

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Husitská teologická fakulta

Bakalářská práce

Ruská rodová škola jako alternativní pedagogický směr

**Russian ancestry school as an alternative pedagogical
system**

Vedoucí práce:

Doc. PhDr. Zdeněk Vojtíšek, Th. D.

Autor:

Adam Karásek Dis

Praha 2010

Anotace

Bakalářská práce „Ruská rodová škola jako alternativní pedagogický směr“ se bude zabývat rozborem filozofie Vladimíra Megreho, který je autorem knih o poustevnici Anastasii. Stanovím charakteristické rysy této filozofie a budu zkoumat návaznost na Ruskou rodovou školu. Popis aplikace Megreho filozofie do školy M. P. Ščetinina. Vysvětlím pedagogické zásady Rodové školy a zaměřím se na srovnání hlavních charakteristických znaků s jinými alternativami ve vzdělávání. Systém M. P. Ščetinina bude podroben kritickému hodnocení a bude zmíněno, co přináší Rodová škola nového.

Annotation

Bachelor thesis „Russian ancestry school as an alternative pedagogical system“ will analyze the philosophy of Vladimir Megre, the author of books about hermit Anastasia. We set the characteristics of this philosophy and will explore the continuity of the Russian ancestry school. Description of the application of Megre philosophy to school M. P. Scetinin. Explain the pedagogical principles of Ancestry school and focus on the main characteristics compared with other alternatives in education. M. P. Scetinin system will undergo critical evaluation and will be mentioned what is new in Ancestry school.

Klíčová slova

Vzdělávání, alternativní, škola, tradice, kultura, celistvost, svoboda, rodová osada

Keywords

Education, alternative, school, traditions, culture, integrity, freedom, ancestral village

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracoval samostatně a použil jen uvedené prameny a literaturu. Současně dávám svolení k tomu, aby tato diplomová práce byla umístěna v Ústřední knihovně UK a používána ke studijním účelům.

V Praze dne 23. června 2010

Adam Karásek

Poděkování

Rád bych poděkoval vedoucímu své bakalářské práce panu Zdeňkovi Vojtíškovi, jenž mě svými připomínkami pomohl při tvorbě této práce. Děkuji také své rodině a přítelkyni za to, že mě po celou dobu podporovali při mém snažení a byli mi oporou.

Obsah

1 Úvod	6
2 Megreho filozofie	8
2.1 Megreho filozofie v návaznosti na nová náboženská hnutí.....	15
3 Ruská rodová škola	17
3.1 Charakteristické znaky školy	20
3.2 Učitel, žák, učivo	23
3.3 Jak Ščetinin aplikuje Megreho filozofii do školy v Tekose.....	26
4 Hodnocení Rodové školy z hlediska alternativní pedagogiky	28
4.1 Alternativní pedagogika obecně	28
4.2 Historický přehled zajímavých alternativ ve vzdělání.....	29
4.3 Základní rysy alternativních škol	32
4.4 Srovnání charakteristických znaků Rodové školy a jiných alternativ ve vzdělání	33
5 Hodnocení Ruské rodové školy očima kritiků	39
5.1 Kritická analýza Ruské rodové školy mýma očima	42
6 Závěr	45
Použitá literatura	47
Seznam příloh	50

1. Úvod

Ruská rodová škola se začala formovat zhruba před patnácti lety v osadě Tekos. Zakladatelem a doposud i ředitelem této školy je Michail Petrovič Ščetinin, který chtěl původně najít lepší způsob vzdělávání pro svou, dnes již dospělou, dceru. Rodová škola je založena na principech alternativních škol, které se snaží vzdělávat děti jinými metodami, než jsou nyní pro evropskou pedagogiku standardem.

Ruská rodová škola je často spojována s autorem knih o Anastasii Vladimírem Megrem (původním příjmením Puzakov). Tento autor vydal v sérii Zvonící cedry Ruska deset knih (Anastasia, Zvonící cedry, Prostor lásky, Stvoření, Kdo vlastně jsme? , Rodová kniha, Energie života, Nová civilizace I. a II. Část, Anasta). Z toho bylo do českého jazyka přeloženo devět knih paní Valentýnou Lymarenko – Novodarskou, která pracuje i na překladu poslední Megreho knihy Anasta.

Všechno začalo v roce 1996 po návratu z obchodní cesty na Sibiř. Megre, původně materialisticky založený člověk, se obrátil k přírodě, ekologii a duchovnu. To se mělo stát po setkání s tajemnou poustevnicí z tajgy Anastasií. Podle jeho slov žije sama v tajze v souladu s přírodou a má pro dnešního člověka nepochopitelné schopnosti (Anastasia dokáže komunikovat se zvířaty, dokáže se přemisťovat v čase, umí rozeznat každou rostlinu a použít jí, dokáže zastavit kulku vlastní myslí, dokáže komunikovat s kosmem a mnoho dalšího). Megrem bylo předpovězeno, že napíše několik knih, které budou mít velký ohlas a to se také stalo. V roce 1999 se Megre stal nejprodávanějším autorem Ruska. Postava Anastasie je často brána jako fiktivní, protože nejsou důkazy o jejím životě ani činech, ale sám Megre tvrdí, že všechno v knihách je skutečnost.

V první větší kapitole bylo mým cílem stručně popsat a rozebrat Megreho filozofie, určit její charakteristické rysy a najít nejzásadnější myšlenku. Jako nejvýznamnější Megreho sdělení můžeme označit ideu Rodových osad. Megre je přesvědčen, že prostřednictvím těchto osad lze změnit škodlivý a nesprávný způsob života dnešní společnosti. Každý člověk nebo rodina by měl/a dostat zdarma jeden hektar půdy na doživotí. Na tomto hektaru by si každý vybudoval svůj Rodový statek, kde by žil a udržoval zemědělství a také rodové tradice.

Následuje druhá velká kapitola o Ruské rodové škole. Vycházel jsem často z internetových zdrojů, ale také z nového článku profesora PhDr. Lumíra Riese, CSc. , který je členem katedry pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání Pedagogické fakulty v Ostravě. Důležité bylo určit charakteristické znaky školy. Některými znaky školy jsou spolupráce, svoboda, celostní pojetí člověka, vlastenectví nebo mravně duchovní rozvoj. Probíhají zde i

praktické pracovní činnost, které připravují studenty na samostatný plnohodnotný život. Dále jsem se zaměřil na role učitele a žáka a také na obsah vzdělávání. Žáci po složení zkoušky na úrovni střední školy mohou vykonávat roli učitele. Pracuje se ve skupinách a výuka je rozdělena do bloků. Jsou zde i některé názory M. P. Ščetinina, které byly přeloženy do češtiny v rámci článku pro časopis *Pedagogická orientace*. No a v závěru kapitoly jsem se snažil aplikovat některé Megreho myšlenky na pedagogický systém školy v Tekose. Chtěl jsem najít spojení mezi Megreho Rodovými osadami a Ščetininovým vzděláváním.

Třetí, obsahově členitější, část práce se soustředí na hodnocení Rodové školy z hlediska alternativní pedagogiky. Jsou zde určeny obecné rysy alternativních směrů a po nich následuje stručný přehled alternativ ve vzdělání vycházející z pedagogických knih a slovníků. Poté dochází ke zjišťování, do jaké míry jsou charakteristické znaky jednotlivých škol shodné či rozdílné.

V předposlední kapitole je dán prostor kritice, kterou jsem spojil hlavně s Mgr. Ivanou Škodovou z o. s. Integra (Centrum prevence v oblasti sekt), která se potýká s Ruskou rodovou školou na Slovensku. Škodová se dovolává Ministerstva školství SR, aby prošetřilo schválení soukromého gymnázia v obci Hnilčíku – Bindt, protože jde o experiment napojený na ruskou sektu (kult Anastasie). Kritika z jiných zdrojů téměř vždy vychází z článků paní Škodové. Na konec kapitoly jsem zařadil svou kritickou analýzu, jenž vychází z prostudovaných materiálů a částečně také z dokumentu Viliama Poltikoviče o Ruské rodové škole, který byl vysílán na České televizi zhruba před dvěma lety.

V závěru práce už jen krátce shrnuji napsané a pokouším se vytyčit nějaké body, co přináší Rodová škola nového. Práci jsem uzavřel citací, která vhodně vystihuje, co jsem chtěl napsat úplně na konec.

2. Megreho filozofie

Vladimír Megre do dnešního dne vydal již deset knih, které pojednávají o jeho životních zážitcích a zkušenostech po setkání s poustevnicí Anastasií. Do českého jazyka bylo přeloženo zatím devět knih a to nám umožňuje stanovit charakteristické rysy Megreho filozofie. Většina Megreho názorů se opírá (patrně) o fiktivní rozhovory s poustevnicí Anastasií, z nichž může Megre sdělovat vlastní názory, které mu předala. Megre se pasuje do role procitnuvšího a chce se stát vzorem pro své následovníky, kteří by mohli také procitnout. Hlavním tématem rozhovorů je život člověka v dnešní společnosti. Jeho výchova, stravování, bydlení a historie. Další důležitou roli hraje příroda a vztah člověka k ní. Dnes se lidé od přírody spíš odpoutávají a to shledává Megre jako hlavní problém dnešní společnosti. V průběhu všech devíti knih se tato témata různě prolínají a doplňují. Nejzásadnější ideou všech Megreho knih je založení tzv. Rodové osady. Toto téma je určitě ústředním poselstvím Megreho filozofie, od kterého se odvíjejí ostatní myšlenky.

Zpočátku jsou Rodové osady trochu v pozadí a Megre k nim v průběhu psaní svých knih dospívá jako k výsledku poznávání. Ještě před Rodovými osadami se zabývá lidmi, které nazývá zahrádkáři. V první knize „Anastasia“ se jimi Megre zabývá a popisuje jejich pozitivní vliv na okolí i na sebe samotné.

„Rozumíš, dnešní společnost, ve které žiješ, může hodně pochopit prostřednictvím komunikace s rostlinami, které sázejí na zahrádkách. Přesně na zahrádkách, kde znáš každou bylinku svého pozemku a ne na obrovských polích, zbavených osobitosti, po kterých se plazí nestvůrné a tupé mašiny. Lidé se lépe se cítí, když pracují na zahrádkách, mnohým to prodlužuje život. Stávají se lepšími. A přesně zahrádkáři mohou způsobit, že společnost pochopí zhoubnost přetechnizované cesty.“¹

V Megreho rozhovorech s Anastasií se často opakuje téma vztahu člověka k přírodě. Mnohokrát je konfrontován způsob života v technokratickém světě s životem, který je v souladu s přírodou. Ne vždy je v rozhovorech zmínka o Rodové osadě, ale je zde patrná souvislost s touto hlavní Megreho ideou.

¹ MEGRE, V. : Anastasia, Praha, PROF-PRESS, 1998, s. 67

„Všechno špatné, co prožívá člověk, přivolává na sebe sám, když porušuje pravidla duchovního bytí a přerušuje spojení s přírodou.“²

K zahrádkářům se Megre vrací i ve své další knize. Chce poděkovat všem zahrádkářům za to, že se starají o Zemi a ze to, že jejich konání vytváří pozitivní energii. Megre má zájem prosadit do Státní Dumy svátek, jenž by se nazýval „Den Země“. Poukazuje při tom na to, jak je naše Země zpustošená a vyčerpaná. Domnívá se, že technický pokrok ničí planetu, která vše vnímá a její obranou mohou být různé přírodní katastrofy.

„Člověk je v srovnání s komárkem také velký, ale když se na tebe posadí, tak cítíš jeho dotek. Země všechno cítí také. Když ji válčují do betonu a asfaltu, když vyřezávají a pálí lesy rostoucí na ní, když rýpají do jejího nitra a sypou do ní prášek, kterému říkáte hnojivo. Bolí ji to. Ale přesto miluje lidi, jako matka miluje své děti. A snaží se vzít do svého nitra lidskou zlobu a jenom když už to nemůže vydržet, propuká zloba sopkami a zemětřeseními.“³

Čtenáři, kteří jsou ovlivněni Megreho knihami mají tendence, v co nejkratší době odjet do přírody, nejlépe do tajgy a tam žít jako poustevníci. Lidé následující Megreho (Anastasiiny) myšlenky mají snahu o založení Rodového statku již po vydání třetí knihy s názvem „Prostor lásky“. Někteří čtenáři se snaží toto Megreho poselství radikalizovat a chtějí svůj kus půdy získat přímo v tajze. Důvodem může být možná dostupnost setkání s Anastasií, ale také hledání podobně smýšlejících lidí, s kterými by bylo možné založit třeba komunitu. Někteří příznivci mají potřebu procitnout hned, a proto chtějí opouštět své městské byty ze dne na den. Megre se věnuje možnosti vzniku těchto situací ve své třetí knize.

„Když člověk šířící kolem sebe špínu přichází na čisté místo, tak ji přináší s sebou. Nejdříve uklid' tam, kde jsi našpinil, tím se očistiš od svých hříchů. Není třeba odcházet do lesa. Toho, kdo tam přijde, lesní prostor přijme s ostražitostí a dlouho bude studovat jeho úmysly, zvyky a způsob života. Příchozí do lesa není významnější, než ti zahrádkáři, kteří na pustině, na neobděláné zemi vlastnoručně vypěstovali sad, spíš naopak. Zná je a miluje každá bylinka jejich pozemku a snaží se jim odevzdat vesmírné teplo.“

² MEGRE, V. : Anastasia, Praha, PROF-PRESS, 1998, s. 122

³ MEGRE, V. : Zvonící cedry, Praha, FINIDR, 2001, s. 60

Nelze připustit náhlý přechod od jednoho k druhému, je vždy bolestivý, právě proto je zapotřebí klidnější pohyb, který teď probíhá.“⁴

Ve čtvrté knize s názvem „Stvoření“ Megre naplno odkrývá ideu Rodového statku. Popisuje rozložení pozemku a složení rostlin na něm. Částečně navazuje na některé informace obsažené v první knize, kde se Megre zabývá postupem při sázení rostlin.

Rodová osada představuje pozemek přibližně 150 ha veliký, z čehož 100 ha je určeno pro 100 Rodových statků. Přibližně 1 ha, tedy 10 000 m², je v osobním vlastnictví každé rodiny. Ve zbylém prostoru osady se nachází přístupové cesty a společné prostory. Rodový statek by měl být z jedné čtvrtiny zalesněný. Ideální je smíšený porost, jenž může zároveň tvořit jedlý les. Na pozemku vznikne dům, který by mohl splňovat zásady nízkoenergetických domů nebo pasivních domů a to za použití přírodních materiálů, nejlépe dřeva získaného z vlastních zdrojů. Při použití přírodních materiálů a využívání obnovitelných zdrojů energie zde odpad prakticky nevzniká. Součástí Rodového statku je ekozahrada, která umožňuje osadníkům být samozásobiteli. Megre dále považuje za důležité, aby měl každý Rodový statek svůj živý plot, kterým bude ohraničen, okrášlen a případně chráněn. Živý plot může být až několik metrů široký a tvoří neprostupnou vrstvu keřů a stromů, které mohou produkovat i plody a zároveň vytváří estetickou hodnotu.⁵

Na společných pozemcích se může nacházet základna pro setkávání osadníků. Dále také výukové centrum pro pořádání kurzů a seminářů a samozřejmě škola. Pro kontakt s okolním světem by mohla sloužit agroturistika. Nabízely by se výrobky z pekáren, sušáren ovoce a dílen. Byla by zde možnost ubytování a sportovního vyžití.⁶

Jak jsem již výše poznamenal, tak Megre spojuje s Rodovým statkem i jiné důležité myšlenky. Považuje za nezbytné, aby se rostliny na Rodovém statku sázely určitým způsobem, který je prospěšný pro zdraví člověka, jenž rostliny sázel. Semínko nebo několik semínek je dobré vzít do úst a tam je držet nejméně devět minut. Poté semínka položit mezi dlaně a tam je podržet asi třicet vteřin a při tom stát bosýma nohama na místě, kde se budou semínka sázet. Následuje otevření dlaní, vydechnutí vzduchu na semínka a nechání třicet vteřin na slunci. Po této proceduře můžeme sázet semínka do země.

⁴ MEGRE, V. : Prostor lásky, Praha, Votobia, 2002, s. 177-178

⁵ MEGRE, V. : Stvoření, Praha, Votobia, 2002, s. 158-170

⁶ ŠETERLE, D. : Rodové osady jako cesta spolupráce v jednotné Evropě, Praha, 2006,

[http://poznejsamsebe.wz.cz/rodove_osady_jako_cesta_spoluprace_v_jednotne_evrope.rtf]

„Každé semínko, které sázíte, má v sobě obrovský objem kosmické informace. Tento objem se nedá srovnat se žádným objemem stvořeným lidskou rukou. Pomocí této informace semínko ví na zlomek vteřiny přesně čas, kdy má ožít, prorůst, jaké šťávy brát ze země, jak používat záření kosmických těles – slunce, měsíce, hvězd, v co vyrůst a jaké zrodit plody. Zrozené plody jsou předurčené pro zabezpečení života člověka. Tyto plody mohou efektivně, víc než nejlepší léky na světě stvořené rukama, nyní existující a budoucí, zápasit s jakoukoliv nemocí lidského organismu a čelit jí, ale o ní už semínko musí vědět, aby v průběhu svého dozrávání nasýtilo plod potřebným poměrem látek přesně pro léčení konkrétního člověka, jeho konkrétní nemoci nebo několika nemocí, pokud existují nebo jsou předpoklady k nim.“⁷

Co by mělo být nezbytně na Rodovém statku a souvisí to také se setbou semen je rodový strom. Tento strom by měl zasadit rodič při narození potomka na svém statku, popřípadě samotné dítě až bude samo schopné. Megre v tom vidí spojnicí mezi generacemi, které mohou pozorovat, co jim jejich předci zanechávají. Smrt je považována za přirozený proces a Megre odmítá pohřbívání na hřbitovech. Považuje za důležité, aby byli lidé pohřbíváni na svých pozemcích, nejlépe na místě, kde sami zasadili nějakou rostlinu. Hřbitovy jsou pro Megreho skládkou nepotřebných věcí, které přicházejí v zapomnění. Odkazuje se do minulosti, kdy se lidé pohřbívali do rodinných hrobek, chrámů a kaplí. Ti, kdo se vyváželi za hradby měst, byli většinou tuláci a nalezcí.

„Je třeba, aby každý člověk, žijící na zemi, sám vypěstoval rodový strom. Až zemře, tak ten strom zůstane dobrou památkou pro jeho potomky. Rodiče máme pohřbívát na svém pozemku v lesíku, který zasadily jejich ruce. A ručně udělané náhrobky nepotřebují. Vždyť všechno okolí bude sloužit jako vzpomínka na ně. A každý den ti bude připomínat rodiče ne smutně, ale s radostí. A tvůj rod se stane nesmrtelným, vždyť pouze dobrá vzpomínka vrací duše na zem.“⁸

Po uvedení čtvrté knihy v Rusku se lidé ještě více začali zajímat o myšlenku zakládání Rodových osad. Ten samý ohlas se objevil i v jiných zemích, kde byly Megreho knihy dostupné v překladu. V některých zemích se začínají zakládat centra Anastasia, kde se sdružují lidé, kteří následují Megreho poselství z knih.

⁷ MEGRE, V. : Anastasia, Praha, PROF-PRESS, 1998, s. 70

⁸ MEGRE, V. : Stvoření, Praha, Votobia, 2002, s. 177

Hlavním důvodem pro sdružování těchto lidí je možné založení Rodových osad. K uskutečnění jejich snah je zapotřebí získání většího množství půdy, která stojí nemalé peníze. Megre o těchto skupinách ví z dopisů a různých konferencí, kterých byl účastníkem a lidé od něj očekávají nějaké vyjádření, které by jim pomohlo. Megre ještě v ten samý rok, co publikoval čtvrtou knihu přichází s knihou pátou s názvem „Kdo vlastně jsme?“. Zde se soustředí z větší části na odpovědi vyvstalých otázek a také se snaží zapůsobit svými dopisy ve Státní Dumě. V dopisech většinou apeluje na stát, aby upravil zákony týkající se vlastnictví půdy a v odpovědích na otázky se snaží přesvědčit dotazující o smyslu Rodového statku.

„Vyřešit pozemkovou otázku na zákonodárné úrovni a bezplatně přidělit každé rodině našeho státu, která si to přeje, po jednom hektaru půdy. Dát možnost každé rodině zařídit svůj rodový statek, zvelebit ho a s láskou se starat o svůj kousíček vlasti, tehdy i velká vlast bude krásná a šťastná, vždyť se skládá právě z malinkých kousíčků.

Rodový statek není jen místo pro bydlení, trávení volného času, může se stát i výnosným pracovním místem, a dokonce výnosnějším než v mnohých velkých podnicích. Co se týká státu celkově, ten se v podstatě skládá nejen z velkých a drobných koncernů, jeho základní stavební buňkou jsou právě rodinné jednotky. Statek se může pro každou rodinu stát zázemím, pojistkou při všemožných ekonomických kataklyzmatech ve státě. Myslím si, že není nic špatného na tom, že každé rodině bude poskytnuta možnost si samostatně zabezpečit slušnou existenci. Takže si myslím, že svoboda osoby není možná bez ekonomické svobody. Zaměstnaná rodina, jež žije dokonce v moderním městském bytě, nemůže být svobodná. Je závislá na zaměstnavateli, jenž určuje plat, na komunálních službách, dodávajících či nedodávajících jí teplo, vodu, elektřinu, na dodávce potravin, na cenách za služby a potraviny. Je otrokem tohoto všeho a děti v takové rodině se rodí s psychikou otroka.“⁹

Jak jsem již zmiňoval, tak Megre se snaží apelovat svými dopisy do Státní Dumy a také k bývalému prezidentovi Putinovi. V dopise, který přikládám jako přílohu se Megre vyjadřuje k zakládání Rodových osad a také k problematice západních společností. Obhájí národní malozemědělství a také hospodářský způsob života vůči průmyslovému. Má zájem zapojit obyvatelstvo v odlehlých sibiřských regionech tím, že by mu bylo umožněno využívat divoce rostoucí plody cedru sibiřského. (PŘÍLOHA 1)

⁹ MEGRE, V. : Kdo vlastně jsme?, Praha, Votobia, 2003, s.111-112, 118

Tento dopis není jediným, kterým se Megre snaží změnit zákony. V následujících knihách se objevují další dopisy a to nejen od Megreho, ale i od čtenářů nebo národnostních menšin žijících mimo Rusko. Megre s pomocí ruských lidových poslanců vytváří zákon Ruska o rodových statcích, který se skládá z devíti článků. Megre poté popisuje k jakým změnám by mohlo dojít, kdyby byl zákon přijat a tyto svá tvrzení se snaží obhajovat na různých konferencích, kde vystupuje a propaguje ideu Rodových osad a statků. Pokud by tedy došlo k tomu, že by byl každé rodině, která si to přeje přidělen bezplatně a doživotně jeden hektar půdy s právem dědění, tak by výsledkem podle Megreho bylo následující.

Značné zlepšení ekologické situace: Lidé, kteří dostali půdu pro vytvoření Rodového statku, začínají v první řadě sázet rostliny. Jsou to především divoce rostoucí stromy, ovocné keře a byliny. Předpokládaný zájem o půdu je vysoký. Proto by bez jakýchkoliv podpor byl zasazen značný počet stromů a rostlin, jenž ekologickou situaci prokazatelně zlepšují.

Obnova úrodnosti půdy: Lidé, kteří dostanou půdu do doživotního užívání, se v první řadě ihned pouštějí do obnovení půdy. Přičemž se to nedělá jenom pomocí přidávání organického hnojiva, ale také přirozenějším způsobem zasetí rostlin, které zlepšují půdu.

Vyřešení otázky zabezpečení obyvatelstva státu vysoce kvalitními potravinami: Hektar umožňuje vytvořit dokonalejší ekonomiku. Při její správné organizaci se vynaložení práce na jeden čtvereční metr plochy snižuje přibližně třicetkrát. Již existující praxe a teoretické výpočty potvrzují, že realizace představ programu úplně zabezpečí stát absolutně všemi potřebnými potravinami, i když se tento program neděje hned. Nepoužívání pesticidů a chemie na svém pozemku se v tomto případě považuje za samozřejmost.

Značné zvýšení platu ve všech sférách národního hospodářství, aniž by vznikla inflace, a snížení vnitrostátních cen všech druhů zboží. Pokles sociálního napětí: Rodina, jenž má vlastní statek, za práci na něm dostává průměrně deset tisíc měsíčně (což je absolutně reálné a prokazatelné v praxi) při minimálních životních nákladech. Není třeba platit za komunální služby, utrácet za každodenní cestu do práce a zpátky a také na stravování v městských restauracích. Aby člověk, jenž žije na statku, zaujala práce v továrně, bude třeba mu nabídnout plat minimálně dvakrát převyšující příjem na statku, a ještě mu kompenzovat výdaje na cestu a stravování.

Rychlá změna k lepšímu v demografické situaci. Ozdravení a omlazení obyvatelstva: Ženy vždy přestávají rodit, když nevidí jasnou budoucnost pro své děti. Je třeba určit budoucí vývoj celé společnosti a konkrétně rodiny, jako jeho základní jednotky. Těhotná žena, jež se

stravuje ekologicky čistými produkty, pije čistou vodu a dýchá čerstvý vzduch, bude rodit zdravé děti.

Vyřešení otázky obranyschopnosti země, značné omezení zbrojení a brzké odstranění úplatkářství, korupce, zločinnosti a terorizmu: Vojáci by měli bránit především vlast, ale dnes je tento pojem poněkud neurčitý. Vojáci nemají chuť bránit vlast, která se rozkrádá a je ovládaná několika mocnými. Je tu možnost zavedení profesionální armády, ale jak je známo, tak se profesionální armáda skládá z námezdníků, kteří berou do rukou zbraň a střílejí za peníze podle rozkazu a podle toho, kdo víc platí. Východisko je jediné. Je třeba udělat to tak, aby vojáci, důstojníci a generálové měli co bránit.

Zastavení odtoku kapitálu ze země a jeho přítok do Ruska. Návrat intelektuálních zdrojů: Do osad, které se již budují a nemají pevný právní status, začali přijíždět lidé z blízkého i vzdáleného zahraničí. Lidé nečekají na zákon o přidělení půdy, snaží se přizpůsobit existujícím zákonům a kupují půdu.¹⁰

Tento výčet pozitiv Megre ještě doplňuje podmínkami pro zdravý život, jenž shrnuje v jakémisi traktátu, jak to sám nazývá. Tento traktát se skládá ze čtyř částí.

1. Každý člověk žijící na zemi musí mít pro zabezpečení svého organismu kvalitní stravu vlastní statek, vlastní prostor
2. Ve vlastním prostoru má člověk zasadit, nejlépe vlastnoručně, rostliny, jež přinášejí plody. Mají to být rostliny, které vám budou chutnat a budou pro vás prospěšné.
3. Každé ráno po probuzení se má člověk projít svým Rodovým statkem, a když si to bude přát, sníst plod, který dozrál v tomto okamžiku, nebo bylinku.
4. Váš pozemek se má nacházet v ekologicky čisté zóně a měl by být obklopen statky stejně smýšlejících lidí vytvářejících rajske rodové oázy.¹¹

Megre se zabývá i problémem vězeňství a přeplněných věznic v Rusku. Chce aplikovat model Rodové osady do věznic a ve své sedmé knize to popisuje formou fiktivního příběhu. Myšlenka je v podstatě totožná s tou výjimkou, že vězni budují své statky za ostatním drátem. Každý vězen by měl celou svou samovazbu a každý by zodpovídal za svůj kus pozemku.

¹⁰ MEGRE, V. : Nová civilizace, Praha, FINIDR, 2005, s. 161-173

¹¹ MEGRE, V. : Energie života, Praha, FINIDR, 2004, s. 75-77

Vězni by se věnovali zemědělství a polovina produkce by připadla věznicí a druhá polovina samotným vězňům nebo jejich rodinám. Po vypršení doby trestu by zde byla možnost ponechání si svého pozemku.¹²

2.1 Megreho filozofie v návaznosti na nová náboženská hnutí

Pokud bychom chtěli hledat souvislost Megreho myšlenek s historií nebo bychom je chtěli srovnávat s nějakými jinými již existujícími názory, tak je to určitě možné. Megre, který pokládá za hlavní poselství svých knih vznik Rodových osad, mohl čerpat od sovětského agrárního ekonomy a sociologa venkova Alexandera Chyanova (1888-1937). Chyanov byl podpůrcem zemědělské spolupráce, ale byl zároveň skeptický k myšlence, že by rolnické rodiny mohly produkovat nadbytek potravy. Chtěl docílit toho, aby každá zemědělská rodina vlastnila pozemek, z kterého by při minimálních nákladech získávali potřebné množství potravy bez použití chemie v půdě. Důležitá je zde produkce pro vlastní potřebu a ne pro zisk. Za tyto názory byl stíhán, zatčen a poslán do pracovního tábora v Kazachstánu. Po pěti letech byl opět souzen a zastřelen.¹³

Megre mohl čerpat i z jiných zdrojů. Jako pravděpodobná se jeví spojitost s novými náboženskými hnutími jako New Age a novopohanství (neopaganismus). Oba tyto proudy se v mnoha případech navzájem překrývají. Mezi styčné body patří především environmentalismus, léčitelství a přírodní medicína a feminismus. Rozdíl je naopak v pohledu na jiné náboženství. New Age programově vytváří jejich syntézu, kdežto novopohanství odmítá myšlenku univerzálního náboženství a obvykle se snaží o rozvíjení lokálních náboženských tradic (druidství, severní tradice, Wicca...)¹⁴

Hnutí New Age obsahuje několik skoro totožných myšlenek, kterými se prezentuje Megre ve svých knihách, ale i Ščetinin ve své škole. Tyto shodné body můžeme pro upřesnění uvést.

1. Podle představitelů hnutí se blíží doba radikálního myšlenkového posunu, jenž způsobí rozsáhlé společenské změny.

¹² MEGRE, V. : Energie života, Praha, FINIDR, 2004, s. 194-195

¹³ WIKIPEDIA THE FREE ENCYCLOPEDIA : Alexander Chyanov, 2010,
[http://en.wikipedia.org/wiki/Alexander_Chyanov]

¹⁴ ZABÍRAL, D. : New Age a novopohanství, 2007, [<http://www.david-zbiral.cz/NewAge.htm>]

2. Nový věk bude nastolen rozšířením vědomí, objevením dosud neznámých hlubin naší osobnosti, odhalením dosud nevyužívaných lidských schopností. Soutěžení má uvolnit místo spolupráci.
3. New Age zdůrazňuje, že jeho kořeny sahají hluboko do minulosti. S tím je spojen zájem o stará náboženství, mytologii, zaniklé civilizace, „záhadologii“, esoteriku apod.
4. New Age má silný environmentalistický náboj. Poukazuje na to, že samotná existence života na této planetě je ohrožena a že je naší povinností pokusit se zachránit alespoň to, co ještě nebylo zničeno.
5. Důraz na službu druhým a skupinovou práci, kosmopolitismus, společná odpovědnost za svět. Je nutné „myslet globálně a jednat lokálně“.
6. Každý z nás má v sobě latentní, neprojevené božství. Cílem je toto božství najít a realizovat je v sobě.
7. I v dnešní sekularizované společnosti můžeme a máme žít duchovním, nekonzumním, plným životem.
8. Tvůrčnost a plné prožití každého okamžiku, objevování vlastních latentních schopností, osobní růst. Cesta seberealizace vede k rozvinutí božství v nás.
9. Je nutno obnovit vazbu na prostředí, navrátit se k tradiční přírodní medicíně a uzdravit nejen člověka, ale i celou planetu.
10. Hnutí propaguje návrat k chápání Země jako živého organismu, což souvisí s „hlubinnou ekologií“ a obnovením kultu Bohyně.¹⁵

Novopohanství má také několik společných bodů s Megreho filozofií. Je to hlavně láska k přírodě, ochrana životního prostředí a pojetí Země jako živého organismu. Je zde snaha o obnovení starodávných lokálních tradic.

¹⁵ ZABÍRAL, D. : New Age a novopohanství, 2007, [<http://www.david-zbiral.cz/NewAge.htm>]

3. Ruská rodová škola

S Ruskou rodovou školou jsem se poprvé setkal v Megreho knihách, kde se autor zabývá také otázkami výchovy dětí v dnešní společnosti. Pro nízkou dostupnost odborných materiálů jsem se snažil dohledat všechny potřebné informace prostřednictvím internetu, ale nejenom tam. Oslovil jsem i české stážisty, kteří mají se školou osobní zkušenosti, a ti mi pomohli se získáváním materiálů. Jako velice přínosné pro popis Ruské rodové školy považují názory prof. PhDr. Lumíra Riese, CSc., který je členem katedry pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání Pedagogické fakulty v Ostravě.

Ruská rodová škola se nachází v Krasnodarské oblasti ve vesnici Tekos. Vesnice byla kdysi založena Čechy a původně se jmenovala Čekos. Škola byla založena Michailem Petrovičem Ščetininem před více než sedmnácti lety, ale jejímu otevření předcházely snahy M. P. Ščetinin o nové způsoby výchovy, které sahají více než čtyřicet let nazpět. Škola ve vesnici Tekos je internátní a zasahuje do primárního a sekundárního vzdělávání s návazností na vzdělávání terciální. Ve škole se projevuje výrazně duchovní koncepce 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 a 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 Ščetininova škola spolupracuje, případně vysokoškolské studium absoluuje.

Před vznikem Ruské rodové školy se Ščetinin pokoušel na jiných místech o inovace ve vzdělání, a proto některé jeho zkušenosti můžeme popsat. Lze pozorovat postupný vývoj inovativních prvků, které Ščetinin zaváděl do praxe. První pedagogické zkušenosti získával tehdy mladý učitel v hudební škole v dagestánském Kizljaru, kde ho znepokojovala malá úspěšnost přijatých žáků v dalším průběhu studia. Tento neúspěch dětí u něj vyvolával otázky, jež předznamenávaly pozdější filosofické, antropologické, psychologické a pedagogické myšlení o způsobu výchovy. Kládl si otázky, které směřovaly k úvahám o povaze nadání, talentu. Již ve svých začátcích projevoval Ščetinin jinakost v přístupu k danému problému. Snažil se pohlížet na člověka v jeho celosti a podporovat jednotlivé speciální složky nadání. I když učil v hudební škole, tak se snažil u dětí prohlubovat aktivity výtvarné, sportovní, taneční a rukodělné. Ščetinin s tímto přístupem sklízel úspěch již

v minulosti a někteří jeho žáci pravidelně obsazovali přední místa na hudebních soutěžích. Ščetinin odůvodňoval úspěch slovy, že pracují hlavně s člověkem.

V dalším průběhu Ščetininovi pedagogické kariéry se prohlubovala idea celostního pohledu na člověka. Tuto svojí filozofii se snažil aplikovat na všeobecně vzdělávacích školách v systému rozlišování povinného a volitelného vzdělávání. Dopoledne se věnovalo povinným předmětům a odpoledne byla možnost výběru z rozmanitých činností podle zájmu žáků.

„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 nezřídka pobídkou, motivací pro učení v povinných předmětech.“¹⁶

Ščetinin v sedmdesátých letech pokračoval ve svých experimentech a pokoušel se ve výchově o všestranný seberozvoj žáků. Jeho projekt integrace šesti škol: školy všeobecně vzdělávací, výtvarné, sportovní, taneční, hudební, pracovní (učebně výrobní) narážel na množství překážek při uvedení do praxe a to hlavně kvůli jeho komplikovanému systému. I přes obtíže se Ščetinin tímto projektem nejvíce přiblížil ideji výchovně vzdělávací komplexnosti, která se naplno uplatnila v rámci jedné školy v Tekosu.

Ščetininův pohled na výchovu se dotýká i jistého přesahu, toho transcendentního, co je v člověku ukryto. Proto se můžeme brzy setkat s názorem, že duchovní, mravní stránka má přednost ve veškerém vzdělávání. Tato tvrzení lze vysvětlit uvedením části článku z ruských Učitelských novin, kde se nachází úplný výklad Ščetininových filosoficko-pedagogických pozic.

¹⁶ RIES, L. : Pedagogická orientace č. 3, Brno, 2010, v tisku, [elektronická pošta]

„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 Jaspere). 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 nevměstná 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.“¹⁷

Výchova ve Ščetinově škole v sobě nese silný duchovní koncept. Je však nutné poznamenat, do jaké míry je toto duchovno náboženské. V zásadě jsou zde dva hlavní názory. První akceptuje zálibu v pravoslaví, ale v centru výchovy je zde hlavně člověk, dítě nikoliv Bůh. V člověku, dítěti je spatřováno vše – rodina, rod, země, svět, vesmír. Druhý názor je založen na křesťanském pojetí člověka jako nositele jiskry Boží, obrazu Božího. Spolupráce učitele a žáka je orientována na poznání a realizaci vůle Boží. M.P. Ščetinin sám se vyslovuje v odpovědi pro časopis Roman-gazeta takto.

„Naše škola je státní, světské zařízení, avšak pravoslaví 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. 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.“¹⁸

¹⁷ RIES, L. : Pedagogická orientace č. 3, Brno, 2010, v tisku, [elektronická pošta]

¹⁸ RIES, L. : Pedagogická orientace č. 3, Brno, 2010, v tisku, [elektronická pošta]

V závěru kapitoly bych chtěl citovat profesora Zujeva z Moskevské pedagogické univerzity, který obdivuje prostředí školy a vzpomíná s jistou lítostí na moskevské děti v běžných školách uniformního charakteru v šedivých krychlových budovách. Profesor Zujev zohledňuje význam přírody a připisuje jí pozitivní význam při vzdělávání žáků. Zároveň oceňuje krásu toho, co bylo žáky stvořeno.

„Areál školy v Tekosu se nachází 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.“¹⁹

3.1 Charakteristické znaky školy

Abych mohl v následující kapitole srovnat charakteristické znaky Rodové školy a jiných alternativních směrů, tak je zapotřebí kvalitně shrnout rysy, které jsou utvářejí školu v Tekose. K tomuto úkolu jsem se rozhodl využít nového článku profesora Riese, který velice vyčerpávajícím způsobem popsal tyto rysy. Proto předkládám v menší míře zkrácenou verzi jeho slov.

1. Zásada důsledné národní enkulturace. 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 Ščetininově 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 Ščetininem – 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.

¹⁹ RIES, L. : Pedagogická orientace č. 3, Brno, 2010, v tisku, [elektronická pošta]

Je možné, že lidé z prostředí živého, žitého folkloru dosahují do oněch hlubin paměti lidského rodu snáze, s větší samozřejmostí než lidé, které folklorní kultura mívá. Například M. P. Ščetinin se hrdě hlásí ke kozáckému původu, vědom si síly rodových vazeb, úcty k otci, k rodičům, k předkům, síly mravních zásad, vědomí povinnosti, úkolu, poslání. Je rád, že ve školní komunitě jsou významně zastoupeni kozáci.

2. 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.

3. 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, sklonů apod., nikoliv podle věku. Příčinu pochybností o významu skupin žáků rozmanitého věku ve vzdělávání spatřuje Ščetinin v tom, že není rozuměno velkým možnostem, které v sobě nese dětské myšlení a dětská výkonnost v rozmanitých oblastech poznávání a konání.

4. 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 velická jednota je utvářena věděním. A autor uzavírá úvahu poetickým metaforickým konstatováním, že vnitřní pocitování „smyslu Jednoty dovoluje člověku číst knihu hvězd a žít podle toho, co ve hvězdách přečetl, v jednom šiku s nimi...“²⁰

Ščetininovou koncepcí se více zabývá také Šalva Amonašvili, který je považován za odborníka v oblasti humánní pedagogiky. Charakteristické znaky školy lze podle Amonašviliho zobecnit na rysy, které mají rozhodující význam. Tyto rysy lze uvést jako doplnění charakteristických znaků školy v Tekosu.

První z těchto rysů je mravně-duchovní rozvíjení každého žáka. K tomu by mělo docházet díky stylu života v celé školní komunitě. Je zde vytvořeno velice kladné sociální a vzdělávací prostředí. Pocit vzájemnosti a dobra vyplývá z vědomí duchovních hodnot a národních kulturních tradic. Žáci si také uvědomují svůj životní úkol, jímž je práce pro druhé, pro dobro všech.

Druhým podstatným rysem je zájem o poznávání, snaha poznávat, trvalá zvědavost a chuť dovidat se nové. Tato přirozená vlastnost člověka se v běžné škole postupem času většinou ztrácí. Můžeme zde pozorovat souvislost se zmíněným mravně-duchovním sebeutvářením žáka, neboť jím se posiluje i motiv a cíl poznávání. Žák je především podporován k poutavému poznávání tvůrčím způsobem při samotné činnosti. Dochází k objevování, celostnímu poznávání světa a sebe v něm. Spolupracuje se ve vzdělávacích skupinách žáků různého věku. Žákovi je dána možnost stát se učitelem nebo metodikem určitého vyučovaného předmětu.

Třetím významným rysem vzdělávání je práce v její rozmanité podobě. Chlapci i děvčata mají na starost stavbu domu počínaje architektonickým projektem přes veškeré stavební činnosti až k úpravě exteriérů a interiéru svými kresbami a malbami. Dále jsou zapojeni do zemědělských prací a řemeslné činnosti při opravách a údržbě budov. V internátní škole si žáci obstarávají vše, co přináší každodenní život, sami. Jedná se například o přípravu jídel a úklid. Tímto všednodenním obstaráváním se stávají žáci soběstační.

Čtvrtým rysem vzdělávání je vnímání, nalézání, prožívání krásy ve všem, co tvoří svět školní komunity. Harmonické lidské vztahy jsou základem pro radost ze života ve škole a pro radost z učení a společné práce, která má smysl. Uspokojení a prožívání krásy přináší i život v souladu s přírodou nebo udržování čistého prostředí, ve kterém můžeme pozorovat výsledky naší tvořivosti: vystavěné domy, nástěnné kresby, mozaiky apod.

²⁰ RIES, L. : Pedagogická orientace č. 3, Brno, 2010, v tisku, [elektronická pošta]

Umělecké obory jako výtvarná činnost, literatura, hudba, tanec jsou součástí každodenního programu a působí na žáky estetickým dojmem.

Posledním pátým rysem, který můžeme stručně shrnout je tělesná zdatnost každého – dítěte i dospělého, dívek i chlapců. Ta je zajištěna výukou ruského bojového umění, které je ovšem zaměřeno výhradně na sebeobranu. Nejde jen o to odrazit útok protivníka - násilníka, ale svou vnitřní silou mu pomoci, aby se zbavil agresivity a zlosti. Rozvíjí se zde obratnost, pohotovost, přesnost a ohleduplnost. Kromě tohoto bojového umění je zdatnost posilována tělesnou prací, pohybem na čerstvém vzduchu, běháním v lese a také otužováním v blízkém potoce.²¹

3.2 Učitel, žák, učivo

Ruská rodová škola je v podstatě postavená na výjimečnosti svého zakladatele M. P. Ščetinina. Je považován za vysoce respektovanou vedoucí osobnost a charakter školy je dán mimořádnou velikostí jejího tvůrce. Ščetinin je hlavně osobnost, z které vyzařuje přirozená autorita. Jelikož na poli inovativní pedagogiky působí již čtyřicet let a je zakladatelem školy v Tekose, tak se může zdát, že osoba Ščetinina je příznivci školy a žáky samotnými vnímána jako kultická. Jedná se o nekritické uctívání na základě vysokého osobního charismatu a fluida, které člověk vyzařuje. To lze vyzorovat leda osobním setkáním nebo setkáním s dětmi ve škole a takovou osobní zkušenost bohužel nemám. Můžeme tedy čerpat ze zkušeností jiných lidí, kteří školu ve vesnici Tekos navštívili a prostřednictvím článků i přiblížili.

Ščetinin působí ve škole jako přirozená autorita, ale zároveň neztrácí kontakt s žáky. Jeho systém není rozdělen na učitele a žáky, ale je postaven hlavně na spolupráci a komunikaci všech zúčastněných. Ve škole v Tekose se každý večer koná shromáždění celé školy, kde má každý možnost říci, co potřebuje, co má na srdci nebo co ho tíží.

„Ve večerních shromážděních se nezřídka objeví i vážné existenciální, etické otázky, při jejichž řešení se uplatní Ščetininova lidská moudrost. Odmítá moralizování z pozice autority, chce, aby se k věci vyjadřoval každý, kdo má co říct. Umění naslouchat dětem pokládá Ščetinin za jednu z velkých učitelových předností.

²¹ RIES, L. : Pedagogická orientace č. 3, Brno, 2010, v tisku, [elektronická pošta]

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.“²²

Ščetinin považuje za nejvýznamnější faktor účinku při učení lidské vztahy, vztah důvěry, vzájemnosti a pomoci. Na těchto činitelích je založena činnost ve vzdělávacích pracovních skupinách. Ve skupinách deseti až patnácti žáků různého věku (od 8-9-10 let výše) se po určitou dobu soustředí na určitý obor.

„Intenzivní motivované, koncentrované učení jako pohroužení není tříštěno, jak tomu je v systému vyučovacích hodin, a je prováděno soustavně až k dosažení závěrečné úrovně střední školy, často překračující a prohlubující tuto úroveň.“²³

Studium těchto větších skupin je střídáno samostudiem v podskupinách po dvou až pěti žácích. Větší skupiny jsou vedeny dospělým učitelem nebo žákem, který dosáhl jak úrovně učitele, tak úrovně metodika. K dosažení těchto úrovní je zapotřebí splnit zápočet, který následuje po absolvování samostatného studia. Zápočet opravňuje žáka, aby byl napříště učitelem, což je cíl, který má ve školní komunitě svůj význam. Aby se žák mohl stát metodikem, tak je potřeba zpracovat program pro daný obor s přípravou učebních skript a jiných pomůcek. Tento proces se uskutečňuje v létě jako příprava na další školní rok vzdělávání. Této aktivitě žáků je věnována velká pozornost. Texty a další výukové materiály by měly vyhovovat jako pomoc žákům snadno i obtížněji rozumějícím. Mělo by se dosáhnout vytvoření ideálních skript, která vyhovují všem žákům.

„Na přípravných pracích jsou nezřídka přítomni odborníci – i docenti a profesori – 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).

²² RIES, L. : Pedagogická orientace č. 3, Brno, 2010, v tisku, [elektronická pošta]

²³ RIES, L. : Pedagogická orientace č. 3, Brno, 2010, v tisku, [elektronická pošta]

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.“²⁴

Další výhodou, která vyplývá ze sestavených pružných pracovních skupin je volba vlastního tempa studia. Proto dochází k tomu, že žáci zvládají učivo v různých předmětech rozdílně. Lze tak rychleji dosáhnout středoškolského vzdělání a tím i začít studium na vysoké škole. Jsou však i tací, kteří si musejí kurz určitého oboru zopakovat, aby získali potřebný zápočet. Žáci, kteří zvládnou středoškolskou látku dříve než v běžné škole, mohou pokračovat na vysokých školách, z nichž některé se Ščetininovou školou spolupracují.

„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 Arnavirském pedagogickém institutu – 134 studentů, na Rostovské stavební univerzitě – 34, na architektuře – 28, na Petrohradské akademii tělesné kultury – 33, celkem 229. Kromě toho 17 studentů je ve vědecké aspirantuře (naše nynější doktorské studium); toto studium zahajují obvykle kolem 20 let věku.“²⁵

Ke každodennímu studiu odborných předmětů patří i jiné činnosti, které ale neoddělitelně náleží k životu ve škole. 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 a pracovních činností. Ščetinin se k obsahu uměleckých činností často vyjadřuje a umění považuje za nositele mravnosti, duchovnosti, dobra a krásy.

„Umění je právě silné tím, že syntetizuje rozdrobené jevy, poskytuje celostní vzdělání a výchovu, utváří celostní světový názor. 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.“

²⁴ RIES, L. : Pedagogická orientace č. 3, Brno, 2010, v tisku, [elektronická pošta]

²⁵ RIES, L. : Pedagogická orientace č. 3, Brno, 2010, v tisku, [elektronická pošta]

A proti globalizujícímu se pseudoumění je akcentována národní umělecká kultura. 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.“²⁶

Již jsem zmiňoval, že pracovní činnosti jsou součástí celostního vzdělávání. Areál školy ve vesnici Tekos byl postaven společnými silami učitelů a žáků. Pro údržbu vznikly v areálu školy i dílny, které jsou často využívány nejen k práci na pozemcích školy, ale také místními obyvateli vesnice. Obyvatelé Tekosu i okolních vesnic využívají pracovní brigády žáků školy, čímž se částečně zajišťuje finanční nezávislost. Dalším zdrojem peněz jsou zemědělské práce při žních, sázení nebo sklizení zeleniny a ovoce. Žáci sami v okolí školy mají políčka s pšenicí a rýží, mají vlastní mléko, pečují o ovocný sad a desítky včelstev a mají chov ryb. Dále také zpracovávají sóju, léčivé byliny a pečují o květinovou výzdobu kolem domů. To všechno vytváří hodně pracovních příležitostí a povinností.

V neposlední řadě by bylo dobré uvést jaké mají žáci uplatnění. Absolventi jsou lidé svobodní a silní a uplatňují se v nejrůznějších povoláních. Nejvíce žáků podle uvedených údajů z roku 1999 studovalo na pedagogickém institutu, tudíž směřovali k uplatnění v profesi učitele. Není to ovšem pravidlem pokračovat v pedagogické činnosti, studenti Rodové školy si díky celostnímu vzdělávání vědí rady s každým zaměstnáním a jsou si vědomi svého poslání sloužit druhým lidem, pomáhat všemu, co je na světě dobré.

3.3 Jak Ščetinin aplikuje Megreho filozofii do školy v Tekose

Jak jsem na začátku kapitoly napsal, tak jsem se poprvé o Ščetininově škole dočetl z Megreho knih. Megre se v některých kapitolách svých knih věnuje výchově a vzdělávání dětí. Sám také školu v Tekose několikrát navštívil a popisoval své dojmy z ní. Hlavní Megreho idea je zakládání Rodových osad a Ščetinin tuto myšlenku podporuje a sám si pro svou školu vybral místo v odlehlé vesnici Tekos. Megreho filozofie je úzce spjata s některými Ščetininovými názory a mnohdy si můžeme všimnout i prolínání názorů.

Jak Megre, tak Ščetinin zastávají názory, které se silně podobají názorům nových náboženských hnutí jako New Age nebo novopohanství.

²⁶ RIES, L. : Pedagogická orientace č. 3, Brno, 2010, v tisku, [elektronická pošta]

Megre se odkazuje ve svých knihách na Šambalu²⁷ a Ščetinin uznává princip nadřazenosti lásky a pravdy. Megre ve svých knihách apeluje na návrat lidstva k přírodě a ke kultuře svých předků, což Ščetinin uplatňuje i ve své škole. Starost o přírodu je pro Ščetinina důležitým prvkem a ve škole se to projevuje nejenom pěstováním vlastních plodin, ale také údržbou okolních pozemků a záhonů. Celkově ekologie je samozřejmou součástí vzdělávání ve škole. O návrat k tradiční kultuře Ruska se Ščetinin snaží pomocí estetických disciplín. Jde například o národní tance v krojích, kresbu, klasickou literaturu a jiné aktivity. Další společný rys, který spojuje Megreho a Ščetinina je vztah k zemi. Oba jsou ovlivněni panteizmem (názor o jednotě boha a světa). U Megreho je to Matka Země a u Ščetinina dýchající živý organismus – Zem. Dále je z Megreho knih cítit silný patriotizmus a Rusko považuje za zemi, z které vzejde duchovní spása lidstva. Stejně vlastenectví je cítit i ve škole v Tekose akorát Ščetinin vidí spásu ve výchově a vzdělávání dětí. Nejjasnějším důkazem aplikace Megreho filozofie ve Ščetininově škole je fakt, že vystudovaní žáci v mnoha případech sami zakládají Rodovou osadu nebo začínají žít na Rodovém statku. Tato skutečnost ukazuje těsné propojení mezi Megreho filozofií a Ščetininovým vzdělávacím systémem. Megre sám v jedné ze svých knih doslova píše následující.

„Předpokládám, že absolventi Ščetininovi školy se rozejdou do světa a budou zakládat oázy – „prostory lásky“, až se jimi zaplní celá Země.“²⁸

V té samé knize (Prostor lásky) předkládá Megre vizi výchovy člověka. Chce docílit přeměny celého dosavadního vzdělávacího systému od rozumové jednostranné výchovy k vzdělávání, které dokáže v člověku probudit všechny dřímající síly a vytvořit komplexně - citově, intelektuálně, umělecky a osobnostně - dokonalého člověka s neobyčejnými schopnostmi. Podle této vize začínají vznikat v Rusku školy usilující o nový přístup k výchově dětí. Za vzorovou a zároveň nejúspěšnější a nejznámější školou v Rusku se pokládá škola akademika Ščetinina ve vesnici Tekos.²⁹

²⁷ Šambala je zvláštní obydlí, které se nachází vysoko v horách a je proslulé týmem vědců, kteří zde žijí a kteří svou duchovní a vědecko-technickou úroveň dávno předstihují úroveň vývoje současného lidstva.

²⁸ MEGRE, V. : Prostor lásky, Praha, Votobia, 2002, s. 147

²⁹ MEGRE, V. : Prostor lásky, Praha, Votobia, 2002, s. 172

4. Hodnocení Rodové školy z hlediska alternativní pedagogiky

4.1 Alternativní pedagogika obecně

Je to obecný termín pokrývající všechny druhy škol (soukromé i státní), které mají jeden podstatný rys: odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol určité vzdělávací soustavy. Odlišnost může spočívat ve specifichnostech obsahu vzdělávání, organizace výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků žáka aj. Pojem alternativní škola nelze tedy vztahovat pouze k soukromým školám, respektive k typu zřizovatele školy, protože nestandardní mohou být i některé školy veřejné.³⁰

Pojem „alternativní škola“ pochází z latinského slova alter = jiný, opačný, změněný. V současné době není chápán jednotně a vedou se diskuse o tom, které školy k nim zařadit a které nikoli. Někdy se tento pojem vysvětluje jako soukromá škola nebo také volná škola, jindy však tento termín označuje jakoukoliv změnu, inovaci jak ve státní tak ve škole soukromé. Alternativní školy jsou obecně chápány jako školy, které svými inovačními programy a postupy cíleně odstraňují (nebo se o to alespoň snaží) nedostatky standardních škol. Lépe vyhovují novým požadavkům společnosti, novému, alternativnímu stylu života. Proto mezi alternativní školy (popř. třídy) zahrnujeme i státní školy, které zavádějí nové prvky do struktury školy, vzdělávacího obsahu a metod. Zvýšená poptávka po takových školách upozorňuje na nedostatky státního školství a na potřebu existence různých alternativ výchovy člověka. Alternativní školy kompenzují nedostatky státního školství. Jejich existence též odstraňuje uniformitu vzdělání, rodičům a dětem se nabízí více paralelních způsobů, cest k dosažení určitého cíle. Všechny školy by pak měly mít nejen stejné povinnosti a zodpovědnost za výchovu, ale také stejná práva a možnosti rozvoje. Přestože alternativní školy mají jen menšinové zastoupení ve státním školském systému, velice svou existencí ovlivňují průběh a výsledek reforem státního školství. Tyto školy vytvářejí podmínky pro inovaci v organizace vzdělávacího procesu i v obsahu vzdělání.³¹

³⁰ PRŮCHA, J. : Alternativní školy a inovace ve vzdělání, Praha, Portál, 2004, s. 17

³¹ RÝDL, K. : Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti, Brno, Print-Zeman, 1994, s. 236

4.2 Historický přehled zajímavých alternativ ve vzdělání

Z historie vyplývá, že snahy o rozvoj pedagogiky se odehrávaly i v minulosti. Příkladem může být několik osobností, které se pedagogikou zabývali, a o kterých se zmiňuje většina našich odborníků, pokud chtějí shrnout vývoj pedagogiky. Jedná se tedy o stručný přehled osobností, které jsou odborníky považovány za důležité ve vývoji pedagogiky.

Na přelomu 14./15. století žil v Itálii muž jménem Vittorino da Feltre. Jeho výchovný systém je znám pod názvem „Dům radosti“. Vybuodoval školu v přírodním prostředí, ve kterém se snažil harmonicky rozvíjet tělo i ducha svých žáků. Tvořivost byla u žáků vítána, tresty byly odstraněny a vyučování bylo vedeno tak, aby žáci látku rozuměli.

V 16. století stojí za zmínku francouzský renesanční myslitel Michele de Montaigne. Nesouhlasil s jednostranným přeceňováním vzdělání. Podporuje samostatné rozvíjení mysli, tvořivost a víru ve vlastní schopnosti.

O století později se objevuje postava J. A. Komenského. Jedna z nejvýznamnějších osobností pedagogiky. Svou výchovu zakládal na tom, že se bude individuálně přistupovat k dětem a k jejich zvláštnostem. Rozvíjí aktivní a přirozené vyučování (hry, tělocvik, divadelní představení).

Ve století 18. bych rád zmínil významného švýcarského pedagoga Johanna Heinricha Pestalozziho, který je považován spolu s J. A. Komenským za jednu z nejvýznamnějších postav moderní světové pedagogiky. Kladl důraz na výchovu dítěte ještě před nástupem školní docházky. Za důležité považoval osvojení základních intelektuálních, řemeslných, mravních a náboženských hodnot. Mělo přitom docházet k všestrannému a harmonickému rozvoji. Mělo také docházet k posílení člověka a rozvíjet v něm dovednosti, které mu budou užitečné v životě samotném.

Pro 18. století se stal významnou postavou také pedagog Jean Jacques Rousseau. Přirozená výchova založená na vlastních zkušenostech dítěte – to bylo jedno z jeho kréd. Smysl viděl ve volném a přirozeném vývoji dětí, které jsou vychovány k souladu s přírodou.

Lev Nikolajevič Tolstoj je osobnost, která působila ve století devatenáctém. Zastáncem svobodné výchovy bez domácích úloh, pamětního učení a trestů. Nebyl vytvořen učební plán podle kterého by se pracovalo. To umožňovalo svobodnou volbu předmětu, obsahu i metody učení. Dětem byla dána úplná volnost pohybu. Nedbalo se na příchodu a odchodu z vyučování. Učitel se snažil být pro žáky partnerem.³²

³² HRDLIČKOVÁ, A. : Alternativní pedagogické koncepce, České Budějovice, JU PF, 1994, s. 21-23

Na přelomu 19. a 20. století dochází k situaci, kdy systém vzdělávacích reforem proniká i do státních institucí. Velký rozmach ekonomiky a hospodářství v 19. století a s ním spojené stěhování obyvatelstva do měst spolu nesou i nové požadavky na školství. Rozvíjí se síť školských i mimoškolských výchovně vzdělávacích zařízení a před pedagogickou teorií stojí nelehký úkol řešit všeobecnou i odbornou přípravu širokých vrstev obyvatelstva.

Ve 20. století, konkrétně ve 20. a 30. letech vznikají tzv. klasické reformní školy: montessori, waldorfská, daltonská, jenská, freinetovská a jiné.

Pedagogický systém Marie Montessori

Tento typ školy založila, italská lékařka, pedagožka, propagátorka mírového hnutí a boje za dětská a ženská práva, Marie Montessori, která vytvořila specifický systém antiautoritativní pedagogiky. Výchovná práce je zde založena na principu pedocentrismu a spontánního seberozvojení dítěte. Vychovatel zůstává v pozadí a usiluje o to, aby se dítě co nejvíce projevilo a prosadilo, bylo nezávislé a samostatné. Vychovatel by měl respektovat tělesný a duševní rozvoj, který se uskutečňuje v určitých intervalech, tzv. senzitivních fázích. Vhodně didakticky upravené prostředí umožňuje, aby absorbující duch dítěte přijal nabídku a aby se tak uskutečnil proces seberozvoje. Při práci i volné hře jsou i malé děti schopné soustředit se mimořádně silně a dlouho svou pozornost na určitou činnost. Tento jev popsala jako fenomén polarizace. Vyučování je ve věkově smíšených skupinách (v rozpětí tří let). Individuální pokroky jsou zaznamenány do speciální osobní knihy. Cílem její koncepce je normální svobodný přirozený vývoj dítěte. Podle M. Montessori v sobě každé dítě nosí vlastní individuální stavební plán a vlastní síly pro svůj vývoj.

Waldorfská pedagogika

Škola byla založena R. Steinerem roku 1919 v obci Waldorf u Stuttgartu. V dnešní době existuje v různých zemích světa přes 500 škol. Činnost škol vychází ze Steinerovy antroposofické filosofie, která z pozorování světa a člověk postupuje k základům lidské existence a uvědomění si pravé podstaty člověka. Waldorfské školy jsou organizovány jako školy svobodné, jež mají podporovat individuální nadání a tvořivý duchovní život. Plně organizovaná škola je dvanáctiletá, integrovaná, koedukační (pro obě pohlaví). Většinou je k ní připojena mateřská škola a následně 13. ročník pro přípravu k maturitě. Je řízena učitelskou samosprávou ve spolupráci se sdružením rodičů a školy jsou soukromé. Cílem je být školou současnosti a přitom vychovávat pro budoucnost. Usiluje se o výchovu ke svobodě, rovnosti a bratrství, o výchovu ke zdraví, o rozvoj osobnosti, probuzení věčného zájmu, svobodné vůle k učení a tvůrčí činnosti. Vyučovací předměty se rozdělují na tzv. hlavní a vedlejší. Děti nedostávají známky ale slovní ohodnocení – to zahrnuje ocenění, pochvalu, uznání, ale i

analýzu chyb. Důležitý předpoklad pro existenci školy je úzká spolupráce s rodiči. Významný prvek této spolupráce jsou „měsíční slavnosti“, při kterých žáci a učitelé představují rodičům výsledky svého měsíčního úsilí.

Daltonský plán

Daltonská škola, původně Dětská univerzitní škola (Children's University School), byla založena Helen Parkhurstovou v roce 1919. Škola byla založena za časů školské reformy. Její zakladatelka se inspirovala prací Marie Montessori, se kterou i spolupracovala. Daltonský plán byl založen na spolupráci studentů a učitelů při práci na jejich společných cílech. Tento plán byl do praxe poprvé zaveden na Daltonské škole v Massachusetts v roce 1916.

Jenský plán

Rozvíjejí se na základě první jenské pokusné školy Petra Petersena, profesora pedagogiky a ředitele pedagogického ústavu při univerzitě v Jeně v polovině 20. let. Jenský plán vychází ze souhrnných snah hnutí nové výchovy. Škola = školní obec a v desetileté škole jsou žáci rozděleni do čtyř kmenových skupin. Práce ve skupinách se řídí týdenním plánem, který je sestaven z pedagogických situací. Používají se zde obecné prostředky učení: rozhovor, hra, práce, slavnost. Cílům obsahu a způsobům práce je přizpůsobeno prostředí. Škola má mít charakter „školního domova“, školní třída „školního obytného pokoje“. Cílem je vytvořit pedagogickou atmosféru, vytvořit nové vztahy spolupráce a spolužití mezi žáky a učitelem, i žáky navzájem. Cíle výchovy a vzdělání má být dosahováno na základě vzájemné pospolitosti. Zrušila se struktura klasických tříd a základní formou se stala skupina.

Freinetovská pedagogika

Tyto školy pracují na principech realizovaných Célesinem Freinetem – francouzský učitel venkovské školy. Rozvíjel mezi učiteli všech druhů škol hnutí tzv. moderní školy. Úkolem učitele je vytvořit podnětné vyučovací prostředí, materiál i techniky výuky. Školy mají mít pracovní charakter. Práce je nejdůležitějším principem. Praktická práce nesmí být oddělována od práce duševní. Proto se tvoří tzv. pracovní ateliéry. Práce má často individuální charakter. Nové zkušenosti si žáci osvojují prostřednictvím tzv. mimoškolního pozorování. Nemají pevně stanovený učební plán, ale sestavuje se společný týdenní pracovní plán a individuální pracovní plány činností projednávané na začátku týdne s učitelem. Pro freinetovské školy je typická spolupráce mezi žáky, učiteli i rodiči. Děti se mohou svobodně kriticky vyjadřovat ke všem jevům ve třídě prostřednictvím třídní rady nebo nástěnných novin.

V pozdějších letech 20. století se objevuje stále více škol s alternativním způsobem vyučování. Kromě klasických reformních škol se objevují církevní školy (i když některé církevní školy mají dlouholetou tradici) a také moderní alternativní školy. Není možné všechny popsat a rozebrat, ale jmenovat některé můžeme. Projekt Zdravá škola, otevřené vyučování, projekt Začít spolu, integrovaná tematická výuka, projekt „Dokážu to?“, projektové vyučování, kooperativní učení (vyučování, školu), vzdělávací program Čtením a psaním ke kritickému myšlení, komunitní školu a vzdělávání, s volnou architekturou, magnetové školy, školy 21. století, škola bez ročníků, škola hrou a spousta dalších.³³

Moderní alternativní školy spojuje několik myšlenek, i když názvy jsou jiné. Je zde silné zapojení rodičů v rámci mimoškolní výchovy. Není zde konkurenční boj o lepší známku, čímž se snižuje napětí mezi žáky. Často se využívá mimoškolního prostředí pro výuku. Práce ve skupinách, které mohou být flexibilně měněny. Odstraňování hranic mezi normálními předměty a různými projekty. Snaha o spojení teoretické a praktické stránky výuky. Hlavním úkolem reformem je změnit vztah žáků ke škole a vzdělání a rozvíjet co nejlépe osobnost dítěte. Pokud bychom hledali reformní školy u nás v tehdejší Československu, tak určité snahy tady byly. Avšak tyto reformní snahy byly násilně přerušeny roku 1948. Naproti tomu v západní Evropě a USA byl vývoj různých alternativ plynulý, proto se zde staly alternativní školy přirozenou součástí školních systémů.

4.3 Základní rysy alternativních škol

Pro pochopení, jaké cíle má alternativní pedagogika si můžeme uvést některé její základní rysy. V různých alternativních školách můžeme narazit na řadu společných znaků zásadní povahy.

1) Změna základního přístupu k osobnosti vychovávaného jedince s ohledem na jeho psychofyzický vývoj a v souvislosti s tím změna vztahu učitele a žáka. Jejich vzájemný vztah je v těchto školách budován na základě vzájemné úcty, tolerance, respektování se, pochopení, důvěry, spolupráce a společného rozhodování. Učitel a žák jsou rovnocennými partnery. Společně rozhodují o obsahu, metodách a formách vyučování. Učitel je v pozici rádce, partnera, pomocníka, který nejen sám vyučuje, ale nechává se inspirovat a poučit samotnými dětmi. Svým otevřeným přístupem získává přirozenou autoritu.

³³ SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. : Alternativní školy, Brno, Paido, 1995, s. 77

- 2) Princip svobody – ten hraje v alternativních školách významnou roli. Žákovi je dáována možnost svobodné volby, je posilován pocit jistoty a sebedůvěry. I tato svoboda má svá určitá pravidla. Je spojena s respektováním práva druhých na osobní svobodu a vlastní názor, nevede k anarchii, ale k zodpovědnosti za svá rozhodnutí, chování a jednání.
- 3) Tvořivá aktivita a činnostní princip. Důraz se klade na aktivitu žáků, ti jsou vedeni k samostatnosti, aktivitě a tvořivosti. Učitel je spíše v pozici rádce, který pomáhá.
- 4) Netradiční metody a formy práce. Poměrně často se zde vyskytuje vyučování v tématických celcích, různě dlouhých vyučovacích jednotkách, v blocích. Tradiční rozvrh hodin je nahrazován týdenním pracovním plánem, který zachovává určitou dynamiku v řazení činností. Velice se uplatňuje skupinové a týmové vyučování. Je zde velký prostor pro individualizované formy výuky, zároveň je kladen max. důraz na rozvoj sociální citění prostřednictvím četných a intenzivních sociální kontaktů. Děti se učí zodpovědnosti sami za sebe ale i za druhé a celou skupinu. Proto jsou do mnoha škol zařazeny i děti handicapované. Děti se učí přijímat a poskytovat pomoc od kamarádů.
- 5) Úsilí o vytvoření atmosféry důvěry a spolupráce. Úsilí o vytvoření atmosféry důvěry a spolupráce nejen ve vztahu žák – učitel, ale také učitel – učitel, učitel – rodič. Pedagogové řeší společně výchovné a vzdělávací problémy, pomáhají při rozvíjení koncepce a chodu školy. Stejně tak se i rodiče aktivně podílejí na utváření školního dění. Mohou se účastnit vyučování, podílejí se na přípravě realizaci různých činností.³⁴

4.4 Srovnání charakteristických znaků Rodové školy a jiných alternativ ve vzdělání

Ruská rodová škola nese spoustu společných znaků s jinými alternativními způsoby vzdělávání. Nejvíce společného má Rodová škola se současnými typy alternativních škol, které nejsou přímo odvozovány od koncepcí reformní pedagogiky (tj. klasické reformní školy a školy církevní). Pro porovnání a zhodnocení budeme vycházet ze základních rysů alternativní pedagogiky, které jsem zde uvedl.

První společný bod shledávám ve významu vztahu učitele a žáka. Moderní alternativní školy vidí tento vztah jako partnerský, rovnocenný a stojící na základech vzájemné úcty. Rodová škola tuto tezi podporuje a vztahy mezi učiteli a žáky jsou založeny na těchto principech.

³⁴ PRŮCHA, J. : Alternativní školy a inovace ve vzdělání, Praha, Portál, 2004, s. 31

Tento otevřený přístup pomáhá i k získání přirozené autority, kterou Ščetinin ve své škole určitě disponuje. Mnohdy se nabízí i otázka, zda-li je možné zakládání jiných Rodových škol bez osobnosti typu Ščetinin.

Jako druhý společný rys, jenž se nachází v obou typech škol, je princip svobody. Žákovi je dána možnost volby. V Rodové škole si žáci sami vybírají jaký obor chtějí studovat a tím přebírají i velkou míru zodpovědnosti za své výsledky a své jednání. Při práci ve skupinách dochází ke spolupráci a k poznání, že každý z členů skupiny má právo na vlastní názor, který může svobodně vyjádřit.

Dalším společným znakem je tvůrčí činnost. Rodová škola považuje tvořivé aktivity za nedílnou součást života školy. Ať už se jedná o výtvarnou činnost, hru na hudební nástroj, zpěv, tanec nebo také pracovní činnosti jako zahrádkaření, zemědělské práce, stavební práce a spousta dalších. Mělo by dojít k rovnoměrnému rozložení času na studium a tvořivé aktivity a k jejich střídání v průběhu dne.

Následují netradiční metody a formy práce, což opět lze pozorovat u obou druhů škol. Většinou se pracuje ve skupinách a neexistuje klasický rozvrh hodin. Skupiny pracují vlastním tempem a jejich studium není přerušováno koncem hodiny nebo zvoněním. Pracuje se v blocích a jsou častokrát i stanoveny týdenní nebo delší plány. Dalším společným aspektem je vzdělávání v tématických celcích. V Rodové škole se každá skupina věnuje jinému předmětu dokud ho úplně neproberou.

Klasické reformní školy fungují spolehlivě již několik desítek let a i zde lze najít společné rysy s Ruskou rodovou školou. Pedagogický systém Marie Montessori je u nás jedním z nejrozšířenějších druhů klasických reformních škol. Mezi společné znaky s Rodovou školou bych zařadil hlavně myšlenku celostního učení, která je patrná u obou systémů. Vzájemné působení tělesné a duševní aktivity se musí promítat i do procesu učení. Zdůraznil bych „Kosmickou výchovu“ u M. Montessori, které je hodně podobná Ščetininově celostnímu vzdělávání. Určitě je zde společná i svoboda při volbě práce nebo to, že dítě je tvůrcem sebe sama. Důležitý společný znak je také využívání praktických pracovních činností k rozvoji žáků a práce ve věkově smíšených skupinách. Naopak v Rodové škole nenajdeme učební pomůcky (většinou se jedná o smyslové pomůcky), které M. Montessori často využívala. Je to možná způsobeno tím, že M. Montessori pracuje s mladšími dětmi předškolního věku, což v Rodové škole nedělají.

Waldorfská pedagogika Rudolfa Steinera nabízí svým žákům širokou paletu při výběru činností ve škole. Kromě hlavních předmětů je zde vyučováno i knihařství, pletení, tkání,

zahradnictví, zeměměřičství, práce se dřevem a kovem. Tyto netypické předměty nejsou děleny podle pohlaví, takže chlapci mohou klidně plést a dívky pracovat s kovem a dřevem. Různorodost předmětů je typická i pro Rodovou školu, kde se žáci učí háčkovat, vyšívát, zahradničit a třeba stavět domy. Významná je pro Waldorfskou pedagogiku snaha o co možná největší prolínání jednotlivých témat. Rodová škola pracuje na stejném principu, každý obor by měl otvírat integraci s jinými obory. V učebním plánu waldorfských škol je také patrná snaha dosáhnout souladu mezi vědou, uměním a duchovními hodnotami. Právě tento soulad pravdy (vědy), krásy (umění) a dobra (duchovních hodnot) se má stát základem pro vhodné vzdělání. Pokud nahlédneme trochu do minulosti, můžeme zjistit, že Waldorfská pedagogika je založena na myšlence antroposofie (esoterická nauka s prvky křesťanství). Původně začínal den ve škole ranní modlitbou, kde se později slovo Bůh nahradilo slovem slunce.

Soulad pravdy – krásy a dobra považuje Ščetinin za zásadní pro výchovu dítěte a v předešlé kapitole můžeme tento názor najít mezi charakteristickými rysy Rodové školy, které popisuje profesor L. Ries nebo pedagog Š. Amonašvili. Duchovní hodnoty propaguje Rodová škola taky, ale neodkazuje se přímo na křesťanství. Co lze ještě považovat za společný rys je absence učebnic ve škole. Jsou nahrazeny individuální přípravou učitelů, kteří si tvoří vlastní skripta. V Rodové škole si žáci za pomoci učitele také připravují vlastní skripta podle kterých se vzdělávají.

Pro Daltonský plán jsou typické pojmy volnost, samostatnost a spolupráce. Zakladatelka Helen Parkhurstová vytvořila tento systém hlavně pro vyšší školy. Pro Rodovou školu jsou volnost, samostatnost a spolupráce také důležité. Společným rysem je dlouhodobý učební plán bez přerušování jinou výukou. Jinak v Rodové škole se neobjevují „smlouvy“ uzavírané původně v Daltonu mezi žákem a učitelem. Tato smlouva určovala jaký obsah učiva se žák v určitém čase zavazuje splnit. Z klasických reformních škol se Daltonský plán projevuje nejméně v systému M. P. Ščetinina.

Jenský plán Petera Petersena kombinuje čtyři hlavní formy vzdělávání, a to rozhovor, práci, hru a slavnost. Shodné znaky s Rodovou školou můžeme vidět například v rozhovoru. Jenský plán zahrnuje každé ráno rozhovor mezi žáky a učitelem, každý má právo svobodně vyjádřit svůj názor. V Rodové škole se rozhovor uplatňuje při večerních setkání se stejným smyslem. Žáci jsou rozděleni do kmenových skupin přesahující ročníky, což v Tekose funguje také. Žáci Jenského plánu se podílejí na tvorbě svého učebního prostoru. Nejsou klasické třídy, ale tzv. obytné pokoje. V Rodové škole se žáci podílejí na tvorbě učebního prostoru zevnitř i zvenku. Estetické cítění je rozvíjeno v Jenském plánu pomocí slavností, při kterých žáci zpívají, tančí a mají připravené dramatické scénky. Rodová škola estetice věnuje také velký

prostor, ale spíše se směřuje k tradičním činnostem. Poslední věc, která je shodná v obou směrech, je neudělování vysvědčení na konci roku.

Poslední klasickou reformní školou, která má společné rysy s Rodovou školou je Freinetovská pedagogika Célestina Freineta, která vychází z ideji „z života – pro život – prací“. Žáci jsou vedeni k spojení tělesné a duševní práce, spojení školy a života. Pracovní plán na těchto školách vytvářejí s pomocí učitele žáci. Tento pohled obsahuje několik znaků Rodové školy. Tělesná práce je ve spojení se vzděláváním a duševní prací. Dochází tedy k všestrannému rozvoji žáků. Skripta jsou vytvářena žáky za pomoci učitele. Naopak v Rodové škole nenajdeme školní noviny nebo nástěnku k hodnocení a sebehodnocení. Jak už jsem dříve psal, k hodnocení a sebehodnocení slouží večerní shromáždění, kde má právo mluvit každý o všem.

Ruská rodová škola přejímá mnoho znaků z alternativního školství současnosti, ale také z klasických reformních škol. Jsou však i některé rysy, které v jiných alternativních školách nenajdeme. Jedná se především o pohled na národní kulturu a rodové tradice. V Rodové škole se žáci učí národní písně, národní tanec, obyčeje, tradice, umění daného národa a také ruské bojové umění. Jelikož ve škole nestudují jen ruské děti, tak se tyto činnosti konají i v rámci jiných národů. Žáci se snaží tradice jednotlivých národů předávat navzájem. Sám Ščetinin s hrdostí prozradil v jednom interview, že jeho původ je kozácký.

Pro Rodovou školu je zásadní také duchovní koncept, jenž celou výchovou prostupuje. S duchovním konceptem se můžeme setkat v církevních školách, kde je toto duchovno bráno nábožensky a také ve Waldorfské pedagogice, kde se odkazují ke křesťanství. Škola v Tekose se nesnaží přivést žáky k náboženství a ani ho nevyučuje. Humánní pedagog Š. Amonašvili se vyjadřuje k tématu víry v Boha v jednom ze svých článků.

„Víra v Boha se ve Ščetininově škole nepředvádí, neukazuje na odív, není vyučováno náboženství. Víra jaksí prostupuje život školy sama. Zvláště se projevuje v osobitém vědomí, myšlení žáků: mají rádi přírodu, svou řeč, duchovní kulturu, tradice; dějiny nechápou jako mrtvou minulost, ale jako zdroj nalézání pravdy. Panuje tu duch vzájemnosti, práce pro blaho všech.“³⁵

³⁵ RIES, L. : Pedagogická orientace č. 3, Brno, 2010, v tisku, [elektronická pošta]

Rodová škola dále uvádí do praxe vyučování žáků samotnými žáky. V některých alternativních školách se žáci podílejí na přípravě skript, ale tady jsou žáci bráni jako plnohodnotní učitelé a metodici. K tomu, aby mohli vyučovat ostatní žáky, musí splnit zápočet z daného předmětu a přes léto připravit vhodná skripta k vzdělávání. Poté mohou samostatně vyučovat v menších vzdělávacích skupinách ostatní žáky. S tím souvisí i pracovní činnosti, které se hojně objevují v alternativních školách. Tady se ovšem neupravuje pouze třída nebo pracovní prostor, ale budovy školy byly postaveny žáky a učiteli. Všechno vznikalo podle vlastních návrhů a všechna výzdoba vzešla z rukou žáků.

Pro doplnění musím ještě uvést tělesnou zdatnost, která se podporuje a je v každodenním programu žáků. Není to obyčejný tělocvik nebo míčové hry, ale jedná se o bojové umění (slouží k sebeobraně a je nenásilné), otužování v potoce, běhání v lese nebo procházky.

Co považuji za nejzásadnější pro fungování Ščetininovi školy je prostředí, ve kterém se celý komplex budov a pozemků nachází a také fakt, že škole v Tekose je internátní. To jsou také dva body, kterými se škole v Tekose od alternativních škol často odlišuje. Dnes už se moderní alternativní školy snaží umisťovat svá sídla do blízkosti přírody, ale stále to ještě není častý jev. Jednou z výjimek je mezinárodní škola Summerhill, kterou založil v roce 1921 Skot Alexander Sutherland Neill. Pojetí jeho výchovy je založeno na antiautoritativním přístupu k dětem. Začínal v Německu, ale v roce 1924 přesídlil do Anglie. Jeho škola je internátní a nachází se na rozlehlých pozemcích v okolí přírody v anglickém Suffolku. Žijí zde děti ve věku 5 – 18 let. Rozhodující je pro Neilla štěstí dítěte, které vychází z pocitu osobní svobody. Svobodná volba učiva a demokratické rozhodování o řádu školy jsou v Summerhill důležitými znaky. Neill vycházel z předpokladu, že učení je pro děti příjemná a instinktivní aktivita. Pokud už se žák zapíše do některého kurzu, musí jej navštěvovat pravidelně. Pokud se tak neděje, ostatní děti ho mohou navrhnout k vyloučení nebo k prospěšným pracím. Demokracie se zde učí praxí. Tím, že se škola Summerhill nachází v přírodě a je internátní, se myšlenkově blíží Rodové škole. Cílem obou těchto systémů je štěstí dítěte, kterého má být dosahováno svobodnou výchovou. Summerhill stále aktivně funguje a je provozován dcerou A. S. Neilla Zoe Neill Readhead.

Poslední alternativní školu, kterou bych chtěl uvést v souvislosti s Ruskou rodovou školou, je nová česká škola „ZŠ da Vinci – škola pro zvědavé děti“. Tato škola se přímo odkazuje k systému M. P. Ščetinina, ale také k Freinetově pedagogice, Otevřené škole A. Decrolyho, programu Začít spolu či Kritickému myšlení.

„Koncept Ruské rodové školy není v České republice plně aplikovatelný, neboť se jedná o školu internátní, velmi kolektivistickou a se silnými národními prvky. Přesto se domníváme, že celá řada pedagogických principů a metod je velmi inspirativních a využitelných i v našich podmínkách. Stejně tak jako podněty dalších pedagogických přístupů.“³⁶

Škola „da Vinci“ považuje za přednosti svého vzdělávání několik bodů. Třídy navštěvuje maximálně 15 žáků, což umožňuje větší individuální přístup. Prezentují se hlavně jako česká škola se zvýšenou pozorností na výuku anglického jazyka. Zájem žáků stojí v centru pozornosti za přispění kvalitního týmu pedagogů. Projektová výuka v blocích využívá integrovanou tématickou výuku a trvá několik dnů až týdnů. Látka je prozkoumávána do hloubky a v souvislostech, důležité je celistvé pochopení. Žáci se podílejí na vzdělávacím procesu. V oblasti, o kterou se zajímají nejvíce, připravují část výuky pro ostatní žáky a snaží se jim látku co nejlépe vysvětlit. Tím se sami do hloubky učí a zlepšují své prezentační dovednosti, pro ostatní je zase látka dobře pochopitelná, neboť je připravena dětmi pro děti – jejich slovy a způsobem myšlení. Vedeme k odpovědnosti za své zdraví, nabízíme kvalitní a vyvážené školní stravování. Za přirozenou součást výuky považujeme environmentální výchovu. Děti mají možnost chovat zvířátko, pečovat o plodiny ve školní zahradě, účastnit se aktivit zaměřených na péči o přírodu v okolí školy, společnými silami třídit odpad. Žáci jsou hodnoceni slovně, nikoli číselnou známkou. Pracujeme také se sebehodnocením, což u dětí posiluje pozitivní motivaci k aktivnímu a samostatnému učení.³⁷

U nás v České republice se škola „da Vinci“ nejvíce přibližuje ideám Ruské rodové školy. Pro předškolní děti se v Praze nedávno objevil ještě „Dětský klub Šárynka“ využívající prvky lesní pedagogiky a také se chystá „Přírodní základní škola Slatiňany“. Tyto projekty jsou u nás v republice poměrně v začátcích, proto bude lepší nechat jejich hodnocení na pozdější dobu.

³⁶ ZŠ DA VINCI-ŠKOLA PRO ZVÍDAVÉ DĚTI, 2010, [<http://skoladavinci.cz/nase-filosofie/>]

³⁷ ZŠ DA VINCI-ŠKOLA PRO ZVÍDAVÉ DĚTI, 2010, [<http://skoladavinci.cz/>]

5. Hodnocení Ruské rodové školy očima kritiků

Pokud chceme Ruskou rodovou školu kriticky zhodnotit, musíme vycházet z relevantních zdrojů. Tyto zdroje můžeme dohledat především na internetových stránkách, kde se tématem Ruské rodové školy (hlavně ve spojitosti s Vladimírem Megrem) zabývají někteří odborníci. Poté lze najít i články, diskuze a úvahy, které jsou psány buď novináři nebo jen návštěvníky příslušných internetových stránek, což se za odborný zdroj považovat nedá. Především na Slovensku se Ščetininovou školou zabývá Občanské sdružení Integra – centrum prevence v oblasti sekt. Předsedkyní tohoto sdružení je pedagožka Mgr. Ivana Škodová. V roce 1997 podala Škodová žádost o prošetření podnětu k Ministerstvu školství.

„Podáváme tímto podnět k prošetření projektu experimentálního ověřování pedagogiky M. P. Ščetinina. Vzhledem k tomu, že experimentální ověřování ještě není MŠ SR schváleno, chceme Vás tímto upozornit na rizika a závažné pochybnosti, které máme o tomto pedagogickém systému. Svoji žádost odůvodňuji takto: Podle dostupných informací z internetu se má schválit experimentální ověřování pedagogiky M. P. Ščetinina v soukromé Rodové škole resp. soukromém osmiletém gymnáziu Hnilčík- Bindt 20 a garantem má být profesor PhDr. Miron Zelina, DrSc. , ředitel Ústavu humanitních studií při PdF UK v Bratislavě. Gymnázium je již zařazené do sítě škol, zřizovatelkou je Mgr. Imelda Tochtová, PhD. a začne svůj provoz od 1.9.2007.“³⁸

Paní Škodová využila k získání informací o Ščetininovi a jeho škole moskevské Centrum pro studium náboženství a sekt. Spojila se s profesorem Alexander L. Dvorkinem, Ph. D. , který poskytl své názory prostřednictvím emailové zprávy a také zprostředkoval článek kněze Alexeje Kasatikova o životě M. P. Ščetinina. V těchto dostupných materiálech přímo z Ruska se zpochybňuje Ščetininovo vysokoškolské vzdělání a vyčítá se mu napojení na kult Anastasia autora Megreho.

„Pan Ščetinin je falešný akademik. Ve skutečnosti ani nemá legitimní vysokoškolské vzdělání. Nemá licenci pro pedagogickou činnost a jeho škola není uznaná státem. Ve skutečnosti je jeho škola "pedagogickým" křídlem kultu Anastasia.

³⁸ ŠKODOVÁ, I. : Podnet o. z. Integra pre Ministerstvo školstva, Bánská Bystrica, 2007, [http://integra.fost.sk/clanky/rodova_skola_podnet.pdf]

Máme spoustu stížností na psychické zneužívání dětí v této škole, která používá mnoho kultovních praktik. Doufám, že Ščetininova škola nebude povolena na Slovensku.“³⁹

Díky těmto informacím se paní Škodová snažila zjistit, zda-li zakladatelka gymnázia v Hnilčíku – Bindte paní Tochtová je ve spojitosti s kultem Anastasia. Objevila internetovou stránku, kde se dočetla, že na Slovensku existuje „Klub přátel Anastasie“. Na stránkách dohledala, že paní Tochtová je aktivní přispěvatelkou. Díky této skutečnosti vidí paní Škodová riziko v ovlivňování výchovy studentů tímto ničím nepodloženým, neověřeným systémem Ščetininovi pedagogiky, který je napojený na kult Anastasia.

O necelé dva měsíce později přišla odpověď z Ministerstva školství SR, že rozhodnutí o zařazení soukromého gymnázia do sítě škol vydali 8. 12. 2006 jen pro obor gymnázia. Následně bylo zřizovatelkou Tochtovou doručena žádost (30. 4. 2007) o schválení návrhu na experimentální ověřování pedagogiky M. P. Ščetinina. Následovalo několik žádostí o prošetření gymnázia na školskou inspekci. Školská inspekce shledala některé námítky za opodstatněné a bylo navrženo jejich odstranění. Po vypršení lhůty se zjistilo, že nelze situaci nově prošetřit neb všech jedenáct žáků na žádost rodičů a za souhlasu Tochtové odcestovalo do školy v Tekose. To už byl nahlášen jako ředitel gymnázia Ing. Tochta. Celá tato kauza vznikla z obav rozvedeného manžela a jeho matky o svou dceru respektive neteř. Rozvedený manžel se obával o výchovu své dceři v izolaci od okolního světa, a proto se obrátil na o. s. Integra a události se tímto daly do pohybu.

Škodová se spojením kultu Anastasie a Ščetininovi školy zabývá i na jiné úrovni. Obrací se na Ústav pro vztahy státu a církví, který sídlí v Bratislavě a požaduje po něm stanovisko ve věci soukromého gymnázia v Hnilčíku – Bindte. Tento Ústav se snaží objektivně pomocí dostupných zdrojů zpracovat téma Rodové školy za pomoci dostupných zdrojů. Hned v úvodu je Ščetinin spojován s učením Heleny a Nikolaje Rerichovců (esoterické učení). Následuje popsání některých zásad a průběhu dne, který je pro školu typický a následují i reakce kritické.

„Podle kritiků je Ščetininova škola uzavřený totalitní systém (střežený kozáky). Všechny informace, které se mají dostat z vnějšího prostředí k studentům, učitel a jeho nejbližší okolí filtruje. Televize a rádio jsou zakázané jako zdroj odpadu.“

³⁹ ŠKODOVÁ, I. : Podnet o. z. Integra pre Ministerstvo školstva, Banská Bystrica, 2007, [http://integra.fost.sk/clanky/rodova_skola_podnet.pdf]

Knihy, noviny a časopisy mohou číst jen po osobním schválení Ščetininem. Podle bývalých studentů se dopisy před odesláním adresátovi kontrolují a telefonické hovory se nahrávají a odposlouchávají. Setkání jsou přísně časově ohraničené a nesmějí překročit stanovený rámec. Ščetinin kontroluje i oblast osobních vztahů. Podporuje se uzavírání sňatků mezi studenty školy. Odchod ze školy se považuje za zradu učitele.“⁴⁰

Pro někoho může být v tomto zkoumání zásadní rok 2001. V tomto roce soud v Petrohradu řešil spor mezi Megrem a Olgou Guz. Olga Guz je obdivovatelka Anastasie a chtěla pokračovat v psaní knih, která začal Megre vydávat. Tato paní není pouze obdivovatelkou, ale dokonce prohlašuje, že ona je pravá Anastasie, s kterou se Megre setkal. Její internetové stránky se výmluvně jmenují <http://www.anastasia-is-me.ru/main.php>, což lze jednoduše přeložit jako „já jsem Anastasia“. Krom názvu stránky jsou veškeré informace v Ruštině. Nicméně výsledkem soudního procesu mělo být Megreho přiznání, že knihy o Anastasii jsou literárně umělecké texty, které můžeme zařadit do oblasti vědecko-fantastické. Navíc byl Megre nařčen, že jeho filozofie existovala již dávno a tudíž se jedná o plagiát. Megre měl čerpat z názorů M. P. Ščetinina, A. Chayanova nebo postojů nových náboženských hnutí jako New Age nebo novopohanství. Ústav pro vztahy státu a církví uzavírá svoje stanovisko tak, že dává v podstatě za pravdu Škodové. Shledává zde jasné ideologické propojení mezi hnutím spojeným s Anastasií a Ščetininovou Rodovou školou.

„Rodová škola v Hnilčíku má být školou experimentální. Nedomníváme se, že by experimentování občanského sdružení - v jehož pozadí je kontroverzní synkretické učení - s dětskou psychikou bylo vhodnou alternativou k současnému způsobu výuky. Svou paranáboženskou ideologii by mohly prezentovat pedagogickou formou, pouze pokud by splnily podmínky stanovené příslušnou legislativou.“⁴¹

Díky paní Škodové a jejímu snažení se celá záležitost medializovala a do konce roku 2007 se tímto tématem zabývalo několik novinářů. Většinou však šlo o novináře (nebo reportéry) vydávající své články na internetu.

⁴⁰ ŠKODOVÁ, I. : Podnet o. z. Integra pre Ministerstvo školstva, Banská Bystrica, 2007, [http://integra.fost.sk/clanky/anastasia_stanovisko_UVSC.pdf]

⁴¹ ŠKODOVÁ, I. : Podnet o. z. Integra pre Ministerstvo školstva, Banská Bystrica, 2007, [http://integra.fost.sk/clanky/anastasia_stanovisko_UVSC.pdf]

Objektivně však nic nového nepřinesli a čerpali z materiálů dostupných na internetových stránkách o. s. Integra. Jednou z výjimek je Jožo T. Schön, který navštívil letní rodovou osadu v roce 2007, tedy krátce po vypuknutí aféry. Reportér poté napsal článek pro internetové Hospodářské noviny, kde ale nepřináší také nic zásadně nového. Sám považuje příběhy o Anastasii za erotickou epopej a princip Rodové školy je vymývání mozků dětem. Kromě o. s. Integra a Ústavu pro vztah státu a církví se pan Schön odkazuje na konferenci biskupů Slovenska, kde se k celé záležitosti vyjadřoval Jozef Kováčik. Opět poukázal na spojení kultu Anastasie, filozofie New Age a Ščetininovi školy.

5.1 Kritická analýza Ruské rodové školy mýma očima

Moje první setkání s Ruskou rodovou školou bylo zprostředkováno knihami Vladimíra Megreho, které jsem si z osobního zájmu přečetl. Nejprve jsem si myslel, že škola popisovaná v knihách Megreho ani neexistuje, že by ani fungovat nemohla. Megre popisuje školu v Tekose velmi idylicky a děti v ní jako, pokud to přeženu, jakési nadpozemšťany. Výchova je zde ideální a každý se zájmem vstřebává množství informací v krátkém čase. Žáci s lehkostí postavili všechny budovy školy a také je svými malbami ozdobili. Děti zde dokáží velmi dobře zpívat, tančit a učit se sebeobraně. Všechny aktivity jsou spojené v každodenním programu, kde se považuje za odpočinek střídání aktivit. To vše je ještě umocněné tím, že žáci dokáží nahradit roli učitele a váží si své vlasti, tradic a přírody okolo sebe. Na to vše dohlíží bělovlasý moudrý muž, který stál u zrodu školy.

Takto na mě systém M. P. Ščetinina působil v Megreho podání, a proto jsem snažil získat víc materiálů, které by o Rodové škole pojednávaly i z jiných hledisek. Většinou jsem našel na internetu články českých nebo slovenských stážistů, kteří osobně navštívili školu v Tekose. Tito lidé s větší objektivitou popisovali zážitky ze školy a vždy se jednalo o pozitivní reakce na vzdělávací systém Ščetinina. Samotného mě napadlo, že by bylo přínosné pro lepší poznání Rodové školy, abych školu v Tekose navštívil. Nestalo se tak, a proto jsem se musel spokojit třeba s dokumentem Viliama Poltikoviče s názvem Ruská rodová škola, který ve třiceti minutách zobrazuje žáky a dění ve škole. Dokumentem částečně provází český stážista Martin Másilko. Pro mě to byl reálnější pohled na Ščetininovu školu a chtěl bych zmínit pár myšlenek, které mě zaujaly.

Začnu M. P. Ščetininem, který několikrát v dokumentu krátce promluví. Oslovilo mě jeho vyjádření o dětech a jejich intelektu. Pokud jsou děti psychicky zdravé, jsou geniální.⁴² V podstatě to vyjadřuje myšlenku, že dítě může dělat cokoli, i když to nikdy nedělalo a bude

při tom podporováno. Líbí se mi podpora dětí v jejich snažení, i když se třeba musí vynaložit větší úsilí. Druhá myšlenka, která mě upoutala, by se dala vyjádřit takto. Ve škole se orientují na právě probíhající život.⁴³ Tento jednoduchý názor je mi sympatický. Člověk by měl žít přítomností a vnímat ji. Měl by vložit svojí energii do právě probíhajících činností a snažit se dělat vědomě vše, jak nejlépe dokáže.

V dokumentu mě v závěru zaujalo vyjádření Martina Másilka, který s odstupem času hodnotil svojí návštěvu ve škole v Tekose. Celkově školu považuje za inspirativní přístup ke vzdělání, ale měl i pár výhrad. Je to třeba nedostatek volného času pro své vlastní tvoření.⁴⁴ Jelikož mají děti plný program po celý den, tak poté nemají čas sami pro sebe a i to je důležité. S tím může souhlasit, protože z vlastní zkušenosti vím, že každý chce být někdy sám. Trochu mi záběry ze školy v Tekose připomínaly letní tábor. Na táboře máte během čtrnácti dnů zajištěn bohatý program, kde se účastníte různých aktivit po celý den, ale na konci už se těšíte domů. Martin Másilko se vyjadřoval i k M. P. Ščetininovi a jeho vlastenectví. Všichni jakoby jedou na jedné lodi, kterou kormidluje Ščetinin a ten udává směr.⁴⁵ Myslí se tedy názorový směr, který žáci ve škole vstřebávají. Nemyslím si, že Ščetinin je špatný pedagog, ale svou osobností ovlivňuje názory dětí natolik, že přejímají jeho pohled na svět místo toho, aby měly svůj vlastní. Vlastenectví je určitě dobrá vlastnost, ale ruský přístup k vlasti hraničí někdy až s odevzdaností. Je dobrá také poznamenat, že pokud se někomu ve škole nelíbí, tak může odejít. Není zde žádná smlouva, která by k něčemu zavazovala.

Co však stále zůstává faktem, že Ščetininova škola funguje přes patnáct let a děti do ní jezdí studovat nadále i přes mediální aféry a útoky. Spojení mezi Ščetininem a Megrem považuji za zřejmé, ale nemyslím si, že by Megreho knihy byly povinnou četbou ve škole. Já jsem si knihy přečetl z osobního zájmu a některé Megreho ideje považuji za přínosné a k zamyšlení. Pokud by tyto knihy četlo mladší dítě, mohlo by dojít k mylnému výkladu jejich sdělení.

I přes některé nedostatky považuji systém M. P. Ščetinina za obohacující pro pedagogiku. Tuto kapitolu bych uzavřel myšlenkou Lumíra Riese, který vystihl mé vnímání Rodové školy přesně a vyjádřil ho v závěru svého článku v časopise *Pedagogická orientace*.

*„M.P. Ščetininem bylo vytvořeno mimořádné pedagogické dílo, které nabízí perspektivu budoucí školy, školy 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.“*⁴⁶

⁴² RUSKÁ RODOVÁ ŠKOLA, i-vysílání Česká televize, Praha, 2008,
[<http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/20857223227-ruska-rodova-skola/>]

⁴³ RUSKÁ RODOVÁ ŠKOLA, i-vysílání Česká televize, Praha, 2008,
[<http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/20857223227-ruska-rodova-skola/>]

⁴⁴ RUSKÁ RODOVÁ ŠKOLA, i-vysílání Česká televize, Praha, 2008,
[<http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/20857223227-ruska-rodova-skola/>]

⁴⁵ RUSKÁ RODOVÁ ŠKOLA, i-vysílání Česká televize, Praha, 2008,
[<http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/20857223227-ruska-rodova-skola/>]

⁴⁶ RIES, L. : Pedagogická orientace č. 3, Brno, 2010, v tisku, [elektronická pošta]

6. Závěr

Práce se snažila přiblížit téma, které je u nás zatím zpracováno minimálně. Jde o knihy Vladimíra Megreho ze série Zvonící cedry Ruska a hlavně o Ruskou rodovou školu M. P. Ščetinina. Byly určeny charakteristické znaky Megreho filozofie, které se prolínají s ideami Ščetininovi školy. Snažil jsem se podrobně popsat Ščetininovi myšlenky, které vystihují školu v Tekose a také aplikovat Megreho filozofii na Ščetininovo vzdělávání. Hlavní spojitost vidím v myšlence Rodových osad. Megre chce docílit změny k lepšímu ve světě prostřednictvím Rodových osad. Ščetinin takovou Rodovou osadu v podstatě vytvořil založením své školy a změny ve světě chce docílit pomocí vzdělávání. Žáci odcházející ze Ščetininovi školy, by mohli podporovat zakládání nových Rodových osad, kde by vznikaly i Rodové školy. V těchto nových Rodových školách by mohli najít tito žáci uplatnění.

Škola v Tekose přináší několik nových přístupů ke vzdělání, které jsou ovlivněny především internátním zřízením školy a také její, několikrát již zmiňovanou, polohou uprostřed lesů v předhůří Kavkazu. Z hlediska úrovně a hloubky vzdělání je zajímavé, že tato škola jako organický celek primárního a sekundárního stupně vzdělávání je účelně propojena s terciálním školním stupněm oboustrannou spolupracující vazbou s několika vysokými školami. Novým rysem vzdělávání je způsob získávání vědomostí. Žák si vybere obor, který chce studovat a poté se mu intenzivně věnuje do té doby, dokud ho úplně neprobere v rámci středoškolských osnov. Obor, který si žák vybere, studuje v integraci ostatních předmětů. Kromě toho se někdy zavádí nový obor jako poznání rozšiřující poznání v základních předmětech středoškolského studia (např. oceánologie). Jedná se tedy o výuku v jednom velkém bloku se spojování jiných oborů ve vyšší celek. Někdy je možné skládat vysokoškolskou zkoušku z určité disciplíny ve škole v Tekose a někdy zde může začít studium žáků na vysoké škole.

Po úplném vstřebání látky určitého oboru může žák skládat zkoušku, kterou mu bude uznána středoškolská znalost oboru. Tento žák následně může působit jako učitel a pomáhat ostatním studentům v rámci menších vzdělávacích skupin. Kromě splněné zkoušky potřebuje žák vytvořit skripta, na kterých spolupracuje s odborníky z vysoké školy i s jinými studenty. Tyto skripta by měla být ideálním vzdělávacím materiálem pro žáky mladší i starší. Měla by obsahovat metodiku pochopitelnou i pro pomalejšími studenty. Tyto dva rysy, jenž jsem popsal, jsou nové díky míře samostatnosti, která je vyvíjena ze strany žáků na dosažení vědomostí.

Pracovní činnosti, jenž jsou ve škole praktikovány, také přinášejí určitou míru nových prvků. Musím opět zopakovat, že to je dáno především tím, že škola je internátní. Žáci se dostanou do kontaktu s činnostmi jako architektura, stavebnictví, zemědělství a tím je u nich rozvíjen nejen intelekt, ale i fyzická práce. Můžeme ještě doplnit že žáci se starají o stravování, praní, úklid a třeba topení v zimních měsících. Studenti si osvojují praktický život již od dětství a v jejich následujícím životě to pro ně bude přínosné a hlavně využitelné.

Jako poslední výrazné odlišení Rodové školy od ostatních škol je vztah výchovy k pojmu vlast. Ve škole sice studují děti různých národností, ale patriotismus k Rusku je zde cítit z každého ruského žáka. Ščetinin se hrdě hlásí k původu kozáka a je si vědom síly rodových vazeb. Propaguje tedy ve škole vlastenectví, úctu k rodičům, k předkům a snaží se v žácích probudit vědomí povinnosti, úkolu a poslání vůči své zemi.

Úplně na závěr ještě připojím slova Lumíra Riese, který vyslovuje názor, že Ščetininovi vzdělávací metody mají ve své podstatě všeobecnou platnost, ale každá kultura se má snažit tento systém přijímat činorodě. S tím mohu souhlasit také.

„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.“⁴⁷

⁴⁷ RIES, L. : Pedagogická orientace č. 3, Brno, 2010, v tisku, [elektronická pošta]

Použitá literatura

HRDLIČKOVÁ, Alena. *Alternativní pedagogické koncepce*
České Budějovice: Pedagogická fakulta JU České Budějovice, 1994. 175 s.
ISBN 80-7040-104-4

MEGRE, Vladimír. *Anastasia*
Praha: PROF-PRESS, 2000. 184 s. ISBN 80-238-5578-6.

MEGRE, Vladimír. *Zvonící cedry*
Praha: PROF-PRESS, 2001. 223 s. ISBN 80-238-7131-5.

MEGRE, Vladimír. *Prostor lásky*
Praha: Nakladatelství Votobia, 2002. 219 s. ISBN 80-238-8206-6

MEGRE, Vladimír. *Stvoření*
Praha: Nakladatelství Votobia, 2002. 220 s. ISBN 80-238-9397-1

MEGRE, Vladimír. *Kdo vlastně jsme?*
Praha: Nakladatelství Votobia, 2003. 227 s. ISBN 80-903302-0-7

MEGRE, Vladimír. *Rodová kniha*
Praha: FINIDR, 2004. 241 s. ISBN 80-903302-1-5

MEGRE, Vladimír. *Energie života*
Praha: FINIDR, 2004. 252 s. ISBN 80-903302-2-3

MEGRE, Vladimír. *Nová civilizace 1. část*
Praha: FINIDR, 2005. 219 s. ISBN 80-903302-3-1

MEGRE, Vladimír. *Nová civilizace 2. část Obřad lásky*
Praha: FINIDR, 2006. 211 s. ISBN 80-903302-5-8

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělání*

Praha: Portál, 2001. 139 s. ISBN 80-7178-584-9

PRŮCHA, Jan., WALTEROVÁ, Eliška., MAREŠ Jiří. *Pedagogický slovník*

Praha: Portál, 2009. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6

RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*

Brno: Print-Zeman, 1994. 264 s. ISBN 80-900035-8-3

SVOBODOVÁ, Jarmila., JŮVA, Vladimír. *Alternativní školy*

Brno: Paido, 1995. 77 s. ISBN 80-85931-00-1

VOJTÍŠEK, Zdeněk. *Nová náboženská hnutí a kolektivní násilí*

Brno: L. Marek, 2009. 460 s. ISBN 978-80-87127-21-6

Internetové zdroje

KASATIKOV, Alexej. *Redemptoristi*

Moskva: Centrum svatého Ireneje Lyonského, 2000.

Dostupné z: [<http://www.redemptoristi.sk/index.php>]

KOVÁČIK, Jozef. *Hospodářské noviny online.sk*

Bratislava: ECOPRESS, 2007.

Dostupné z: [<http://hn.hnonline.sk/c1-21603090-sekta-na-skole-anastazia-vie>]

POLTIKOVIČ, Viliam. *Ruská rodová škola*

Praha: i-vysílání České televize, 2008.

Dostupné z: [<http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/20857223227-ruska-rodova-skola/>]

RIES, Lumír. *Pedagogika a škola Michaila Ščetinina*

Brno: Pedagogická orientace č. 3, 2010.

v tisku [elektronická pošta]

ŠETERLE, David. *Rodové osady jako cesta spolupráce v jednotné Evropě*

Praha, 2006

Dostupné z:

[http://poznejsamsebe.wz.cz/rodove_osady_jako_cesta_spoluprace_v_jednotne_evrope.rtf]

ŠKODOVÁ, Ivana. *časopis Dingir č. 3*

Bratislava: Klub psychotroniky a UFO, 2008.

Dostupné z:[<http://www.kpufo.cz/portal/>]

ŠKODOVÁ, Ivana. *o. z. Integra – Centrum prevencie v oblasti siekt*

Bánská Bystrica, 2007.

Dostupné z: [http://integra.fost.sk/clanky/rodova_skola_podnet.pdf]

ŠKODOVÁ, Ivana. *o. z. Integra – Centrum prevencie v oblasti siekt*

Bánská Bystrica, 2007.

Dostupné z: [http://integra.fost.sk/clanky/anastasia_stanovisko_UVSC.pdf]

ZBÍRAL, David. *New Age a novopohanství*

2007

Dostupné z: [<http://www.david-zbiral.cz/NewAge.htm>]

WIKIPEDIA, The Free Encyclopedia. *Alexander Chayanov*

2010

Dostupná z: [http://en.wikipedia.org/wiki/Alexander_Chayanov]

ZŠ DA VINCI, Škola pro zvědavé děti. *Přednosti školy a Naše filozofie*

2010

Dostupné z: [<http://skoladavinci.cz/>]

Seznam příloh

Příloha 1

Otevřený dopis Prezidentovi Ruské Federace Vladimíru Vladimíroviči Putinovi od občana Ruské Federace Vladimíra Nikolajeviče Megreho:

Vážený Vladimíre Vladimíroviči! Zřejmě právě naší generaci velice přálo štěstí. Nám se naskytla reálná možnost začít budovat šťastný, vzkvétající stát, pevně chráněný před vnějšími agresory, vnitřními konflikty a zločinností. Stát, v kterém budou žít v dostatku šťastné rodiny. Naše generace může nejen začít budování překrásného státu, ale i sama stihne v něm žít, budou-li mít mocní lidé na zákonodárné úrovni dobrou vůli přidělit každé přející si to rodině jeden hektar půdy pro založení svého rodového statku. Dostatečně jednoduchý čin vyvolá u většiny lidí z různých vrstev společnosti tvůrčí nadšení pro budování, tvoření.

Země se má přidělovat bezplatně, na doživotí s právem dědění. Produkce vyrobená na rodových statech nemá být zatížena žádnými daněmi.

Uznejte, Vladimíre Vladimíroviči, že teď vznikla nenormální, nelogická situace: každý Rus jakoby má vlast, ale nikdo nemůže ukázat, kde je jeho vlastní kousíček této vlasti. Když ho každá rodina dostane a promění v kvetoucí rajský koutek, i celá vlast bude překrásná.

Dnešní plány rozvoje země nepodněcují lidi k tvoření, poněvadž není jasné, kam, k jakému budoucnu nás přivedou. Budování demokratického, ekonomicky rozvinutého státu západního typu většina lidí možná dokonce intuitivně odmítá. A myslím si, že ne bezdůvodně. Pokud rozumně uvažujeme, proč my všichni a každý zvlášť potřebujeme trtit úsilí na to, abychom konec konců vybudovali stát, v němž budou vzkvétat narkomanie, prostituce a zločinnost? Ale vždyť toto všechno existuje na Západě.

Dříve jsme si mysleli, že v tak zvaných vysoce rozvinutých státech mají hojnost potravinových produktů, ale teď se ukazuje, že tato hojnost je dosažena díky hnojení půdy všemožnými chemickými přísadami, chemikáliemi a také díky genovému inženýrství. Zjistili jsme, že cizí potraviny svými chuťovými vlastnostmi prohrávají s našimi. V Německu s radostí kupují brambory dovezené z Ruska.

V řadě států vlády, znepokojené tímto stavem produktů, již vydaly nařízení o jejich speciálním označení. Požívání potravin, získaných v důsledku genového inženýrství, vyvolává stále větší obavy i u vědců. Amerika a Německo se octly na prvních místech v množství nádorových onemocnění na jednoho obyvatele. Potřebujeme jít jejich cestou?

Myslím si, že taková cesta málokoho nadchne. Ale smířili jsme se s tím, že se propaguje zahraniční zboží a západní způsob života. Smířili jsme se s tím, že se objevují stále nové a nové nemoci, s tím, že se voda dá pít pouze z lahví, koupených v obchodě, s tím, že se obyvatelstvo Ruska každoročně zmenšuje o sedm set padesát tisíc lidí. Všechno jako u nich. Vždyť i ve vysoce rozvinutých státech klesá porodnost. V mnohém se jim snažíme podobat. Ale já jsem nejméně slyšel od lidí žijících v těchto státech o jejich naději. O naději, že Rusko hledá a rozhodně musí najít svou cestu vývoje, ukázat celému světu šťastnější způsob života. Pane prezidente, nepochybně Vám byly předkládány k posouzení různé programy rozvoje státu. Jestliže se Vám daná nabídka bude zdát pochybná mezi ostatními, prosím Vás, abyste ji schválil jako pokus v regionech, jejichž guvernéri v ní dokáží uvidět racionální jádro...

Podrobněji se o těchto návrzích mluví v knihách ze série „Zvonící cedry Ruska“, jejichž jsem autorem. Stěží se mohu domnívat, že nacházejí se ve víru státních záležitostí jste je mohl osobně přečíst. Avšak příslušné úřady jsou s nimi seznámeny a již si udělaly svůj úsudek. Rozhodly se, že tyto knihy nastolují v Rusku nové náboženství, které se šíří „rychlostí lesního požáru“. Takový názor je vyjádřen i v řadě tiskových publikací. Pro mě je takový úsudek úplným překvapením. Vyjádřil jsem v knihách svůj vztah k Bohu, ale nemyslel jsem na vytvoření nějakého náboženství. Jednoduše jsem psal knihy o neobyčejné, krásné poustevnici sibiřské tajgy a její nadšené touze po překrásném. Je možné, že bouřlivá reakce lidí různého sociálního postavení, popularita knih v Rusku a zahraničí, se podobá náboženství. Ale myslím si, že tady jde o něco jiného. Idea, filozofie, informovanost sibiřské poustevnice, jazyk, kterým komunikuje, znepokojuje lidské duše.

Zřejmě analytici ještě dlouho nedospějí ke stejnému názoru na to, kdo je Anastasia, a co znamenají knihy s jejími vyjádřeními, jak ohodnotit reakci na ně, ať to projednávají. Hlavně, aby se v těchto projednáváních neutopily návrhy, jež předkládá Anastasia.

Vladimíre Vladimíroviči, aby bylo možné se přesvědčit o efektivnosti Anastasií nabízeného ohledně země, lze udělat pokus, bez ohledu na to, kdo je Anastasia nebo V. Megre. Lze vyzkoušet její méně důležité tvrzení.

Zaprvé: myslím si, že pro pracovníky Vašeho aparátu nebude těžké nařídit příslušnému vědecko-výzkumnému ústavu, aby udělal jednoduchou analýzu efektivnosti Anastasiiny nabídky týkající se očištění vzduchu od škodlivého prachu ve velkých městech. Podstata této nabídky je vyložena již v mé první knize.

Zadruhé: nařídit, aby se udělala analýza oleje z ořechu sibiřského cedru jako léčivého, celkově posilujícího prostředku. Informace ze starodávných pramenů, dnešní výzkumy vědců Tomské univerzity potvrzují Anastasiina tvrzení, že tento přírodní produkt při dodržování

určité technologie jeho výroby je jedním z nejefektivnějších prostředků na světě při léčení velkého spektra nemocí. Ve světě neexistují rozlehlejší plantáže cedru, dávajícího plody, než na Sibiři.

Dodáváním tohoto produktu na mezinárodní trh by měl ruský státní rozpočet značný zisk. Je nutný státní program na využití sibiřských divoce rostoucích plodů. Program, který by nepředpokládal organizaci velkých výrobních podniků, ale rozvíjení sítě drobných, se zapojením lidí žijících v odlehlých sibiřských regionech. Pro uskutečnění tohoto programu nejsou zapotřebí velké kapitálové vklady, pouze je potřebné zákonodárné rozhodnutí, jež by dávalo možnost místním obyvatelům dlouhodobě najímat pozemky v tajze.

A vůbec, Vladimíre Vladimiroviči, život neustále potvrzuje i na první pohled neuvěřitelnější tvrzení.

Osobně jsem naprosto přesvědčen o překrásném budoucnu našeho státu. Otázka je pouze v tom, zdali dnes žijící lidé ho budou zrychlovat nebo brzdit. Upřímně přeji Vám, Vladimíre Vladimiroviči, a také všem nám žijícím dnes, abychom se stali budovateli překrásného budoucna.