

## Pedagogika a škola Michaila Ščetinina

Lumír Ries

Katedra pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání, Pedagogická fakulta Ostravské univerzity

**Abstrakt:** Unikátní internátní škola M. P. Ščetinina v Rusku je organickým celkem primárního a sekundárního vzdělávání s výrazně duchovní koncepcí edukace. Podstatnými rysy vzdělávání jsou: národní kulturní orientace; celostní pojetí člověka a světa; mravně duchovní seberozvoj; zaujetí poznáváním; praktické pracovní činnosti; každodenní umělecké aktivity; tělesná zdatnost. Setkání, lidský vztah, vzájemnost, pomoc určuje styl učení ve vzdělávacích pracovních skupinách různého věku (nejsou třídy). Koncentrované učení je určitou dobu soustředěno na jeden obor (předmět) až k dosažení závěrečné úrovně střední školy (nejsou vyučovací hodiny). Žáci plní spolu s pedagogy roli učitelů. Většina žáků studuje zároveň na některé vysoké škole, s níž Ščetinina škola spolupracuje, případně vysokoškolské studium absolvuje.

**Klíčová slova:** národní kulturní orientace, duchovní koncepce, zaujetí poznáváním, pracovní škola, estetické aktivity, setkání, vztah, pomoc, vzdělávací pracovní skupina, absence tříd podle věku

Michail Petrovič Ščetinin (1944) je dnes znám v Rusku i za hranicemi jako tvůrce zcela unikátní školy, kterou založil a vede v místě Tekos u města Gelendžik v Krasnodarském kraji v předhůří Kavkazu.

### Celostní pojetí člověka a světa

Již první pedagogické zkušenosti mladého učitele hudební školy v dagestanském Kizljaru (v 60. a začátkem 70. let) vyvolávaly u něho otázky, které předznamenávaly pozdější filosofické, antropologické, psychologické, pedagogické myšlení tvůrce školy, lišící se v mnohém od toho, co bylo až dosud ve světě vzdělávání vytvořeno. Učitele Ščetinina znepokojovalo, že hudební škola plánovala 25 procent odcházejících neúspěšných žáků, ačkoliv byli přijímáni na základě zkoušky typu konkurzu. Bylo mu líto nešťastných slzících odcházejících dětí (Kirjanova, 1988, s. 6–7). Přivedlo jej to k úvahám o povaze nadání, talentu. Již tu se projevila jinakost v přístupu k danému problému, vlastnost, která jej pak provázela celým dalším profesním životem učitele. Jevil se mu jako nosný celostní přístup, náhled na člověka v jeho celosti, vzájemná podpora jednotlivých speciálních složek nadání. Je to pozoruhodné,

neboť právě hudební pedagogové jsou často přesvědčeni o tom, že nutnou podmínkou úspěchu hudebního vzdělání je úzké speciální hudební nadání.

Mladý učitel se spolu se svými kolegy pokoušel prohlubovat hudební nadání všestranným sebezvojením žáků, jak mu tenkrát rozuměl s oporou o některé práce ruských psychologů a pedagogů<sup>1</sup> a o svou uměleckou učitelskou intuici. Kromě činností hudebních byly děti vedeny k aktivitám výtvarným, sportovním, tanečním, rukodělným (Ščetinín, 1986, s. 5n.). Když potom žáci získali v hudebních soutěžích řadu nejlepších umístění, dostalo se překvapenému členu soutěžní komise na otázku, jak vlastně pracují ve výuce se skladbami, odpovědi, že hlavně pracují s člověkem.

Ideu celostního pohledu na člověka uplatňoval M. P. Ščetinín i ve svých dalších inovativních snahách, které už byly konány na všeobecně vzdělávacích školách. Tato idea se postupně modifikovala, prohlubovala. Nejdříve jako náhled pedagogicko-psychologický, který našel svou aplikaci například v systému rozlišování povinného a volitelného vzdělávání: dopolední hodiny povinného vyučování, odpoledne nabídka velmi rozmanitých činností podle zájmu žáků (Ščetinín, 1986, s. 25n.). Přitom v primární škole (1.–4. tř.) byl rozvrh sestaven tak, aby se minimalizovala únava dětí střídáním činností (dominance levé a pravé mozkové hemisféry). Ve 35minutových hodinách se střídaly předměty takto: 1. hod. matematika; 2. hod. tanec nebo tělesná výchova; 3. hod. čtení nebo mateřský jazyk; 20 minut přestávka – lehká přesnídávka; 4. hod. výtvarná nebo hudební výchova; 5. hod. čtení nebo přírodověda nebo dějepis; 6. hod. praktické činnosti – umělecké, technické, práce na zahradě.

V odpoledním volitelném zaměstnání byla zrušena zásada skupin podle věku, což je uplatňováno jako jeden ze základních pedagogických principů v nynější škole v Tekosu ve veškeré vzdělávací činnosti. Takže nebylo výjimkou, že žák 5. třídy se zájmem o astronomii byl ve skupině se žáky 9. nebo 10. třídy. Podobně tomu bylo ve všech zájmových činnostech. Pestrá nabídka umožňovala velmi rozmanité seberealizace a úspěchy v zájmových aktivitách byly nezdárka pobídkou, motivací pro učení v povinných předmětech.

Radikálním projektem realizace všestranného sebezvoje žáka byl v 70. letech Ščetinínův projekt integrace komplexu šesti škol: školy všeobecně vzdělávací, výtvarné, sportovní, taneční, hudební, pracovní (učebně výrobní). Při praktické realizaci tohoto značně komplikovaného systému narážel autor na množství

<sup>1</sup> Dovolává se L. S. Vygotského, A. N. Leont'jeva, L. V. Zankova, V. A. Suchomlinského, A. S. Makarenka (zbaveného ideologických nánosů).

překážek. Nicméně šlo o nejrozvinutější předobraz oné výchovně vzdělávací komplexnosti, která našla své optimální uskutečnění v rámci jedné školy, již byl Ščetininův pedagogický sen završen, v jeho nynější škole v Tekosu.

Pozdější prohloubené rozumění celosti formuloval M. P. Ščetinin takto: „*Celost osobnosti dítěte – celost okolního světa, takový je vzájemný vztah dvou zásad, na nichž je založena koncepce školy, kterou sdílíme já a moji spolupracovníci.*“ Z této zásady odvozuje i první, nejdůležitější úkol školy: poznání smyslu lidského bytí (Ščetinin, 1989, s. 1).

### **Filosoficko-pedagogická východiska: člověk jako bytost kosmická**

Již Ščetininovo celostní pojetí člověka a světa nebylo prosto i některých náhledů transcendentních. Citlivý umělec nemohl nereflektovat přesažné, transcendentní v člověku. Proto se u něho velmi brzy setkáváme s názorem, že duchovní, mravní stránka je prioritou veškerého vzdělávání. Byla to opět jinakost ve vztahu k té pedagogice, která akcentovala kognitivní, didaktický, metodický aspekt edukace. (Posléze se často opakovaná triáda „vědomosti, dovednosti, návyky“ stala Ščetininovi předmětem sarkastického posměchu.)

Abychom porozuměli některým významným jevovým stránkám jeho současné školy a pedagogiky, pokusíme se přiblížit některé filosoficko-pedagogické názory, k nimž tento pedagog dospěl ve zralém stadiu své tvorby. Neboť to je vlastní teoretická báze, na níž je budován celý pozoruhodný systém edukace, teoretická báze, na níž je tento fungující praktický systém založen.

Stručný, ale pro náš účel dostatečně úplný výklad Ščetininových filosoficko-pedagogických pozic nalezneme ve stati z ruských Učitelských novin (Ščetinin, 1999, s. 1n.). Člověk je mu „část Velikého Kosmu“. To kosmické v lidském Já je podmínkou aktivního bytí v celém nekonečnu „kosmické řeky života“. Žít v kosmu znamená chápat a nést v sobě kosmický řád, prostorové nekonečno a časovou věčnost kosmu. To vše předpokládá, že lidské Já je schopno naslouchat, vnímat signály nekonečného kosmu (vzpomeňme šifry Karla Jasperse). Lidská bytost vytvářená tisíciletí trvající evolucí je toho schopna. Člověk je „dítě Věčnosti“ a jako takový se rodí na svět. Nese v sobě celou historii lidského rodu, podle Ščetinina modifikovanou rozhodujícím způsobem historií národa. Nazývá člověka takto utvářeného evolucí, historií ruským slovem „Rodočelovek“. Dítě takto utvářené přichází na svět jako „Gigant“, jako dítě nekonečna a věčnosti. Avšak současný lidský svět a současná škola je přijímá

a orientuje do života jako bytost jednogenerační, partikulární, částečnou, malou, primitivní. Člověk jako mikrokosmos v symbióze s makrokosmem se nikterak nevměštná do umělého, neosobního proudu poznání. Dítě se bouří, protestuje, vystupuje jako antipod sociálního prostředí, společnosti, v níž je tak podivně připravováno k práci a životu.

Ze svého kosmického pojetí člověka a kosmického filosoficko-pedagogického náhledu vyvozuje M. P. Ščetinín tyto zásady pro svou školu, kterou nazývá „Ruská rodová škola“:<sup>2</sup>

#### *Zásada důsledné národní akulturace*

Vrůstání dítěte do všeho, co představuje národní kulturu, zakládá jeho vstupování do světa: jazyk, národní píseň, národní tanec, hmotná kultura, obyčej, tradice, umění daného národa, dokonce (v ruském prostředí) ruské bojové umění. Této Ščetinínově zásadě lze rozumět tak, že člověk jako dítě věčnosti a nekonečna, který nese v sobě celou historii lidského rodu, prožívá tuto paměť rodu jako živoucí, nyní jsoucí paměť etnika, k němuž patří. To v našem světě znamená etnikum národní a ty jeho hodnoty, které jsou vlastní kultuře ve výše zmiňovaných podobách – jazyk, národní píseň atd. V edukaci, v níž je primární zřetel duchovní, mravní a dodejme – ve shodě se Ščetinínem – zřetel estetický – krása, jsou tyto hodnoty jakousi přirozenou obranou, hrází proti povrchní, plytké pseudokultuře, překotně šířené mediálně (televizí, internetem) v době globalizující se ne-kulturnosti. Jakkoliv se to může jevit paradoxní, nese v sobě právě kultura „úzkého“ etnika hloubku onoho kosmického, transcendentního, duchovního v člověku, lidsky univerzálního. Je možné, že lidé z prostředí živého, žitého folkloru – například u nás z Moravského Slovácka – dosahují do oněch hlubin paměti lidského rodu snáze, s větší samozřejmostí než lidé, které folklorní kultura mívá.

V jednom interview (Pervencev, Ganičeva, 1999, s. 2) bylo Ščetinínovi namítnuto, že v Rusku mají dnes mnozí chmurnou náladu, bezvýchodnost zastiňuje všechny ostatní city. Jedni čekají na probuzení Ruska, druzí se naopak trápí myšlenkou, že Rusko umírá. Ščetinín si v odpovědi na to posteskl na lidskou nevědomost. I stav Ruska nutno nazírat z vesmírného hlediska. Žijeme přece v kosmickém nekonečnu. Každý z nás by si měl uvědomit, že žije v systému, který se nazývá Vesmír, jehož počátkem je Pán, Stvořitel všeho

<sup>2</sup> Český doslovný překlad „rodová škola“ pokládáme za sémanticky nezřetelný právě jako případný v češtině neústrojný kalk „rodočlověk“.

jsoucího. A já jsem tenkrát Rus, když cítím tento systém ve svém nitru. Neboť sám jsem „vše“, „celost“... Tak rozumí tento ruský pedagog vztahu národa a kosmu.

Autoři zmíněného interview se dotkli ještě jedné nikoliv nevýznamné osobní okolnosti tvůrce školy v Tekosu, a tím je jeho kozácký původ. M. P. Ščetinin se k němu hrdě hlásí, vědom si síly rodových vazeb, úcty k otci, k rodičům, k předkům, síly mravních zásad, vědomí povinnosti, úkolu, poslání. Dnes je pro něho kozácké téma i tématem politickým: kozáctví jako činitel bránící státnímu centralismu. Je rád, že ve školní komunitě jsou významně zastoupeni kozáci (Pervezencev, Ganičeva, 1999, s. 4).

#### *Zásada pravdy a smyslu*

„Pravda je Láska.“ Tu se autor dovolá biblických slov: „Já jsem Pravda, říká Pán.“ A čtenář snad ví, že Pán je Láska. „Smyslem všech kosmických procesů je v posledku dosažení úplné vzájemné shody všech, kteří jsou vším. A to je Láska a Pravda.“ Jako učitel pak Ščetinin žádá, aby vše, čím škola žije, každý zákon fyziky, chemie, matematiky, biologie, který dítě spolu s dospělým objevuje, spoluutvářelo jeho vztah ke světu a k sobě samému. Tak s pomocí vědeckého poznávání a vzdělávání vůbec se dítě, žák rozhoduje o smyslu bytí. Je to směřování k Pravdě, k pravdivému konání, pravdivému bytí na světě. Pouze v takové atmosféře školy se může utvářet zdravá, mravná, duchovní osobnost.

#### *Zásada zrušení skupin žáků/tříd podle věku*

Člověk jako dítě věčnosti nemá podle Ščetinina věk. Paměť celé evoluce, paměť „rodu“, kterou v sobě neseme, projevující se, jak se autor domnívá, jako svědomí, jiskra Boží, hlubinný základ osobnosti, duch; je to vzácný poklad, který se nám otvírá mocnou silou, když se k němu obracíme, hledáme v něm oporu. Autor soudí, že sestavování skupin dětí, žáků podle věku znamená, že dominuje jednogenerační člověk, jeho zkušenost jednoho pozemského života. Ztrácí se kosmické vědomí věčnosti, které k člověku patří. Zrušení skupin/tříd podle věku posiluje v dítěti paměť dávného Člověka, důraz přechází „z vědomí malého těla na Veliký Duch“.

Kolektiv žáků různého věku bere na sebe úkol utvářet systém svého vzdělávání; jsou přitom rozdělovány a přerozdělovány role a úkoly mezi jednotlivé členy kolektivu podle kvality a výsledků práce, podle osobitosti povah, sklonnů apod., nikoliv podle věku. Příčinu pochybností o významu skupin žáků rozmanitého věku ve vzdělávání spatřuje Ščetinin v tom, že není rozuměno

velkým možností, které v sobě nese dětské myšlení a dětská výkonnost v rozmanitých oblastech poznávání a konání.

#### *Zásada informační čistoty a jasnosti*

„Svět je proudění slova Božího.“ Tuto nábožensky formulovanou tezi pak autor rozvádí v pojmech informace a soudí, že kosmos jako systém není možný bez vzájemné informovanosti elementů, jimiž je tvořen; a že v nekonečnu kosmických prostorů musí existovat harmonie, vzájemná souhra pohybů podle jednotného smyslu, jednotné cesty, což přijímá všechno v kosmu jsoucí jako nezpochybnitelnou konstantu. Vnitřně přijatý smysl jednoty objevujeme všude jako něco svého, něco nám podobného. Toto podobné nás sblíží, ukazuje na náš společný původ, sjednocuje nás se všemi. Tato velká jednota je utvářena věděním. A autor uzavírá úvahu poetickým metaforickým konstatováním, že vnitřní pociťování „smyslu Jednoty dovoluje člověku číst knihu hvězd a žít podle toho, co ve hvězdách přečetl, v jednom šiku s nimi . . .“

Pokusili jsme se stručně tlumočit autentické myšlení Michaila Ščetinina o člověku, světě a výchově. Tento ideální ontologický, kosmologický, antropologický obraz – Pravda, Láska, Harmonie, je-li chovancem nějak akceptován (ať jen zčásti celostně, ať jen zčásti vědomě), má pravděpodobně silný účinek na jeho světonázorové sebeutváření, a tím na jeho celkový seberozvoj. Některé odpovědi dětí na otázky návštěvníků školy na to ukazují.

Je přirozené, že k filosoficko-pedagogickým názorům, jak zde byly tlumočeny, byly nejednou vysloveny i výhrady. Tak O. Smolin je označil za nikoliv nesporné, zároveň však uvádí, že Ščetininův vzdělávací systém poskytuje skvělé výsledky a zaslouží si přinejmenším stejnou pozornost jako systémy J. Deweye nebo M. Montessoriové, které se staly součástí snad všech současných školních kurikulárních dokumentů v Rusku (Smolin, 2003, s. 1).

Je nesporné, že edukace ve Ščetininově škole nese v sobě silný duchovní obsah. A vzniká otázka, do jaké míry je nebo není toto duchovno náboženské. Ti, kdož se touto školou zabývali a měli možnost poznat ji zblízka, nemají na danou otázku stejný názor. Není to zajisté otázka nevýznamná, proto se pokusíme stručně ji postihnout.

I. Kirjanova se v ruských Literárních novinách vyslovila v tom smyslu, že Ščetininova škola je světská. Cítí se tu značná záliba v pravoslaví, avšak pravoslaví není něco povinného. V centru výchovy není podle této autorky Bůh,

ale člověk, vlastně dítě, ve kterém je spatřováno vše – rodina, rod, země, svět, vesmír (Kirjanova, 1998, s. 6).

Naproti tomu se setkáváme s názorem, že antropologie této školy je založena na křesťanském pojetí člověka jako nositele jiskry Boží, obrazu Božího. Vztahu mezi žákem a učitelem je rozuměno v trojnosti žák – učitel – Bůh. Vzájemná činnost učitele a žáka je orientována na poznání a realizaci vůle Boží. Výchovný systém vychází ze syntézy tradic pravoslavné víry, národní kultury a pedagogického novátorství. Uvádějí se návštěvy vysokých představitelů pravoslavné církve ve škole a jejich vysoké hodnocení výchovného systému školy (Vakulenko, Dobrynina, Krylova, nedatováno, s. 2n.).

Jistým kompromisem blízkým skutečnosti je názor respektovaného pedagogického myslitele Šalvy Amonašviliho, tvůrce významné koncepce ruské humánní pedagogiky (srov. o něm Ries, 2009, s. 5n.). Víra v Boha se podle tohoto autora ve Ščetininově škole nepředvádí, neukazuje na odív, není vyučováno náboženství. Víra jaksi prostupuje život školy sám. Zvláště se projevuje v osobitém vědomí, myšlení žáků: mají rádi přírodu, svou řeč, duchovní kulturu, tradice; dějiny nechápu jako mrtvou minulost, ale jako zdroj nalézání pravdy. Panuje tu duch vzájemnosti, práce pro blaho všech (Amonašvili, 1999, s. 3).

M. P. Ščetinin sám se vyslovuje v odpovědi pro časopis Roman-gazeta takto: „*Naše škola je státní, světské zařízení, avšak pravoslavlí je kořen, základ našeho učebního procesu. Nevyučujeme náboženství, ale přivádíme k Bohu. Vždyť u nás se vzdělávají děti různých národností, různých náboženství. Je velmi důležité rozumět víře jako něčemu intimnímu, je to přece velmi subtilní cit. A naši studenti architektury nyní projektují chrám, který chceme v Tekosu postavit.*“ (Perevencev, Ganičeva, 1999, s. 5) A ve stejném interview vykládá Ščetinin pojetí práce pro druhé těmito slovy: „*Je jeden motiv činnosti – neučím se pro sebe, ale pro svůj rod, a přes rod pro svůj národ. A přes svůj národ sloužím lidem druhých národů a jejich prostřednictvím celému Stvoření, od ptáčka po Galaxie. To je hlavní – zaměřenost na druhého.*“

### **K povaze vzdělávání**

Co znamená, když se o Ščetininově internátní škole v Tekosu dovídáme, že tam nejsou třídy se žáky téhož věku, že tam nejsou vyučovací hodiny, že nejsou běžné učební osnovy a učebnice? Co znamená, že ve škole není učitelský sbor se svými pedagogickými poradami, že žák se stává učitelem? Jak tedy probíhá

vzdělávání, vyučování? Co znamená, že středoškolskou látku matematiky nebo fyziky si žák osvojí za rok a že značný počet žáků studuje zároveň na některé vysoké škole nebo již vysokou školu absolvoval?

Při hledání odpovědí na dané otázky se nejdříve přidržíme toho, jak se na vzdělávání v této škole dívá již jmenovaný pedagog Šalva Amonašvili. Je to pohled zobecňující relevantní znaky Ščetinovy školy v podobě *pěti podstatných rysů* (Amonašvili, 1999, s. 3n.).

*První* z těchto rysů je *mravně-duchovní rozvíjení každého žáka*. Je to výsledek způsobu, stylu života v celé školní komunitě, jímž je vytvořeno velmi pozitivní sociální edukační klima. Do školy je přijat třeba darebák, s nímž si v dosavadní škole nevěděli rady. Tady se najednou „obráť“. Kdo jej vychovává? Jakoby nikdo. Ve skutečnosti všichni, neboť každý projevuje o něho zájem, chová se k němu s láskou, pomáhá mu být úspěšný, dobrý ve všem konání – v učení, chování. Klima vzájemnosti a dobra pramení z vědomí duchovních hodnot, národních kulturních tradic, rozumění životnímu úkolu práce pro druhé, pro dobro všech.

*Druhým* významným podstatným rysem je *zaujetí poznáváním, snaha poznávat*, trvalá zvědavost, chuť dovídat se; to, co se jako přirozená vlastnost člověka v běžné škole většinou postupně ztrácí. Tento podstatný rys vzdělávání souvisí jednak s právě jmenovaným mravně-duchovním sebeutvářením žáka, neboť jím se posiluje i motiv a cíl poznávání. Především je však žák podněcován k zaujatému poznávání tvořivým způsobem poznávací činnosti, jež je pro něho objevováním, celostním poznáváním světa a sebe v něm. Koná se ve vzdělávacích skupinách žáků různého věku; žák se postupně stává učitelem nebo i metodikem určitého vyučovaného oboru.

*Třetím* důležitým rysem vzdělávání je podle Amonašviliho *práce v její rozmanité podobě*. Hoši i dívky se zaujetím stavějí dům a činí tak počínaje architektonickým projektem přes veškeré stavební činnosti až k závěrečné estetické úpravě exteriérů a interiérů. Vykonávají zemědělské práce, řemeslné činnosti při údržbě svých budov, obstarávají sami vše, co vyžaduje každodenní život v internátní škole: příprava stravy, úklid atd. Jsou ve všem všednodenním obstarávání soběstační.

*Čtvrtým* rysem vzdělávání je *vnímání, nalézání, prožívání krásy* ve všem, co tvoří svět školní komunity. Krása je v harmonických lidských vztazích, v uspokojení, radosti z učení a práce, která má smysl, v čistotě udržovaného prostředí, v životě s přírodou, v architektuře stavěných a vystavěných domů,



v nástěnných kresbách, mozaikách, jimiž jsou domy krásleny, ve vzdělávání v uměleckých oborech, ve výtvarné činnosti, literatuře, hudbě, tanci. Ty jsou součástí každodenního programu.

Konečně *pátým* vzdělávacím rysem je podle Amonašviliho *tělesná zdatnost* každého – dítěte i dospělého, dívky i chlapců. Jde o zdatnost zcela specifickou, neboť vázanou z velké části na ruské bojové umění s jeho filosofií (a estetikou). Toto umění je zaměřeno výhradně na sebeobranu, nikoliv na útok. Je přitom sledován i zvláštní etický zřetel: nejen odrazit útok násilníka, ale svou vnitřní silou mu pomoci, aby se zbavil agresivity, zlosti. Na bojovém umění lze obdivovat obratnost, pohotovost, přesnost, krásu, ohleduplnost. A to nejsou nevýznamné vlastnosti sebeutváření člověka.

Dodejme ještě, že tělesná zdatnost je posilována tělesnou prací, kterou chovanci soustavně provádějí. Kromě toho nabízí přírodní prostředí školy pohyb na čerstvém vzduchu, procházky a běhání v lese a také otužování v blízkém potoku.

### **Činnost vzdělávacích pracovních skupin**

Nejvýznamnějším činitelem efektu učení je podle Ščetinina setkání, lidský vztah, vztah důvěry, vzájemnosti, pomoci, to, co je jako vztah prožíváno vědomě i nevědomě. A právě na tom je založena činnost ve vzdělávacích pracovních skupinách. Skupina deseti až patnácti žáků různého věku (od 8 až 9–10 let výše) se v určité době věnuje soustředěně určitému oboru. Tak např. jedna skupina studuje anatomii a fyziologii se základy cytologie a biochemie, jiná fyziku a astronomii, další organickou chemii atd. Intenzivní motivované, koncentrované učení jako pohroužení není tříštěno, jak tomu je v systému vyučovacíh hodin, a je prováděno soustavně až k dosažení závěrečné úrovně střední školy, často překračující a prohlubující tuto úroveň. Studium v celé skupině vedené dospělým učitelem nebo žákem, který dosáhl jak úrovně učitele, tak úrovně metodika, je střídáno samostatným učením v podskupinách po 2–5 žácích, které již vede pouze žák s příslušným zápočtem v daném oboru. Pomáhá svým spolužákům, aby byli úspěšní při zápočtu, k němuž přistupují po absolvování samostatného studia. Zápočet opravňuje žáka, aby byl napříště učitelem, což je meta, která má ve školní komunitě svou prestiž.

Úroveň metodika dosahují žáci, kteří se účastní zpracování programu pro daný obor s přípravou učebních textů (skript) a nejrůznějších pomůcek. To

se koná v létě jako příprava na další rok vzdělávání. Této činnosti žáků je věnována velká pozornost. Přípravované textové a další výukové materiály jsou jako vyhovující hodnoceny tenkrát, když vyhovují jako pomoc žákům snadno i obtížněji rozumějícím a osvojujícím si daný předmět.

Na přípravných pracích jsou nezřídka přítomni odborníci – i docenti a profesoři – ze spolupracujících vysokých škol. Je totiž snaha, aby nový program byl dokonalejší než předcházející, aby v něm byly obsaženy nové poznatky daného oboru. Kromě toho se někdy zavádí nový obor jako poznání rozšiřující poznání v základních předmětech středoškolského studia (např. oceánologie). Velmi důležité je, aby se každý obor otevíral integraci s jinými obory. K tomu všemu je pomoc akademických pracovníků potřebná. Oni se však často rádi účastní i výuky ve skupinách, neboť se jim líbí, jak jsou žáci zaujati poznáváním. Mohou je též orientovat ke studiu na svých vysokých školách. Nechybí ani situace, že vysokoškolská zkouška z určité disciplíny se uskuteční ve škole v Tekosu. Někdy tak začíná studium chlapce nebo dívky na vysoké škole (Amonašvili, 1999, s. 4).

Flexibilní sestavování vzdělávacích pracovních skupin umožňuje mimo jiné, aby si žáci volili vlastní tempo studia. Zvládají tedy kurzy středoškolské látky v různých předmětech rozdílně. Většinou překonávají běžné představy o tom, jak rychle lze dosáhnout středoškolské vzdělání a studovat na vysoké škole. Jsou však i tací, kteří si musejí kurz určitého oboru zopakovat, aby získali potřebný zápočet.

Uveďme si podle autorky výše citované stati z ruských Literárních novin (Kirjanova, 1998, s. 5) dosti typický případ postoje žáků a absolventů Ščetininovy školy. Autorka hovořila s Jelenou Borzych, která již měla vysokoškolské diplomy z historie a pedagogiky a učila na zdejší škole. Vzdělání si ještě rozšiřovala na fakultě cizích jazyků. Kirjanova se dověděla o její všestrannosti, o tom, že výborně tančí, zpívá, maluje, vaří, šije, vyšívá a ovládá bojové umění. Položila jí otázku, zda pro ni tato vesnice Tekos není těsná. Její odpověď zněla: *„Tam, kde se stále mluví o věčnosti, o nekonečnu, není pojem „těsno“ namístě. Náš život je naplněn ohromným smyslem. Jsme potřební. Vlast je v ohrožení. Pomáháme jí. Máme společenskou objednávku. Stát po nás žádá, abychom zpracovali model vzdělávání 21. století pro budoucí ruské školy. Píšeme své učebnice. To nás naplňuje. Naši žáci vidí v každé vědě svět jako celek. A mají další podnět, když mohou své poznatky předávat jiným. Skupina dostává úkol, aby zpracovala určité téma. Proniknou do něho, pochopí hlouběji, zpracují a předávají. U nás lze za rok získat středoškolské vzdělání. Je*

*tu patnáctiletá absolventka vysoké školy. Samozřejmě, že splňujeme požadavky státního vzdělávacího standardu. Ale snažíme se proniknout dále.“*

### **K některým výsledkům vzdělávání ve skupinách**

Uvedme nejprve informaci z pozorování průběhu zápočtu z fyziologie a chemie. Jedenáctiletý Maxim vypravuje o chemických reakcích v krvi, o systému krevního oběhu. Předvádí, jak lze žákům vysvětlit složité fyziologické procesy. Mluví o otázkách fyziologie a cytologie jako by přednášel verše, jako by pociťoval uspokojení, radost z toho, jak moudře vytvořila příroda všechno v lidském organismu. Po Maximovi vykonalo zápočet ještě 6 žáků, nejmladší Jaroslav (8 let), dva nejstarší – Sergej a Jelena (16 let). Všichni budou učitelé v tomto oboru v podskupinách. A v roli učitelů si dále prohloubí vědění v daném oboru.

V roce 1999 bylo ve Ščetininově škole 350 žáků, většina z nich studovala na vysokých školách, někteří i na dvou současně. Některá čísla: nejvíce na Armavirském pedagogickém institutu – 134 studentů, na Rostovské stavební univerzitě – 34, na architektuře – 28, na Petrohradské akademii tělesné kultury – 33, celkem 229 (Amonašvili, 1999, s. 4). Kromě toho 17 studentů je ve vědecké aspirantuře (naše nynější doktorské studium); toto studium zahajují obvykle kolem 20 let věku.

Vzhledem k tomu, že žáci této školy jsou připravováni i v praktických činnostech, mohou si dobře osvojit řadu praktických pracovních dovedností a schopností, neboť pracovní činnosti, které během let strávených v této škole vykonávají, jsou velmi rozmanité (Šuvalov, 2000, s. 3). V některých oborech mohou získat i vysvědčení odpovídající absolvování odborného učiliště.

### **Umělecké činnosti**

M. P. Ščetinin se nejednou sám označil spíš za umělce než vědce, jakkoliv je členem (akademikem) Ruské akademie vzdělání. Tím nemáme rozumět jen to, že je vzděláním hudebník. Umělecký je jeho základní, podstatný vztah ke světu a k sobě samému. A také učitelství je podle něho umění. I tyto skutečnosti ozřejmují, proč je pro něho umění mimořádně významné v edukačním sebeutváření člověka jako celistvé bytosti. „*Umění je právě silné tím, že syntetizuje rozdrobené jevy, poskytuje celostní vzdělání a výchovu, utváří celostní světový názor.*“ (Ščetinin, 1989, s. 1) Když to psal několik málo let před založením školy v Tekosu, prohlašoval, že nestačí jen zastávat názor, že hudba, výtvarné umění a také tanec (choreografie) má velký výchovný význam, ale je

třeba provozovat je ve škole každý den. V tom, říká, je podstata věci. Ve škole v Tekosu je tato idea plně realizována. Samozřejmě, že k tomu přistupuje ještě umělecká literatura. A rovněž ruské bojové umění má svůj umělecký, estetický aspekt.

Umění přivádí žáky, děti, mládež v této škole k vysokým mravním, estetickým, duchovním hodnotám, k jejich prožívání, ke ztotožňování se s krásou a dobrem, a tedy i ke konání dobrých a krásných činů.

Umění není jen jednou ze složek komplexního vzdělávání, ale je jím proniknut veškerý život internátní školní komunity. Tím, co je z umění vybíráno, co je vnímáno a tvořeno, se umělecký život školy značně liší od toho, čím je v současnosti zahlcen okolní svět. Naprosto tu chybí mediálně šířený brak, kýč. A proti globalizujícímu se pseudoumění je akcentována národní umělecká kultura. Takže se ozývají kritické hlasy, že škola je v izolaci od skutečného světa, že děti, chovance o něco okrádá; a také že je to jakási skleníková výchova, která nepřipraví člověka pro život ve společnosti s její drsností a dravostí.

Na to lze odpovědět, že škola skutečně izoluje děti a mladé lidi od společenské a mediální agresivity, od nízkosti, pokleslosti, zla, kterého není v současném světě málo, postsovětské Rusko nevyjímaje. Ale takovou izolací, takovou konfrontací s negativním děním světa by se měla vyznačovat každá dobrá škola, má-li a chce-li reagovat na svět v jeho duchovní, mravní krizi. Naproti tomu se nám jeví jako nikoliv neoprávněný hlas, že silná národní orientace školy se projevuje v určité jednostrannosti literárního vzdělávání (srov. Tovančeva, 2000, s. 4). Žáci dobře znají, čtou ruskou literaturu, debatují o ní, recitují verše, světová literatura je však zanedbávána. To je v rozporu s ruskou čtenářskou tradicí.

Nebezpečí skleníkové výchovy nehrozí. Žáci vědí o těžkostech života, rozumí jim. Celé komplexní vzdělávání je podle Ščetinina organizováno tak, aby se žák nepřipravoval na život, ale aby žil, aby žil tady a teď. Žijí sporadicky „tady a teď“ také mimo školu, setkávají se s lidmi „vnějšího“ světa, poznávají, jak a čím žijí. Nejčastěji se tak děje při konání různých pracovních činností, jak se o tom zmíníme dále.

Absolventi jsou lidé svobodní a silní, což je již ověřeno za léta existence školy. Uplatňují se úspěšně v nejrůznějších povoláních a, což je obzvláště potěšitelné, jako odborníci s vysokoškolským vzděláním pracují nejčastěji ve školství. (Na to lze soudit i z výše uvedených čísel o vysokoškolském studiu během života ve škole v Tekosu: 134 studentů pedagogického institutu.) Vědí si

rady s každým zaměstnáním, a pokud se nějak odlišují, pak svým vyhraněným duchovně-mravním názorem na svět, vědomím svého lidského úkolu, svého poslání sloužit druhým, pomáhat všemu, co je na světě dobré.

### **Praktická pracovní činnost**

Jak vyplývá z dosavadního výkladu, praktické (výrobní, rukodělné) pracovní činnosti jsou jedním z podstatných rysů Ščetininovy pedagogiky a školy. Tak tomu bylo již v předchozích školách, v nichž Ščetinin zaváděl své inovace a získával tam zkušenosti, které pak zúročil ve škole v Tekosu. Vzhledem k tomu, že ony předcházející školy byly školy venkovské, byla pracovní činnost více nebo méně vázána na zemědělství. Rozsáhlým hospodářstvím disponovala poslední Ščetininova škola v místě Azovskaja. Měli krávy, koně, ořechový sad, včelíny. Ale bylo třeba i stavět, rekonstruovat školu (Tovančeva, 2000, s. 3). Takže – nikoliv poprvé – získával pedagog i zkušenosti ve stavebnictví. Ty se potom uplatnily vrchovatou mírou v Tekosu.

Chtěl-li Ščetinin, zcela zaujatý hledáním stále dokonalejšího systému vzdělávání, pokračovat ve svém díle, musel se rozloučit s konzervativnější částí svého učitelského kolegia (ta zůstala v Azovské a pokračovala v jeho dosavadní koncepci edukace) a s 12 mladými učitelskými entuziasty a 40 žáky opustili relativní komfort a rozhodli se v těžkých podmínkách pokračovat ve svých inovacích (Zujev, 1999, s. 1). Na kraji vesnice Tekos, ve staré budově, která vyžadovala rekonstrukci, a také ve stanech začalo v roce 1993 to, co dnes obdivuje každý, kdo navštíví mimořádně krásný školní areál. První kroky, říká tvůrce školy, byly velmi těžké. Avšak za pravdu bylo dáno jeho životnímu heslu „Člověk může vše“, jímž povzbuzoval své spolutvůrce – učitele, žáky, studenty.

Architektonické projekty, všechny druhy stavebních prací, hrubé stavby i veškeré vybavení domů a jejich dovedení do finální podoby prováděli a provádějí s nadšením žáci, děti, mladí lidé, hoši i dívky. To všechno bylo zpočátku nutností, kterou určoval život: aby byla střecha nad hlavou, aby bylo světlo a teplo atd. Za pět let bylo postaveno pět domů, jejichž národní architektonický ráz, krása exteriérů i interiérů je návštěvníky obdivována.

Stavění domů, jakož i jejich technické udržování, vyžaduje součinnost řady profesí, které zase potřebují pro svou činnost dílny. Kromě obytných domů tedy vznikaly v areálu školy i různé dílny. Informace o stavební zdatnosti školy se rozšířily do okolí, takže školní stavební brigády jsou zvány k pracím mimo školu. Je to jeden zdroj, jímž si škola zajišťuje své samofinancování. Dalším

zdrojem peněz jsou práce v zemědělských podnicích – při žních, při sázení nebo sklizni brambor, sklizni ovoce apod.

Též vlastní hospodářství školy je rozmanité. Uveďme alespoň, že pěstují pšenici a rýži, mají vlastní mléko, pečují o ovocný sad a desítky včelstev, mají chov ryb; zpracovávají sóju a léčivé byliny; pečují o květinovou výzdobu kolem domů. To všechno vytváří hodně pracovních příležitostí a povinností. K tomu přibývá vše, co vyžaduje běžné sebeobstarávání: stravování, osobní hygiena, úklid, praní, topení atd. Návštěvníci se shodují v tom, že všude je pořádek a čistota.

### **Ještě k celkovému pohledu na život školy**

Bdělá část života školy začíná v 5 nebo v 6 hodin a končí v 21 nebo 22 hodin. Den je pestrý, naplněn střídáním studia, uměleckých, tělovýchovných, pracovních činností, jak o nich byla právě řeč.

Díky tomu, že areál školy je v předhůří Kavkazu, uprostřed přírody, v blízkosti lesů, a díky tomu, co bylo dětmi vytvořeno a oč pečují, je prostředí školy krásné. Je to jistě jeden z činitelů spokojenosti a radosti, kterou tato škola dětem přináší, i jejich silné vzdělávací motivace. Výše citovaný profesor Zujev z Moskevské pedagogické univerzity, když obdivuje toto prostředí, vzpomíná s jistou lítostí na moskevské děti v jejich šedivých, architektonicky uniformních školních „krabicích“.

Nechybí však pochybnosti a kritika, že režim školy dává málo prostoru pro individuální prožívání života, že žák je v provozu od rána do večera. Jeden článek, z něhož citujeme, je přímo nadepsán „Škola? Kasárna? Chrám?“ (Tovančeva, 2000). Postoje a pocity žáků na takové tázání odpovídají dvojitým způsobem. Komu život školy nevyhovuje, odchází. Většina, která zůstává, prožívá své každodenní konání s uspokojením a radostí. Cítí se svobodně, což popírá otázku po kasárnách. Naopak chrámová posvátnost není životu školy cizí. Autorka citovaného článku je si této skutečnosti vědoma. A poněvadž bystře nadhazuje problémy, uvedla také názor mladé televizní publicistky. Ta po návratu z Tekosu odpověděla na dotaz, jaké jsou tam děti, takto: „Čisté, ale *jaksi všechny stejné*.“ Možná dohlédla jen na povrch. Maně se v té souvislosti připomíná Senecova moudrost z Listů Lucilioví: „*Uvnitř mějme všechno zcela odlišné, ale náš zevnějšek shoduje se s davem*.“ V našem současném světě je častá situace opačná: vnitřní davová stejnost s pestře odlišným zevnějškem. Život ve Ščetininově škole je, zdá se, blíže k Senecovi než k pokleslé – i televizí utvářené – současnosti.

A. Solovejčik si klade otázku – a nečiní tak sám – nakolik je škola v Tekosu blízka tradici předrevolučních ruských ústavů pro elitu, jakými byly petrohradský ženský vzdělávací institut ve Smolném, Jekatěrinský institut v Moskvě nebo Carskoselské lyceum, v němž studoval Puškám (Solovejčik, 2000, s. 6). Jeden z textů o Ščetininově škole má dokonce podtitul „*Škola nové elity*“ (Šuvalov, 2000). Autor má na mysli intelektuálně-mravní elitu současného a budoucího Ruska.

Zmínku si zaslouží pravidelná večerní shromáždění celé školy, během kterých se setkává vysoce respektovaná vedoucí osobnost M. P. Ščetinina se svými dětmi, spolupracovníky, spolutvárci. To jsou okamžiky, kdy se naplňuje životem jeho teze, že *žít s dětmi je nad všechny metody a metodiky*. Každý přítomný – dítě nebo dospělý – může říci, co říci potřebuje. Umění naslouchat dětem pokládá Ščetinin za jednu z velkých učitelových předností. Už v předcházejících školách dokázal otevřenými rozhovory s žákovským společenstvím řešit naléhavé situace výchovy. Nejde podle něho jen o obsah, logiku, argumentaci, ale o to, abych se uměl při rozhovoru podívat člověku do očí, uviděl, poznal, pocítil něco z jeho nitra. A pro ona večerní shromáždění je i zajímavé jeho rozlišování mezi dialogem a polylogem: ne vést monolog, ani dialog, nýbrž polylog.

Ve večerních shromážděních se nezdívka objeví i vážné existenciální, etické otázky, při jejichž řešení se uplatní Ščetinova lidská moudrost. Odmítá moralizování z pozice autority, chce, aby se k věci vyjadřoval každý, kdo má co říct. Jeho důvěra ke všem a každému může být ukázána na této situaci: Ščetinin vzpomněl, že škola trvá již pět let, že něco může připadat všední, stále se opakující. Je třeba leccos změnit. Zachovat důležitou podstatu, ale změnit „kabát“. „*Chci vás nakazit touto myšlenkou. A vyslechnu každého, kdo přijde s návrhy.*“ (Kirjanova, 1998, s. 8)

### **Slovo závěrem**

Výsledkem a smyslem poznání, o němž se referuje v této stati, je zjištění, že v našem komplikovaném lidském světě, v němž není málo zla, může být skutečností, realitou, nikoliv pouze ideální vizí škola, v níž žijí a z níž vycházejí lidé, kteří sdílejí vysoké duchovní, mravní hodnoty, jsou dobře vzděláni ve vědách, naplňují svůj život uměním, jsou tělesně zdatní, váží si lidské práce a sami jsou pracovně výkonní, chtějí být platnými tvůrci humánního života. Tyto lidské kvality nejsou jen proklamovaným cílem, jehož dosahuje jen zčásti určitá část vzdělávané populace, jak jsme si na to zvykli ve světě dosavadní školy, nýbrž jsou realitou týkající se všech.

A. Solovejčik hovoří v roce 2000 o posledních třiceti letech jako o renesanci ruské pedagogiky. Míní v té souvislosti, že škola M. P. Ščetinina nevznikla na pustém místě. Mnozí chápali, že je třeba jiná škola, nová škola, Ščetinin ji vytvořil. Je to květ a plod zmíněné renesance. V této škole autor nabyt poprvé důvěru v ruskou pedagogiku, poznal, že nová škola je možná (Solovejčik, 2000, s. 2).

M. P. Ščetinin sám charakterizuje smysl svého snažení tak, že v Tekosu pracují pro budoucnost. Snaží se co nejdříve odpovědět na otázku, co dítě potřebuje pro svůj maximální rozvoj. Vytvářejí takový obraz života, který je podle jejich představ adekvátní přirozenosti dítěte. Dítě samo si utváří svůj život. Nachází ve spolupráci s ostatními smysl své cesty. To se zcela nepodařilo v jeho dřívějších školách, ale dosáhli toho v Tekosu (Kirjanova, 1998, s. 7).

Z hlediska úrovně a hloubky vzdělání je pozoruhodné, že tato škola jako organický celek primárního a sekundárního stupně vzdělávání je funkčně propojena s terciálním školním stupněm oboustrannou kooperační vazbou s několika vysokými školami.

Jak je známo, kdo vysoko vyčnívá, bývá předmětem obdivu i zatracování. To bylo a dosud je i osudem M. P. Ščetinina. A poněvadž jeho inovační pedagogické snahy mají svůj začátek v sedmdesátých letech, nacházel již v bývalém Sovětském svazu své příznivce a své odpůrce, obojí i na vysokých mocenských místech. Takže někdo vlivný umožnil školu zříditi, jiná moc způsobila za nějakou dobu její zavření. To se opakovalo několikrát. Také škola v Tekosu se nevyhnula některým ohrožením. A. Adamskij informuje o roku hysterických útoků na školy s inovačními programy, na vše, čemu průměr nerozumí, co vnímá jako divné, zvláštní. Děje se tak s úplnou neznalostí věci, a to způsobem bezohledným, surovým. Zatímco dříve byli organizátory „pogromů“ úředníci, nyní to dělají spíše žurnalisté. Autor to považuje za přežívání starého světa, jeho totalitního myšlení. Polarizace názorů na Ščetininovu školu se projevila například v televizní debatě, které se účastnili vybraní publicisté, pedagogové a rodiče (Adamskij, 2000, s. 1), nebo v projevech a diskusích u příležitosti výstavy „Škola 2000“.

Nicméně příznivců této mimořádné pedagogické reality je mnoho, a to v Rusku i v zahraničí. Jejich hlas je slyšitelný. Takže škola žije svým životem zcela podle idejí svého tvůrce, aniž jsou dělány jakékoliv ústupky nebo kompromisy, byť byly žádány z krajských nebo nejvyšších míst školské administrativy. Tak škola



odmítla například pokusné zavedení státních závěrečných zkoušek (maturit) nebo předložení učebních osnov ve shodě s celostátním standardem.

Nejvýmluvnějším oceněním školy v Tekosu je velký zájem o přijímání dětí na tuto školu (počet neuspokojených čekatelů je veliký, pohybuje se kolem tří tisíc) a dále volání po zřizování škol tohoto typu v různých místech Ruské federace. Pro zakládání škol inspirovaných pedagogikou M. P. Ščetinina jsou nejlépe připraveni absolventi škol v Tekosu, kteří dosáhli vysokoškolské pedagogické vzdělání. A takových už není málo. Zájem o Ščetininovu pedagogiku neminul ani naši zemi. Jsou tu mladí učitelé a další zájemci, kteří v Tekosu kratší nebo delší dobu pobývali a také studovali. Sdružují se v některých společenstvích, pořádají přednášky nebo i publikují na internetových stránkách i časopisecky (srov. alespoň Škola života – [www.skolazivota.net](http://www.skolazivota.net); UNUECO – [www.unueco.cz](http://www.unueco.cz)). Existují jisté pokusy o projekt školy, v níž by byly uplatněny některé zásady Ščetininovy pedagogiky.

V souvislosti se zřizováním škol Ščetinova typu se nabízejí alespoň dvě otázky. Ta první je, zda je vůbec možná Ščetinova škola bez Ščetinina. Neboli: nakolik je výjimečnost této školy dána výjimečnou osobností jejího tvůrce. A druhá otázka se týká toho, zda onen styl života, který škole vtiskl Ščetinin a jeho spolutvůrci, je možný v jiné než internátní škole nebo ve škole v tak výhodném venkovském přírodním prostředí. Můžeme se ptát, zda ona izolovanost od negativních vlivů společenského okolí není jedním s relevantních faktorů všestranného sebeutváření chovanců v tom duchu, jak to umožňuje škola v Tekosu. A. Solovejčik, který měl možnost poznat řadu soukromých středních škol v USA, v této souvislosti uvádí, že nejlepší byly školy internátní (boarding schools). A jejich vedoucí pracovníci soudili, že právě internátní škola je schopna poskytnout hodnotné vzdělání, které odpovídá potřebám současnosti: díky optimálnímu využívání vyučovacího času a díky tomu, jak lze řešit úkoly výchovy (Solovejčik, 2000, s. 4). Lze se dále tázat, zda se výhodám internátní školy může jistým způsobem přiblížit škola s celodenním provozem. A jaký rozdíl bude mezi venkovskou školou s celodenním provozem v přírodním prostředí a s možností zemědělských pracovních činností na straně jedné a školou městskou (velkoměstskou) bez každodenního kontaktu s přírodou a s absencí zemědělských prací.

Kromě právě uvedených otázek by bylo jistě možné klást otázky další. Toto tázání však nikterak nepopírá skutečnost, že M. P. Ščetininem bylo vytvořeno mimořádné pedagogické dílo, které nabízí perspektivu budoucí škole, škole s těmi nejlepšími znaky, které lze přisoudit výchově a vzdělávání

člověka. Je však důležité rozumět Ščetininovu pedagogickému systému v celku a tomu základnímu, podstatnému v něm. Takové rozumění schází některým obdivovatelům (nebo pomlouvačům), kteří stavějí svůj obdiv (nebo pomluvu) na kusém poznání vnějších jednotlivostí.

Ačkoliv škola byla vytvořena v Rusku, v Tekosu, ve zcela určitých podmínkách, mají Ščetininovy pedagogické objevy a realizace svou podstatou univerzální platnost, mohou tedy sloužit jako inspirativní podněty pro zřizování a provozování škol s vysokou úrovní humánní výchovy a všestranného vzdělávání. Přitom však každá určitá kultura vyžaduje, aby ono univerzální nové bylo přijímáno tvořivě, aby v ničem neodporovalo duchu dané kultury. Netvořivé, mechanické přejímání určitých jednotlivostí, prvků, aspektů bez porozumění podstatě nemůže přinést užitek a diskredituje celou věc. To znamená, že samostatný tvůrčí produkt, který bude realizován se znalostí a s respektováním podmínek jiného, nového sociokulturního prostředí, nebude ctít jen inspirativní pedagogické hodnoty dané výjimečné školy, ale i Ščetininovu schopnost, jak dělat v jiné situaci věci jinak.

## Literatura

- ADAMSKIJ, A. Vsjo, čto neponjatno – ne imejet prava na suščestvovanije. *Pervoje sentjabrja*, 2000, č. 27. Dostupné z: [http://rodova.narod.ru/ne\\_ponat.htm](http://rodova.narod.ru/ne_ponat.htm).
- AMONAŠVILI, Š. Ideja školy Ščetinina. *Pervoje sentjabrja*, 31. 6. 1999. Dostupné z: <http://tekos.sourceoflife.ca/stati/idea.htm>.
- KIRJANOVA, I. Michail Ščetinin: Programa – eto ja. Utverždajte. *Literaturnaja gazeta*, 1998, č. 34–35. Dostupné z: <http://rodova.narod.ru/irina.htm>.
- PERVENCEV, S., GANIČEVA, M. Michail Ščetinin „Russkije vseгда život v zavtra...“ *Roman – gazeta XXI vek*, 1999, č. 8. Dostupné z: <http://rodova.narod.ru/zavtra.htm>.
- RIES, L. Humánní pedagogika Šalvy Amonašviliho. *Pedagogická orientace*, 2009, roč. 19, č. 4, s. 5 až 21.
- SMOLIN, O. Tradicionnoje novatorstvo. *Upravlenije školoj*, 2003, č. 5. Dostupné z: [http://tekos.sourceoflife.ca/021\\_03/smolin.htm](http://tekos.sourceoflife.ca/021_03/smolin.htm).
- SOLOVEJČIK, A. Škola Ščetinina. Tri dnja v novom izmerenii pedagogiki. *Pervoje sentjabrja* [online], 2000, č. 28. Dostupné na <http://rodova.narod.ru/artem.htm>
- ŠČETININ, M. P. *Objat' neobjatnoje. Zapiski pedagoga*. Moskva: Pedagogika, 1986.
- ŠČETININ, M. P. Na puti k čeloveku. In *Pedagogika našich dnej* [online]. Krasnodar: Knižnoje izdatelstvo, 1989, s. 381n. Dostupné na [http://tekos.sourceoflife.ca/lizo/na\\_puti.htm](http://tekos.sourceoflife.ca/lizo/na_puti.htm).
- ŠČETININ, M. P. Rodočelovek. *Učitel'skaja gazeta* [online], 1999, č. 31. Dostupné na <http://tekos.sourceoflife.ca/rodochelovek.htm>.

ŠUVALOV, S. *Buduščeje našich dnei* [online]. Škola novoj elity. Dostupné na <http://tekos.sourceoflife.ca/stati/elita.htm>.

TOVANČEVA, N. Škola? Kazarma? Chram? *Krasnodarskije izvestija* [online], 22. 4. 2000. Dostupné na <http://tekos.sourceoflife.ca/stati/kazarma.htm>.

VAKULENKO, JU. A., DOBRYNINA, V. V., KRYLOVA, G. M. *Tradicii i novatorstvo v škole Ščetinina* [online]. Dostupné na <http://tekos.sourceoflife.ca/stati/tradizia.htm>.

ZUJEV, D. Ulej dolžen roitsja ili Sobornaja škola Ščetinina. *Učitel'skaja gazeta* [online]. 1999, č. 18. Dostupné na <http://rodova.narod.ru/ZUEV.htm>.

### **Autor**

prof. PhDr. Lumír Ries, CSc., Katedra pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání, Pedagogická fakulta OU, Dvořákova 7, 701 03 Ostrava, e-mail: [lumir.ries@osu.cz](mailto:lumir.ries@osu.cz)

### **Pedagogics and the School of Michael Schetinin**

**Abstract:** The unique boarding school of Michael Schetinin in Russia is an organic complex of primary and secondary education with an expressively spiritual conception of education. Essential features of education include: national cultural orientation, holistic concept of the man and the world; moral-spiritual self-development; absorption in cognition; practical labor activities; daily artistic activities; physical efficiency. Meeting, human relations, intercommunity help to determine teaching style in educational work groups of diverse age (there are no classes). Concentrated learning is focused on one field (subject) until the secondary school level is obtained (there are no lessons). Pupils play teacher's roles along with their educators. Most pupils attend or graduate a co-operating university at the same time.

**Key words:** national cultural orientation, spiritual conception, absorption in cognition, practical activities, aesthetic activities, meeting, relation, help, educational workgroup