

ve čtení a psaní v té kvalitě, jaká je stanovena pro první ročník sovětské počáteční školy a jak byla přibližně dána obdobím pro vyvození abecedy v dosavadní naší první třídě.

Konkretní postup ve čtení a psaní podle koncepce osnov 1. ročníku až do období úplné souběžnosti čtení a psaní vypadá v přehledu takto:

Předslabikářové období: Ve čtení sluchová analýza a syntéza slova na slabiky, analýza hlásky na začátku slova, seznámení s písmenem příslušné analysované hlásky (12 písmen živé abecedy: a A, e E, i I, o O, u U, m M, s S, l L, t T, v V, j J, k K). V psaní probíhá příprava na psaní volnou rukou vstoje a přípravné cviky obsahují i prvky písmen.

Slabikářové období — I. etapa: Vlastní čtení s užitím poznaných 12 prvků živé abecedy. Slabičné typy slov: *má, Ema, máma*, případně i typ *les*. V psaní prvky písmen a od začátku ledna psaní 9 písmen malé psací abecedy (psací písmena e, l, i, n, m, s, j, a, o).

Od pololetí (II. etapa slabikářového období) společný postup při čtení a psaní.

Na závěr je třeba uvést, že pro pojetí přípravného ročníku jako celku i v jeho jednotlivých složkách, z nichž jsme zde blíže analysovali čtení a psaní, nemáme přímou oporu v sovětském vzoru, kde takovýto útvar se stejnými úkoly neexistuje. Přípravný ročník byl zřízen jako první postupný ročník, tedy jako organická součást všeobecně vzdělávací školy. Dvouleté zkušenosti z dosavadní práce podle zvukové analyticko-synthetické metody a výsledky výzkumu prováděného ve VÚP umožnily přinést návrh konkrétní náplně nového obsahu, formy a organizace práce v prvním postupném ročníku v pojetí nového školského zákona.

Bude třeba opřít se o nové osnovy, sbírat zkušenosti, zlepšovat práci a ještě hlouběji promýšlet principy sovětské zvukové analyticko-synthetické metody, bude třeba znovu podrobit výzkumu problém čtení a psaní na elementárním stupni, abychom dobudovali tento základní pilíř veškeré budoucí výchovně vzdělávací práce v naší nové, socialistické, ke komunismu mířící škole.

DĚJINY VÝCHOVY A PEDAGOGIKY

L. N. Tolstoj — pedagogický myslitel.

(K 125. výročí narození.)

Akademik OTAKAR CHLUP, ČSAV, Praha.

Kdysi v mládí se mi dostala do rukou ilustrace, na níž byl zpodoben L. N. Tolstoj. Byla znázorněna zeměkoule a z ní vyvstávala postava geniálního ruského spisovatele nad celý okřátek zemský. Snad to bylo v době rusko-japonské války, nebo v době hladomoru, který dal látku k románu „Vzkříšení“; mohlo to být i jindy, neboť revoluční projev Tolstého slyšel celý svět a naslouchal jim se zvláštním vzrušením. Stejně tak vzrušoval celou kulturní světovou veřejnost odvrát Tolstého od literární tvorby, který plynul z jeho náboženského zahloubání, jež určovalo veliké období jeho mužného a stařeckého života. Jak možno jinak posuzovati ne-

srovnalosti v myšlení Tolstého, kypící z pestrého pojetí sociálních, hospodářských a mravních problémů doby a jejich řešení, nežli okolností, že nedospěl k vědeckému základu sociálního dění, které se zrodilo v období jeho života, v období vzrůstajícího se kapitalismu, a které se zrcadlilo v dílech geniálních klasiků vědeckého socialismu Marxe a Engelse. V díle Tolstého můžeme sice sledovati jasné vědomí sociálních rozporů a třídních zápasů, ale můžeme také na četných místech pozorovat odpor proti revoluci, proti násilnému svržení okovů vykořisťování. Na jednom místě ve Vojně a míru projevuje skepsi o rovnosti mezi lidmi. „Na konci minulého

(t. j. 18.) století,“ praví, „vymyslili si lidé, že jsou si všichni rovni, a to je opravňovalo, aby se zabíjeli.“ Je patrné, jak málo chápal tento geniální spisovatel ruského realismu objektivní podmínky hospodářské a sociální nejen fraňcouzské revoluce, ale i současné doby. Víme dobře, jaký vřelý poměr měl k uhnětenému ruskému lidu, co mu znamenal lid' a lidové masy v době vpádu Napoleonova, víme také, jak proti vládnoucím názorům soudobých historiků obhajoval význam lidu v kritických dějinných okamžicích. Čtenáři uměleckého a myslitelského díla Tolstého proto neujdou veliké rozpory, jimž unikal do světa mystického zamyšlení. Jak geniálně jsou vystiženy tyto rozpory v krátké charakteristice Tolstého z pera V. I. Lenina, který píše: „Rozpory ve spisech, názorech, učení a ve škole Tolstého jsou skutečně křiklavé. Na jedné straně je Tolstoj geniální umělec, podávající nejen neporovnatelné obrazy ruského života, ale i nejlepší díla světové literatury — na druhé straně je to statkář, propadající náboženskému blouznění o Kristu. Na jedné straně je tu neobyčejně ostrý, bezprostřední a upřímný protest proti společenské lži a falši — na druhé straně je tu »tolstojovec«, t. j. zchátralý, hysterický vzdychálek, zvaný ruským inteligentem, který se veřejně bije v prsa a říká: »Jsem špatný, bídný, ale pracuji na svém sebezdokonalování, nejím už maso, žívím se teď rýžovými karbanátky.« Na jedné straně je tu nelítostná kritika kapitalistického vykořisťování, odhalování násilností vlády, komedie soudů a státní správy, odhalování veškeré hloubky rozporů mezi narůstáním bohatství, vymoženostmi civilisace a narůstáním chudoby, zdivočelosti a utrpení pracujících mas, s druhé strany pak blouznivé kázání o »neodpírání zlu« násilím.“

Lenin však netoliko charakterisuje tak ostrými rysy postavu světového literárního tvůrce, nýbrž odhaluje také objektivní příčiny a poměry, v nichž se octl ruský život poslední třetiny 19. století. Vždyť obdobným zjevem ruského realismu jest neméně geniální analytik ruského života Dostojevský, unikající také z reality do světa náboženského přemítání. Ale Leni-

novi přesto neušel ohromný význam Tolstého v přípravě a přizpůsobení ruského lidu myšlenkám revoluce. „V Tolstém,“ praví, „se promítala nahromaděná nenávisť, zralé úsilí o lepší budoucnost, touha oprostít se od minulosti.“ Ovšem ale — a v tom jsou ony křiklavé rozpory — ve vlivu Tolstého a v tolstojovském neodpírání zlu je třeba hledat příčinu nezralosti, politické nevyspělosti a slabosti v době revoluce.

Máme-li pojednat o L. N. Tolstém jako pedagogickém mysliteli, tu nám bude výstižná charakteristika Leninova neocenitelným klíčem rozboru vychovatelského myšlení Tolstého, které svými rozpory zapůsobilo na pedagogické myšlení současné doby a v pedagogice zapustilo kořeny označené názvem tolstojánství. Jsme v historickém období zcela odlišném od životního období Tolstého. Dvě velké světové války nás dělí, výbuch Velké říjnové socialistické revoluce společně zavalil starý ruský řád, rozšířil revoluci na všechny národy Sovětského svazu, osvobodil od kapitalismu státy lidových demokracií. Mohlo by se zdát, že v naší době vědeckého socialismu, v době vědecké metody historického a dialektického materialismu pozbývají pedagogické myšlenky Tolstého významu. Avšak Leninova historicko-dialektická analýza nám ukazuje, jak hodnotit a jasně odlišit, co ve vychovatelské osobnosti Tolstého náleží v oblast přžitků minulosti a co lze zužitkovat jako odkaz a dědictví minulosti k prospěchu školy a výchovy. Vždyť L. N. Tolstoj nám ve svých pedagogických statích zrcadlí obraz školské výchovy nejen v Rusku, ale také v západních zemích evropských. Již první jeho věta ve stati věnované rozboru pojmů výchova, vzdělání a vyučování jest věrným odrazem soudobé formalistické výchovy. „Nedbá se vlivu života,“ píše Tolstoj. Sledujeme-li rozvoj školství a pedagogické vědy sovětské pod vlivem Velké říjnové socialistické revoluce, vidíme, že spojení výchovy, vyučování a vzdělání s potřebami života, s prací, výrobou, jest nejčelnější zásada nové výchovy a nového vyučování. Sovětská výchova dospěla k zásadě polytechnického vzdělání, čímž zživotňuje revoluční školskou

práci. Ovšem nemůžeme následovat našeho pedagogického myslitele v důsledcích, které odvodil ze své zásady sblížení vzdělání s životem lidu. Odnímá škole právo vychovávat děti a připisuje jí pouze úkol vzdělávat. Vzděláním, z něhož je podle Tolstého možné vypustit i vyučování čtení a psaní, rozumí dokonalou orientaci v potřebách lidu a v jeho praktických životních úkolech: „Výchova,“ praví, „není předmětem pedagogiky, předmětem pedagogiky je vzdělání v širokém smyslu vzájemnosti všech těch vlivů, jež rozvíjejí člověka.“ Dětské hry, nehody, tresty, práce, učení nucené i svobodně volené, umění, vědy, život, to má být podle Tolstého náplní vzdělání, nikoli nucené školou organizovanou, nýbrž získávanou prostým životem a jeho zkušeností. Pamätujeme se na theorii odumírání školy v prvních záchvýchách porevolučních. Pamätujeme se také, jak ostře odsoudil Lenin tuto zrušnou pedagogickou theorii. Čím jiným lze si vysvětlit odpor Tolstého ke škole nežli bludným stavem soudobých školských metod a nelidové školské organizace. Tolstoj odmítá výchovu jako úmyslné formování lidí podle určitých vzorů, odsuzuje ji jako neplodnou, nepřipustnou, nemožnou. Nanejvýš připouští výchovu rodinnou a náboženskou, školskou výchovu neuznává, neuznává právo státu nutit děti do školy. Tento odpor proti školní výchově by byl nepochopitelný, kdyby na druhé straně z tohoto odporu neprýštily skvěle formulované výchovatské zásady, z nichž může čerpat pedagogická věda. Úkol nauky o vzdělání spatřuje Tolstoj v hledání zákonitostí tohoto působení lidí na sebe. Nabádá učitele studovat všechny podmínky, které přispívají ke shodě snah učitelových a žákových. Snaží se odstraniti chaos současných teorií pedagogických, které neposkytují kriteria, čemu a jak se má učit. Jen proto odmítá Tolstoj nápodobu evropského školství státně donucovacího. Z tohoto chaotického stavu hledá Tolstoj východisko. Toto východisko mu ukazuje Rousseau, jeho názor na přirozený vývoj dítěte, na svobodu, ve které nyní nachází kriterium správné výchovy. Tak tento odpůrce školy se rozhodne založiti vlastní školu v Jasné

Poljaně, vlastní výchovu, vlastní vyučování, jemuž se snaží vtisknouti své životní zkušenosti a vychovatské názory. Těžko bychom si mohli představit veřejné školství organizované v duchu zásad jasnopoljanských, těžko bychom mohli očekávat úspěch takové školské soustavy. Kdyby byla skutečností utopie Rousseauova a Tolstého a všechny děti by se rodily od přírody dobré a kdyby zdrojem všeho zla byla jen kultura, pokrok, pak by mohly být uskutečněny ideje svobody, volnosti sebeurčení dítěte ve škole, ale současně by se projevíly i produkty nekázného chaosu. Ale i Tolstoj měl příležitost k polemickým úvahám, když Markov uveřejnil hlavní body, ve kterých se rozcházel s pedagogickými názory Tolstého. Markov namítal a uznával právo jedné generace, aby se vměšovala do výchovy generace druhé. Nesouhlasil s jasnopoljanským výměrem vzdělání. Rovněž odmítal názor, že by školy mohly býti vyňaty z podmínek daných historicky. Považuje úplnou svobodu, jak ji pojímal Tolstoj, za škodlivou a nemožnou. Dokonce shledal rozpor praxe jasnopoljanské školy a názorů Tolstého a to proto, že názory Tolstého jsou neuskutečnitelné.

Z přesvědčení Tolstého o neúčelnosti nucené školské výchovy plynou všechny rysy jasnopoljanské školy, jejíž obsah vyučování i metody poskytují obraz a náplň Tolstého názoru o svobodě a neodpírání zlu. Je třeba znova a znova číst ony kapitoly z jasnopoljanské školy, které vyvolaly nejen mnoho odporu mezi pedagogy, ale získaly i hojně obhájců nové volné výchovy, která prošla Evropou a také u nás pod heslem tolstojanské pedagogiky. Volná škola, berlínská imitace Ottova v Elbersfeldu, venkovské vychovatské ústavy, švýcarské nové školy i jiné soukromé školské ústavy přijímaly více nebo méně prvků z neústrojené pokladnice Tolstého filosofie výchovy ve jménu svobody dítěte. Tolstoj si pochvaluje, že děti do školy v rukou nic nenesou, že nemají v hlavě co nésti. Nemají žádného úkolu, nic, co bylo včera uděláno. Žák není povinen něco si pamätovat. Přinášejí jen sebe, svou vnímavou přirozenost a jistotu, že nyní bude ve

škole právě tak veselo jako včera. Nemyslí na vyučování do té chvíle, pokud nezačalo. Učitelé nikdy nikomu nevytýkají opoždění. Tyto a jiné podobné poznámky vyzvedají volnost a svobodný poměr žákův k vyučování.

Vedle tohoto pedagogického uvažování, které bylo mocně ovlivňováno Rousseauovým Emilem, najdeme v pedagogických státech Tolstého skvělé vychovatelské perly, které neztrácejí trvalé hodnoty a staly se základem trvalých zásad, řídících proces výchovy a vyučování. Ve stati o metodách vyučování čtení (psaní) odmítá samoučelnost čtení a v každém vzdělání vidí potřebu znalosti faktů a jejich vztahů. Z této zásady odvozuje Tolstoj požadavek, aby škola podávala žactvu vědomosti i návyky v oborech výroby, zvláště zemědělské, okolnost to, která je jedním z článků dnešní polytechnické výchovy. Proto odmítá školu pouze literární. Také v otázce vyučovacích metod odsuzuje mechanickou pamětní metodu v soudobé škole a přizpůsobuje metodu učební látce, zájmům žactva. Odtud odvozuje nutnost, aby učitel znal dobře povahu žákovu. Čtenář děl Tolstého ví dobře, jak geniálně vnikl tento analytik do duší svých postav, vzpomene si na Štěpána Arkadjeviče hned na prvních stránkách Anny Kareninové, prožívá očistu Oljenina v krásách přírody kavkazské, Levinův poměr k dělnému lidu a s rozechvěním pročitá proces zvratu hrubosti v lásku k bližnímu v povídce Hospodář a čeledín.¹⁾ Tolstoj, analytik lidských duševních procesů, přistoupil k dětem jasnopojanské školy a začal s nimi psát slohový úkol. Již volba tematu, podnět k slohovému výkonu, přísloví Lžíčkou krmí a do oka stéblem bodá, a naprostá volnost výběru příběhu na tento podnět jsou učitelem Tolstým tak navoděny, že psát povídku se stane Semkovi naléhavou a *přirozenou* nutností. Celé líčení dvou žáků, spisujících s učitelem Tolstým, je klasický, třeba ojedinělý, příklad tvořivosti žáka, ovšem uznávaný obecně jako nenapodobitelný. Sešly se tu totiž okolnosti, které se neopakuji: geniální spisovatel, organisátor

¹⁾ Nesmazatelný dojem si odnáší čtenář z krásných rozborů „Dětství, chlapectví a jinoství“.

školy s vlastní pedagogickou ideologií, sledující nejnaternější záchvěvy duše žákovy, rozněcující jeho obrazotvornost a nacházející v mladistvém mysli spontánní resonanci. Svědčí o tom tolik půvabných míst z líčení Tolstého. „Jeho (žákova) duše,“ praví, „změklá a rozechvěná tuto chvíli soucitem, t. j. láskou, odívala každý obraz v uměleckou formu a odmítala vše, co by neodpovídalo ideji věčné krásy a harmonie.“

Z pedagogických idejí L. N. Tolstého lze zvláště vyzvednouti zásadu o výchově všeho lidu. „Doufám,“ praví v jedné stati pedagogické, „že dojde souhlasu všech, že úkolem našich vychovatelských ústavů je šířiti vzdělání hlavně do všech vrstev lidových, nikoli však je udržovati jistému stavu, který se ho výhradně zmocnil, t. j. starám se ne tak o to, aby byli vzděláni synové nějakého boháče nebo velmože, jako spíše má pro nás cenu dát vzdělání synu podomka, synovi kupce poslední třídy, synovi bývalého čeledína. Cílem university je šířiti vzdělání mezi největší počet lidí.“

Třebaže Tolstoj měl o vzdělání, výchově a vyučování názory zcela odchylné od názorů našich, přece jako revoluční odraz soudobého carského společenského řádu jsou nám tato slova výzvy jakoby ohlasem idejí velikého slovanského českého pedagoga J. A. Komenského. Jejich uskutečňování a dovršení musilo čekat až na změnu společenských řádů, na Velkou říjnovou socialistickou revoluci, která odstraněním negramotnosti veliké části lidu umožňuje kráčet vpřed nejen na cestě k blahobytu, ale i ke všeobecné vzdělanosti národů Sovětského svazu a lidových demokracií.

Tolstoj myslel rovněž na četné podrobnosti didaktické. Považuje za zbytečné dokazovat, že škola, v níž se učí celá léta, čemu lze naučiti za tři měsíce, je školou zahálky a lenosti. Velice zdůrazňuje v učebním programu vědy přírodní, chemii, fyziologii, anatomii, astronomii a v lecčemš předjímá polytechnické hledisko na jejich vyučování. Uvažuje o poměru slova k myšlence a o tvoření nových pojmů, kterýžto pochod chápe jako velmi složitý a jemný, takže učitel musí postupovat obezřetně a rozvažovat, zda a jak zasahovat, aby se nezdržoval vývojový pochod. Čtenář by

učinil dobře, kdyby prošel znovu místo z „Jasnopoljanské školy“, v němž Tolstoj líčí postup při četbě Gogolova „Vije“, zvláště třetí stránky, která poskytovala obtížnější vazbu a po jejímž rozboru praví: „Já — ten učitel — právě jsem neustal a dosáhl toho, že děti rozložily celé souvětí, ale pochopily věc mnohem hůře, než když opakoval první žák.“ Podobných pedagogických zpovědí nalezne čtenář mnoho na četných stránkách statí, které jsou skvělým dokladem neustálé didaktické sebekritiky vychovatelského reformátora.

Známý a pro celý kulturní svět překvapující je názor Tolstého na vlastní uměleckou tvorbu v době, kdy v jeho nitru vřela osnova díla „Spása ve vás“. Čtenáře pedagogických statí přirozeně zaujmou myšlenky o estetické nebo umělecké výchově ve škole. „Mám za to,“ píše Tolstoj, „že potřeba okoušet umění a sloužit umění spočívá v každé lidské bytosti, ať jest jakéhokoli původu a náleží kterékoli společenské vrstvě, a že jest její ukojení oprávněno a že má být ukojeno. Přijímaje tuto zásadu za axiom, pravím, že naskytují-li se nesnáze a nesrovnalosti při poskytování požitku z vnímání uměleckých děl všemi lidmi, tedy příčina těchto nesnází nespočívá ve způsobu podání, nikoli v rozšířenosti mezi mnohé nebo jeho soustředěním na některé, nýbrž v povaze a směru umění, jež třeba uvážiti jednak proto, abychom mladé generaci nevštěpovali nic nepravého, jednak i proto, aby této mladé generaci bylo umožněno vytvořiti něco formou i obsahem nového.“ Čtenář, pročítaje pedagogické statí, lehce je sváděn k domněnku, že Tolstoj odmítá uměleckou tvorbu jako prostředek estetické nebo umělecké výchovy. Odmítá-li Puškina nebo Beethovenovu symfonii, tu musíme pedagogům opakovati rčení: „Kdo čteš, rozuměj.“ Tolstoj velice dbal toho, aby vše šlo v soulase s tělesným a duševním vývojem. Zásada přiměřenosti byla v Tolstého pedagogice a metodice tak živá, že až příliš vycházel z potřeb dítěte a obětoval raději všechn úspěch, nenalezl-li u dítěte, třeba i vnímavého, potřebnou ochotu a kázeň. Dobrovolné podřízení žákovo bylo Tolstému nejdůležitějším principem veškerých snah vy-

chovatelských. Přesto je však třeba povšimnout si okolnosti, jak veliký důraz kladl Tolstoj na elementární počátky estetické výchovy, kreslení a zpěv. Od prostých přímek kreslených podle přírody — přírodou tu byl na př. i čtverec sestrojený z dřevěných tyčinek — postupoval ke znázornění prostoru na nejbližších předmětech. V hudební výchově po zpěvu národní písně přistoupil k elementům hudebním, k jednotlivým tónům, intervalům a sborovým akordům.

Veškerým myšlením vychovatelským proniká u Tolstého zásada přirozenosti, kterou rozumí zřetel k individualitě žákově, k jeho okamžitým náladám a zálibám, okolnost to, která nejvíce svedla napodobitele jeho pedagogického díla ke generalisaci zásad, jichž se ani sám Tolstoj nemohl důsledně přidržovat.

Pedagogické statí Tolstého vzbudily ve své době ohromný rozruch. Prostředí, v němž Tolstoj tvořil, carský režim, nebylo možno reformovat výchovou. Výchova, školská organizace jsou jevy závislé na společenském řádu, který je řízen zákony historického vývoje, hospodářských vztahů, třídních bojů a sociálních revolučních napětí. Tolstoj si neuvědomoval tyto vývojové zákonitosti a jako všichni utopičtí reformátoři pedagogičtí vytvářel ideál výchovy, který odpovídal jeho světovému názoru. Uchvátil svým mystickým pojetím svobody, na níž zbudoval svou vychovatelskou soustavu, hojně jednotlivců, kteří se snažili kráčet cestou svého učitele. Je osudnou vlastností reformismu, že nemůže pomáhati pokroku lidského společenství. Bud' osnuje ideály výchovy odporující všem pojmům a zákonitostem společnosti a dětského života — k nimž jistě náleží ideály Rousseaua a Tolstého —, nebo se přizpůsobuje možnostem společenského řádu odsouzeného k zániku a spíše brzdí společenský pokrok, nežli mu napomáhá. Náš pedagogický reformismus minulého historického období byl toho druhu a bylo třeba velikých změn v našem současném společenském, hospodářském a politickém životě, aby byly za pomoci sovětské pedagogické theorie a školské praxe odhaleny jeho škodlivé základy.

Převážné přemítání o sobě, v svém znovuzrození, charakterisující druhou polovinu života Tolstého, bránilo mu uvažovati o společenských silách, pohánějících dějinný vývoj. V tomto smyslu právem psal akad. Zd. Nejedlý již v r. 1901 po návštěvě v Jasně Poljaně: „Je známo, že Tolstoj

cestou naprosto individualistickou došel k svému učení. Já však jsem dnes přesvědčen, že Tolstoj byl a jest dosud plným individualistou.“ (Spisy Zd. Nejedlého, sv. první, 1951, str. 27.) Individualismus je také ideologický základ Tolstého učení o výchově a vyučování.

Zápas Ladislava Hanuse o socialistickou školu pod vlivem Velké říjnové socialistické revoluce v letech 1918—1921.*)

EMANUEL STRNAD, Výzkumný ústav pedagogický, Praha.

Zachycujeme-li moravské působení soudruha Ladislava Hanuse v prvních třech letech republiky, činíme tak proto, abychom upozornili, jak se na Moravě dříve ujímaly radikální počátky učitelské politiky po převratu, zatím co se v Čechách ještě vyžívaly staré organizační směry v boji o hospodářské posice pražského vedení s venkovskými zástupci, kteří žádali vyzdvížení ideového poslání učitelské organizace. V té době Hanus v moravském Věstníku proráží omezenou problematiku učitelských organizací a pod mocným vlivem Velké říjnové socialistické revoluce překračuje její okruh směrem k lidovým masám, a to jako jednatel Ústředního spolku moravského a slezského. Svými úvodníky týdně boural staré pevné posice byrokracie a vládní konjunktury, jež ovládaly vedení a směr učitelských organizací. Teprve v té době se v Čechách začala šířit radikální nálada mezi učitelstvem, ale učitelský tisk se zcela uza-
víral před vzdáleným dotykem s dobou a vyžíval se v předválečných, úzce idealistických koncepcích působení mezi lidem pomocí kalendářů, přednášek a rodi-

čovských sdružení, Červeného kříže a p. Zatím už bylo na Moravě velmi slyšet radikální hlas Hanusův. Obojí proud se pak spojil v Praze. O vánocích r. 1920 se scházejí komunističtí učitelé ve Vojtěšské ulici v hostinci u Červených. Přijeli z venkova jako první apoštolové, aby se podle svědectví Koubkova poradili o tom, jak proniknout mezi učitelstvo, aby se nedalo svádět do koaličních vod. Nalezli svoji platformu v práci při Škole vysokých studií pedagogických a v Socialistickém sdružení učitelském, jež B. Kádner, L. Koubek a L. Hanus pomohli zbavit vlivu ústupné a zrádné politiky vládních stran.*)

Toto pomalé a nesnadné působení levé avantgardy nalezlo v Hanusovi po jeho příchodu do Prahy zdatného pomocníka, neboť jeho houževnatá bojovnost se na Moravě zvláště osvědčila v zápase o všeučitelskou koncepci Čsl. obce učitelské, o čemž budeme citovat doklady.

Vliv Velké říjnové socialistické revoluce pronikal do učitelského tisku v Čechách až po převratu, působil na široké masy učitelstva od r. 1918 a stupňoval se ne neodvratněji a rychleji až po učitelském sjezdu r. 1921. Naše učitelstvo se po vá-

*) Poznámka redakce:

Ladislav Hanus, učitel-komunista a vynikající odborářský pracovník, byl umučen před 10 lety, dne 25. května 1943, v Mauthausenu. Za své zásluhy, zvláště o vytváření levé učitelské fronty, byl jako první z učitelů vládou Československé republiky vyznamenán Řádem zlaté hvězdy za svobodu in memoriam. Studie Emanuela Strnada, založená také na osobním styku, se zabývá vynikající odborářskou činností soudruha Hanuse v prvních třech letech Československé republiky.

*) „Byl tu Karel Hrabě s manželkou z Pacova. Mizera z Lomnice nad Popelkou, Zingl odněkud z Poštorné, Hostáň z Kladna. Mánek z Ústí nad Labem, Oldřich Blažek a E. Ševčík z Moravy, poslanci Haken a Houser, my z Prahy a jiní — budeme boj za zlepšení platů spojuvati s odporem proti malému školskému zákonu, který marně odmítali Bohuslav Kádner a Ladislav Hanus v Časopise Obce učitelské a A. V. Obst v československých novinách“ (L. Koubek: Naše cesta, 8).