyhli. Dahlke (2001, s. 11) píše, že ak ohraničíme krízu len jej negatívnym aspektom, zostane náš pohľad veľmi obmedzený. V príspevku sa autor zaoberá pojmom kríza z pohľadu pedagogiky. Autor sa v chápaní pojmu kríza prikláňa k tým, ktorí ju vnímajú ako nevyhnutnosť k rozvoju a dúfa, že príspevok môže pomôcť mnohým vychovávaným, ale aj vychovávajúcim, nazerať na krízu aj ako na vývojovú šancu.

Etymológia pojmu kríza

„Pojem kríza pochádza z gréckeho pojmu *krisis*, ktorý označoval stret, roztržku, spor, súd, rozlíšenie, rozhodnutie, voľbu, rozhodnutie medzi rôznymi cestami, či pôjde o „cestu pravdy“ alebo proti nej (S. Kierkegaard, J. Patočka, M. Heidegger), v lekárstve a vojenstve označenie pre rozhodujúci okamih, kedy je treba sa rozhodnúť, voliť“ (Olšovský, 2011, s. 116). Šimák (2004, s. 45) tvrdí, že grécky pojem *krisis* bol odvodený od pojmu *krino* (konečné, neodvolateľné rozhodnutie typu buď – alebo, t.j. úspech alebo neúspech), ktorý vyjadroval naliehavú potrebu,

pociťovanie neistoty, hľadanie záchrany, alebo zabránenie nešťastiu. Z latinského jazyka pojem *crisis* vyjadruje kritický, kulminačný bod a to v medicíne ako zložité obdobie, kulminujúci stav priebehu ochorenia a v teológii posledný súd. „V rímskom prostredí sa latinský pojem *crisis* používal najmä v medicínskom a právnickom kontexte. V spoločenskom a kultúrnom sa objavuje až v neskorom stredoveku (Taliansko), no najmä v novoveku (Francúzsko 17. stor., Nemecko 18. stor.)“ (Rajský, 2009, s. 148). Šimák (2004) konštatuje, že na konci stredoveku tento pojem, rozširiac sa do európskych národných jazykov, začal zasahovať do ďalších oblastí života, do politiky, psychológie, historiografie a rodiacej sa ekonómie, ale i do medicíny. Označoval obdobia zmien stability na nestabilitu, istoty na neistotu vo vývojových procesoch, ale tiež v zdraví a chorobe. V tomto zmysle sa pojem kríza v 18. storočí osamostatnil. Odvtedy sa diagnostikovanie krízy používa ako dôvod na legitímnu či nelegitímnu intervenciu. V epoche revolúcií historicko-filozofické koncepcie ohlasovali „skúsenosť nových čias“ a krízu označovali ako neopakovateľný faktor a ukazovateľ epochálnej zmeny, ktorý zásadne transformoval aj dejiny. V súčasnosti zasiahlo používanie tohto pojmu snáď do všetkých sfér spoločenského života. Dostalo sa do terminológie vnútornej, zahraničnej i medzinárodnej politiky, do kultúry, hospodárstva, vojenstva, do života cirkví a jednotlivých náboženstiev, do sociálnych vied aj do vied prírodných a technických, životného prostredia, aj do sféry manželstva, rodiny a výchovy detí, života, psychiky jednotlivca.

Definovanie pojmu kríza nie je jednoznačné. Nie je možné prijať jednoznačnú definíciu platnú pre všetky úseky spoločenskej praxe, pre odborné kruhy i vedecko-výskumnú komunitu. Na prijatie spoločnej definície je teda nutný konsenzus rôznych subjektov vedy, ale tiež spoločenskej, politickej a ekonomickej praxe. Pred samotným definovaním krízy, krízovej situácie a krízového stavu je nutné prijať niektoré predpoklady a zovšeobecnenia:

- kríza označuje javy spoločenského života, je objektívna, existuje nezávisle na vôli človeka (na druhej strane bez ľudí by neexistovali ani krízy),
- kríza má subjektívno-objektívnu dimenziu v sfére hodnotovej (kríza jedného subjektu

môže byť prínosom a podmienkou rozvoja iného subjektu),

- kríza môže byť vyvolaná umelo ako nástroj riešenia vnútorných problémov subjektu,

prípadne ako súčasť taktiky, prípadne stratégie v konkurenčnom prostredí.

„Z hľadiska politického alebo spoločenského sa pojmom kríza označuje abnormálna či nebezpečná situácia v krajine, ktorej hrozí vojna alebo kolaps. V oblasti hospodárstva kríza nastáva vtedy, keď sa prerušia pravidelné výmenné vzťahy, ktoré sú základom trhu, z nedostatku výroby alebo naopak z nadvýroby. Vedy sa dostávajú do krízy vo chvíli, keď sa spochybňujú pojmy alebo princípy, ktoré sa zdali byť pevne položené (kríza fyziky). Na celospoločenskej a kultúrnej úrovni zaznamenávame krízu kultúry, ak spoločensky relevantná skupina konštatuje, že uznávané hodnoty je potrebné modifikovať, alebo globálne – určitý kultúrny alebo civilizačný celok sa pýta na svoju minulosť a budúcnosť (z tohto hľadiska napr. „kríza Západu“ v 20. storočí a pod.)“ (Rajský, 2009, s. 148). Krízu môžeme definovať tiež ako „rozhodný okamih alebo časový úsek, po ktorom môže nasledovať zásadná zmena vo vývoji daného deja alebo systému. Je to zložitý, ťažko prekonateľný a nebezpečný stav alebo priebeh dejov v živote spoločnosti, v prírode,

v činnosti technických prostriedkov a v technologických procesoch, ktorého negatívne dôsledky môžu vážne ohroziť ich funkciu, prípadne i existenciu. Zároveň sa tento pojem používa ako všeobecné označenie všetkých krízových javov“ (Šimák, 2004, s. 46). Krízová situácia je definovaná Kolářom ako „ťažká situácia, subjektívne pociťovaná ako náročne riešiteľná, či neriešiteľná, v ktorej je človek maximálne zaangažovaný a v ktorej sa cíti ohrozený, sú ohrozené jeho základné potreby, záujmy a človek potrebuje pomoc druhých“ (Kolář, 2012, s. 68).

Klasifikácia kríz

Zo základných druhov rozdelenia kríz, ktoré Šimák (2004) opisuje, som vybral nasledovné:

1. rozdelenie kríz *podľa tvrdosti krízy* - maximálnu tvrdosť majú krízy, ktoré majú okamžitý a pritom ničivý účinok na človeka i materiálne hodnoty;
2. rozdelenie kríz *podľa rýchlosti vzniku*:
 - a. pomalé,
 - b. rýchle;
3. rozdelenie kríz *podľa počtu ľudí, ktorí sú do nich zapojení alebo nimi ovplyvnení* :
 - a. veľké (radovo 10^4 a viac),
 - b. stredné (radovo 10^2 až 10^3),
 - c. malé (radovo desiatky až 10^2),
 - d. krízy jednotlivcov;
4. rozdelenie kríz *podľa účinku negatívnych faktorov, ktoré ovplyvňujú kvalitu prebiehajúcich procesov postupne alebo skokom*:
 - a. plazivé krízy,
 - b. skokové krízy.

Modely krízy

Rajský (2009) píše, že sociológovia a filozofi vypracovali rozličné teórie kríz, v ktorých sa usilovali vysvetliť ich príčiny, vývin a možnosti ich ukončenia. V súčasnosti sa krízy chápu ako poruchy relácií v rámci nejakého systému alebo prostredia, ktoré ohrozujú prežitie tohto systému alebo dôležitej časti jeho štruktúr. V sociologických diskusiách sa preto zdôrazňujú problémy, týkajúce sa adaptácie systému na nové podmienky, stabilizácie a komplexného prístupu v zameraní sa na ohniská sociálnych konfliktov, z ktorých krízy vyvierajú. Naděžda Pelcová (2004) považuje pojem kríza za jeden z kľúčov k porozumeniu dnešnej doby. Objasňuje tri sémantické modely krízy. Prvý je kríza ako revolúcia, kedy sa v búrlivých turbulenciách prechádza z jednej vývojovej etapy do druhej. Druhý sémantický model predstavuje krízu ako konečnú fázu dejín - katastrofu. Tretí model považuje krízu za trvalý stav dejín. Tento, na rozdiel od predchádzajúcich dvoch modelov, nemá negatívne vyznenie, ale je tým „čo cibrí myslenie a iniciuje riešenia“. V žiadnej chvíli však nemožno s určitosťou povedať, do čoho daný kritický stav vyústi. Pre stav krízy je totiž príznačné práve to, že proces nemáme pod kontrolou a nevieme odhadnúť dôsledky všetkých svojich rozhodnutí. Porubský (2010) tvrdí, že každý model krízy je aj výzvou k činu. Je vždy otázne, či má tá-ktorá civilizácia vôľu čeliť historickým výzvam.

Kríza výchovy a pedagogiky

Kudláčová (2012) tvrdí, že keď sa vrátíme do obdobia historicky najväčšej krízy výchovy a pedagogiky v 60./70. rokoch 20. storočia, tak s odstupom času môžeme povedať, že pedagogická teória a prax nezareagovali na zmenu myslenia spoločnosti a nezachytili nástup postmodernity a s ňou spojené zmeny v myslení človeka. V podstate ide o absenciu, resp. neakceptovanie dvoch podstatných atribútov výchovy – antropologického a historického:

1. absencia reflexie výchovy vo vzťahu k chápaniu človeka – nereflektovanie výchovy vo vzťahu k aktuálnemu chápaniu človeka spôsobuje, že výchova prestáva plniť svoju funkciu;

2. absencia reflexie výchovy vo vzťahu k jej historickému vývoju – nereflektovanie pedagogickej minulosti, čo podľa F. Mayera (1960) spôsobuje, že nedokážeme anticipovať horizonty budúcich podôb výchovy. Práve v uvedení si týchto dvoch podstatných zlyhaní je podľa nás možné nájsť východisko pre najbližšiu perspektívu smerovania vied o výchove a tiež výchovy ako takej. Porubský (2010) píše, že jednou z možných príčin krízy školy je jednak výrazný odklon školy od filozofujúcich doktrín smerom k ekonomizujúcim edukačným doktrínam. Na druhej strane je to úsilie edukačných doktrín o vyhraňovanie sa oproti konkurenčným doktrínam, ich odmietaním, kritikou ich nedostatočnosti (často len na úrovni ich „karikatúr“) namiesto ich analýzy a hľadania možných konvergencií, ktorých potreba je, vzhľadom na charakter súčasnej doby, zjavná. Danou problematikou sa hlbšie zaoberá Konrád Paul Liessmann v publikácii s názvom *Teorie nevzdělanosti, omyly společnosti vědění* (2008) a zo slovenských autorov Emil Višňovský v zborníku *Juvenilia Pedagogica 2013*. Višňovský (2013) vníma v akademickom živote tri kľúčové problémy a to: 1. Vysokoškolský zákon ktorý podľa neho obsahuje problematické časti, ktoré sú brzdou rozvoja. 2. Systém financovania, ktorý nevytvára ani stimuly ani ekonomické zabezpečenie rozvoja našich vysokých škôl. 3. Spôsob guvernancie, ktorý je prebyrokratizovaný, preformalizovaný, preekonomizovaný a prepolitizovaný. „Nevzdelanosť nie je myslená iba ako prostá absencia vzdelania, ani určitá forma nekultivovanosti, najskôr dnes už veľmi intenzívne zachádzanie s poznáním celkom mimo sféru idey vzdelanosti. Nevzdelanosť dnes nie je ani individuálnym zlyhaním, ani výsledkom chybnéj vzdelávacej politiky. Nevzdelanosť je osudom nás všetkých, pretože je nutnou konsekvenciou kapitalizácie ducha“ (Liessmann, 2008, s. 11).

Kríza ako nádej

Max Kašparů (2011) píše, že Číňania, ktorí používajú znakové písmo, vyjadrujú pojem kríza dvomi znakmi vedľa seba. Znakom nebezpečenstva a znakom nádeje, šance. Je to múdre poňatie krízy, pretože sa v ňom skrýva oboje. Ide teda o to, aby sme na jednej strane žiadnu krízu nepodceňovali, pretože je tu ono nebezpečenstvo, ale aby sme z nej vyťažili onen nádejný kapitál, potrebný pre budúcnosť, zisk, ktorý nás potom, až kríza odznie, vnútorne obohatí. Prežiť utrpenie pre samotnú bolesť je nemúdre. Vyťažiť z neho užitočný úrok je zmysluplné. Šimák (2004) je presvedčený, že krízy nemôžu ľudí stavať do pozície obetí, ktoré sa uchylujú k fatalizmu, k beznádejnosti. Práve naopak. Musia ich vyprovokovať k aktívnemu cieľavedomému konaniu. Halík (2009) nás uisťuje, že tam, kde naše prirodzené

zásoby nádeje dochádzajú, kde sa plazíme ako vyprahnutí v púšti a už sa chceme vzdať, je často už len krok ku skrytému prameňu. A čím je naša kríza hlbšia (a jej hĺbku skutočne nemôže posúdiť nikto zvonku a podľa vonkajších „objektívnych“ kritérií) z tým väčšej hĺbky môžu tryskať pramene nádeje, ktorá je už podstatne kvalitatívne iná, ako bola tá, ktorá nám dávala silu a smer doteraz až po súčasnú krízu. Lejeune (2001) tvrdí, že ak správne zanalyzujeme svoje prehry, poslúžia nám na to, aby sme otriasli svojimi skostnatými názormi a zásadami, ktoré nám bránia v úspechu, a aby sme sa ich zbavili. Potom sa naše osobné prehry stanú ukazovateľom šancí, ktoré sa často skrývajú práve v prehrách. Prehry sú clom, ktoré sme zaplatili na ceste k úspechu. Lukasová (2009) píše, že ukázať zmysel znamená poukázať na to, že v utrpení človeka sa napriek všetkému nachádza i čosi zmysluplné a dobré. S týmto bodom musíme zaobchádzať opatrne. Nezúčastnený však môže toto „predsa dobré“ objaviť skôr ako sám trpiaci. Lukasová opisuje príbeh o mladej žene, ktorá si pri dopravnej nehode poranila na prednom skle tvár a rezné rany spôsobili na jej tvári škaredé jazvy. Plastická chirurgia vtedy ešte nebola na takej úrovni, aby jej mohli tvár operatívne upraviť. Táto zohavená žena bola zúfalá, lebo sa bála, že si už nikdy nenájde priateľa. Tiež sa ostýchala chodiť medzi ľuďmi. „Povedala som jej: „Áno, máte jazvy, a preto ste, pochopiteľné, smutná. Jedno by ste však mali vedieť. Tieto jazvy sú výborným prostriedkom na to, aby ste mohli zistiť, ako to ľudia s vami myslia. Kto vás neľúbi pre niekoľko jaziev, ten by vašej lásky nebol nikdy hodný, aj keby ste boli krásna ako nejaká filmová hviezda. Kto vás však ľúbi aj napriek vašim jazvám, ten vás ľúbi skutočne. Mať k dispozícii takýto testovací prístroj môže byť za istých okolností skutočne výhodné...“ Tento aspekt rozžiariť pacientkinu tvár a pomohol jej dostať sa zo zúfalstva. Každé utrpenie je podnetom na rast: obrazne povedané, človek sa učí prenikať z povrchu hlbšie. Tam sa mu odhalia dovtedy neznáme poznatky. Človek, ktorý dozrel v utrpení, si je často oveľa viac „vedomý lásky“ než kedykoľvek predtým a je vďačnejší za drahocennosti života, o ktorých už vie, že sú len dočasné.“ Lukasová (2009) tvrdí, že v procese „vyvádzania“ človeka z krízy má často prednosť posilňovanie schopnosti rozhodovať sa pred ostatnými spôsobmi pomoci. Pre duševný pokoj človeka je nesmierne dôležité, aby vnútorne súhlasil s tým, čo robí. A rovnako dôležité je tiež, aby robil to, pre čo sa rozhodol. Musí teda súhlasiť aj s tým, pre čo sa rozhodol. Rozhodnúť sa, konať podľa rozhodnutia a vnútorne s tým súhlasiť predstavuje priam „trilógiu stability“ Lukasová (2009, s. 203). vo svojej publikácii spomína príhodu, ako ju raz u nás navštívili známi a priniesli so sebou obrovského buldoga, ktorý rád naháňal mačky. „Preto sme našu mačku počas ich návštevy zavreli vo vedľajšej izbe, kde po celý čas mňaukala. Nemohla pochopiť, že zrazu bola tak brutálne vymknutá a my sme jej nemohli vysvetliť „zmysel jej utrpenia“, ktorý spočíval v tom, že inak by jej buldog zrejme rozhrýzol krk. Prečo sme jej nemohli vysvetliť zmysel jej „väzenia“? Nie preto, že by to zmysel nemalo! Ale preto, lebo mačiatko by nechápalo naše slová. Aj my ľudia sa občas nachádzame v situácii tejto mačky.“ Či nie je možné, že aj v našom prípade sa za tým skrýva nejaký vyšší zmysel, ktorý naším myslením neodhalíme? Halík (2009) uvádza, že priania, túžby i projekcia, „obrazy“, ilúzie a utópia patria k človeku a človek sa bez nich môže v istej fáze života ťažko obísť, ako dieťa bez sveta rozprávok a hračiek, ale potom prichádza kríza, ktorú nazýva veľká šanca života. Silný vietor v najrôznejších krízových situáciách môže v okamihu zničiť všetky tieto veci ako listy zo stromu. Zrazu sa podobáme stromu, ktorý stojí s holými, často polámanými vetvami, alebo úplne vyvrátený. „Vyvrátil

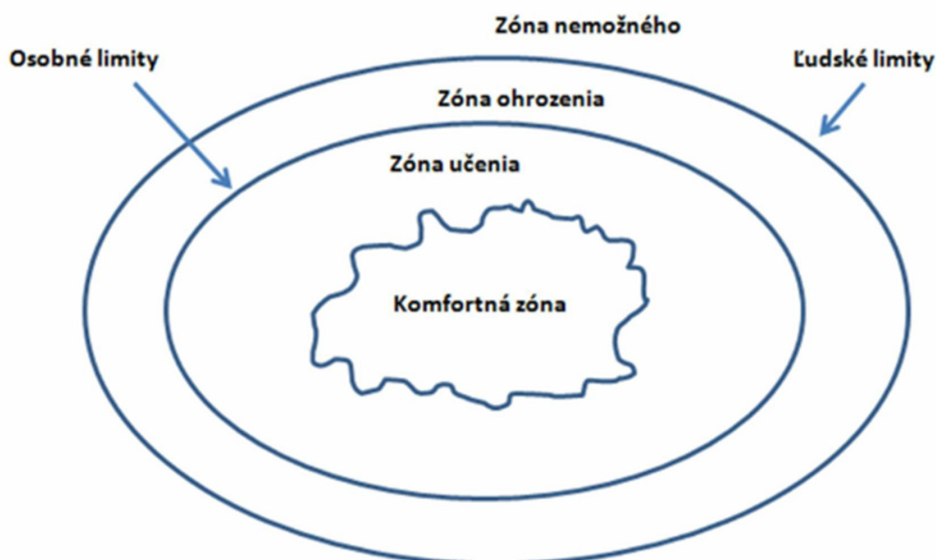
moju nádej ako strom,“ povedal Jób (Jób 19, 10), avšak povedal tiež: „Veď aj strom nádej máva, ak korene mu zostarnú v zemi a jeho peň v prachu odumrie, povyháňa, len čo cíti vodu, sťa byť mladá vetvy vyženie (Jób 14, 7-9). Avšak čo urobí človek? (Jób sám mu v tejto časti svojho náreku mnoho nádejí nedáva.) Človek i vtedy môže na svojich túžbach krčovito lipnúť, urobiť z nich „fetiš“ nástroj živej útechy, že minulosť nezomrela, alebo môže prepadnúť „realizmu a pragmatizmu“, ktorý je v skutočnosti len krycím menom pre cynizmus a konformitu ľudí, ktorí s vodou naivity vyliali z vaničky svojho srdca i dieťa nádeje. Veľmi často môžeme pre svoje túžby nájsť náhradné objekty, či už materiálne, a sociálne („ideálna spoločnosť“, alebo na zemi), alebo náboženské („príliš ľudské“ a príliš konkrétne predstavy o posmrtnom živote, nebi, pekle, očistci). Ale túžby s „predmetmi“ túžob, túžby vzťahnuté k „objektom“ akéhokoľvek druhu, sú stále len túžby – zmena ich objektov nie je skutočnou konverziou od túžob k nádeji. Túžba má vždy svoj cieľ, má už niekde svoj príbytok, pripravený ľudskými plánmi, či fantáziami, má svoje ľuďmi pripravené, či ľuďmi vysnívané nebo (na zemi, či v podsvetí), „má už svoju odmenu“. Túžby majú svoje miesto v nás, avšak nádej je medzi ponukami sveta i podsvetia „bezdomovcom“. Nádej nemá predmet. Nádej môže, má, ba musí podopierať naše ľudské úsilie obstať v každodenných skúškach, plniť úlohy všednosti, po každej porážke a sklamaní zas povstať a ísť ďalej. Avšak nemôže sa stotožniť a vyčerpať so žiadnou úlohou, po dosiahnutí akéhokoľvek cieľa zostáva otvorená, na svete nie je nič, čo by uhasilo jej smäd po absolútne. Nádej sprevádza cestu človeka.

Kríza ako nevyhnutnosť pre osobnostný rozvoj

Eis (1994) píše, že ľudia s nesprávnym štýlom vyrovnávania sa so životnými udalosťami prežijú viac životných kríz a zlyhaní, ako tí druhí. Duda (2013) konštatuje, že samotné obdobie dospievania a hľadanie svojej identity je späté s relatívne častými osobnými krízami. Ak k tomu pridáme zložitosť doby, stratu rešpektu voči autorite, rýchle a meniace sa tempo života, zvyšujúce sa nároky a požiadavky na jednotlivca, tak to všetko vyvoláva v človeku napätie a obavu, že neuspokojí očakávania doňho vkladané, a pri neúspechu alebo neprijatí sa dostavuje kríza. Skúsenosť krízy je sprevádzaná znejasnením a fragmentáciou vnímania, rozdrobením celistvosti života. Reakcie človeka sa vyhrocujú, realitu života vníma izolovane, tým pádom aj intenzívne. Tieto jednotlivé, rozkúskované skúsenosti prestávajú byť zrozumiteľné. Komárik (1999) uvádza životné situácie, ktoré môžu vyvolať u človeka krízu. Sú nimi napríklad: náhle a vážne ochorenie vlastné, rodičov, náhla smrť blízkeho človeka, nutnosť odchodu z vlastnej rodiny, rozvod rodičov, neprijatie do školy alebo do zamestnania, strata zamestnania, vylúčenie zo štúdia, rasovo motivovaný útok, rozpad ľúbostného vzťahu, náhla chudoba, náhle zbohatnutie, tehotenstvo, dopravná nehoda, živelná katastrofa a mnohé podobné udalosti.

Rozvoj osobnosti, výchova, učenie môže prebiehať formálne, neformálne, alebo informálne. Formálne vzdelávanie je inštitucionálne učenie spájané predovšetkým so školou. Neformálne vzdelávanie prebieha tiež zámerne, cieľavedome, no nie je tak štruktúrované a hodnotené ako pri formálnom vzdelávaní. Informálne učenie sa nie je zámerné a cieľavedomé. Prebieha počas celého života prostredníctvom každodenných situácií v ktorých si osvojujeme vedomosti, zručnosti, postoje. Keďže

kríza prichádza nečakane a zväčša neplánovane a ak pripustíme, že nás môže kríza niečomu naučiť, z tohto pohľadu by sme ju mohli zaradiť do informálnej možnosti učenia sa. Teória o zážitkovom učení sa hovorí o tom, že na to, aby prebehlo efektívne učenie sa, je potrebné vytiahnuť učiaceho sa zo zóny komfortu do zóny učenia. Treba dať však pozor, aby sa učiaci neocitol až v zóne ohrozenia. Každý jednotlivec má pritom hranice jednotlivých zón rôzne. Čo je pre niekoho zóna komfortu, pre niekoho to môže byť už zóna učenia sa a čo je pre niekoho zóna učenia sa, môže to byť pre druhého už zóna ohrozenia.



Obr. Franc a kol., 2007, s.28

Krízu možno považovať určite za moment, kedy je dotýčaný vytrhnutý zo zóny komfortu. To, že život takéto situácie prináša, je samozrejmosť. A mohli by sme konštatovať, že pri každom rozvoji, niečo podobné nastáva. Či ide o situáciu, pri ktorej sa dieťa učí chodiť (stráca zónu komfortu a istoty, kedy rodič dieťa drží za ruku a dieťa samé robí prvé kroky a posunie sa do stavu, že vie samo chodiť aj napriek tomu, že veľa krát padlo), alebo o čokoľvek iné, čo človek musí spraviť prvýkrát a je daná situácia pre neho úplne nová. Tieto osobné krízy, prekonávanie osobných hraníc, posúvanie komfortných zón, spôsoby informálneho učenia nás budú sprevádzať pravidelne a celý život. Rajský (2009) konštatuje, že hoci pojem „kríza“ v nás vzbudzuje negatívne predstavy, už jej etymológia poukazuje na jej dvojznačnú, teda okrem negatívnej aj pozitívnu úlohu. *Krisis* neoznačuje katastrofálny, bezvýhodiskový, nezvratný stav, ale stav zlomu, rozsúdenia, odhalenia, vyústenia do zmeny. Spoločenské, ale i individuálne skúsenosti s krízou dokazujú, že kríza môže mať terapeutický, revitalizačný účinok, ba že v obdobiach letargie, uviaznutia v nerozhodnosti, nudy či stagnácie býva „zostúpenie na dno“ jedinečnou príležitosťou na ďalší rozvoj. Tento „optimistický“ aspekt krízového stavu kultúry si všimol v druhej polovici 20. stor. Arnold Toynbee a v protiklade k niektorým biologickým postojom (že každá kultúra prekonáva oblúk života od svojho vzniku cez rozmach až po svoj zákonitý zánik – O. Spengler, S. Huntington) zdôrazňuje rozdiel medzi materiálno-technickým pokrokom na jednej strane a na druhej strane reálnym pokrokom, ktorý definuje ako spiritualizácia (u K. Jaspersa je to duchovné zjednocovanie ľudstva). Olšovský (2011) uvádza, že hodnota krízy

môže podľa F. Nietzscheho spočívať v jej očisťujúcom účinku. T. G. Masaryk videl pôvod krízy moderného človeka v prehnanom subjektívizme (titanizme, nihilizme), tomu sa dá čeliť rozvíjaním činnejšej zodpovednosti a mravnosti. Halík (2009) tvrdí, že kríza osobná i spoločenská nemusí nutne budiť strach a hysterické reakcie, krízy sú prirodzenými sprievodcami života, sú ako balvany v rieke, ktoré toku života dávajú spád, dynamiku a zaujímavosť. Život bez kríz a skúšok by bol ako línia, rozbahnený potok, či umelá nádrž so zatuchnutou, stojacou vodou. Nemá veľký zmysel len nariekať a pátrať v minulosti po vinníkoch v kríze a hľadať márne cestu späť. Krízy sú príležitosti rásť a zrieť, tak tomu bolo zrejme vždy.

Zoznam použitej literatúry:

DAHLKE, R. *Životní krize jako vývojové šance*. Bratislava : Eugenika, 2001. 313 s. ISBN 80-86259-02-1.

DUDA, M. *Spiritualita, náboženstvo a adolescent*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, 2013. 94 s.

EIS, Z. *Krize všedního dne*. Praha : Grada, 1994. 128 s. ISBN 80-85424-56-8.

FRANC, D. a kol. *Učení zážitkem a hrou*. Brno: Computer Press. 2007. 201 s. ISBN 978-80-251-1701-9.

HALÍK, T. *Stromu zbývá naděje (Krize jako šance)*. Praha : NLN, 2009. 237 s. ISBN 978-80-7106-989-8.

KAŠPARŮ, M. *O bludných kruzích a bludných kamenech*. Brno : Cesta, 2011. 64 s. ISBN 978-80-7295-135-2.

KOLÁŘ, Z. et al. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha : Grada, 2012. 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOMÁRIK, E. *Porozumieť bolesti*. Bratislava : Nová nádej 1999. 54 s. ISBN 80-967334-3-5.

KUDLÁČOVÁ, B. Problém výchovy vo vývoji pedagogického myslenia. In *Pedagogika*. ISSN 1338-0982, 2012, roč. 3, č. 4, s. 247-261.

LEJEUNE, E. J. *Dokážeš všetko čo chceš*. Bratislava : Aktuell, 2001. 248 s. ISBN 80-88915-69-4.

LIESSMANN, K. P. *Teorie nevzdělanosti*. Praha : Academia, 2008. 127 s. ISBN 978-80-200-1677-5.

LUKASOVÁ, E. *Základy logoterapie*. Bratislava : Lúč, 2009. 276 s. ISBN 978-80-7114-704-6.

OLŠOVSKÝ, J. *Slovník filozofických pojmů současnosti*. Praha : Grada, 2011. 336 s. ISBN 978-80-247-3613-6.

PELCOVÁ, N. *O krízi pojmu humanismus*. [online]. [cit. 2013-09-19]. Dostupné na internete: <<http://www.czp.cuni.cz/filv/phprs/rservice.php?akce=tiskZcisloclanku=2004020109>>.

PORUBSKÝ, Š. Edukačné doktríny a kríza súčasnej školy. In *Pedagogické rozhľady*. ISSN 1335-0404, 2010, roč. 19, č. 1, s. 1-4.

RAJSKÝ, A. *Nihilistický kontext kultivácie mladého človeka*. Trnava : Veda, 2009. 208 s. ISBN 978-80-8082-297-2.

ŠIMÁK, L. *Krízový manažment vo verejnej správe*. Žilina : Žilinská univerzita v Žiline, 2004. 245 s. ISBN 80-888-29-13-5.

VIŠŇOVSKÝ, E. Univerzitné vzdelávanie ako filozofický problém. In *Juvenilia Pedagogica 2013*. Trnava : Trnavská univerzita, PdF Trnava, 2013. ISBN 978-80-8082-590-4.