

válnék a Tanács munkálatának felhasználásával megindítandó és nyolc éven át fokozatosan végrehajtandó tantervi reform.

Harmadszor, lehetségesnek tartom, a mostani iskolaszervezet érintetlenül hagyásával, életbeléptetni a Rendtartásra vonatkozó munkálatokat is. A polgári iskolákban mind a mai napig nincs országosan és egységesen szabályozva a tanulmányi és fegyelmi rend, a Középiskolai Rendtartás pedig 1876-ban készült (az 1890. évi kiadás csak igen kevéssé különbözik tőle), tehát lényegileg 40 esztendeje van érvényben. E tényállások fölöslegessé teszik azt, hogy a kibocsátásra irányuló véleményemet megokoljam.

Önként értődik, hogy amikor az említett munkálatok kiadását javasolom, nem a rögtöni intézkedésre gondolok. Ennek útjában áll egyrészt az, hogy a tanév folyamán tanterveket vagy rendtartási szabályzatokat életbeléptetni nem lehet, másrészt az a körülmény, hogy a szóban levő tervezetek nagyobb részét a törvényváltoztatás lehetőségének feltétele mellett készültek s így, ha e feltétel elesik, újabb átdolgozásra és egyeztetésre szorúlnak. A dolgok ismeretéből azonban azt a benyomást nyertem, hogy ez az újabb revízió egy-két év alatt megtörténhetnék s ekként a régi és új kormány művelődési munkássága, legalább a középfokú oktatás egész vonalán, kellőképen áthidalható volna.

Midőn a belpolitikai helyzethez fűződő emez alkalmi elmélkedéseimet az érdekelt körök figyelmébe ajánlom, a Magyar Pædagogiai Társaság 1917/8-iki munkaévének első ülését megnyitom. Kérem a tudomány és az iskola munkásait, hogy bármily súlyosan nehezedjenek lelkükre a még mindig szünni nem akaró világháború eseményei, folytassák erős akarattal és kitartással a közművelődés nemes művét. Bizonyára lesz idő, mikor a megelégedés jól eső érzésével fognak gondolni arra, hogy a legmostohább viszonyok közt is, «megfogyva bár, de törve nem» rendületlenül végezték hazafias kötelességeket a magyar kultúra mezején. *Et haec olim meminisse iuvabit.*

FINÁCZY ERNŐ.

VITÁS PONTOK A TESTI NEVELÉS KÉRDÉSÉBEN.

1. **Öncél — nem öncél?** Mikor mintegy 15 évvel ezelőtt a sport-szórakozás sportszerveződé, sőt sportfoglalkozássá kezdett torzulni s főképp mikor ez a veszedelem kikezdeni kezdte az iskolát, e jelenségekkel szemben csak az olyan megállapítás tudott hatásosan szembeszállni, amely a testgyakorlatoktól minden öncélt elvitatva, annak minden rendeltetését maradék nélkül bennfoglalva látja a harmonikus

embernevelés általánosabb feladatában. A sportszenvedély és sportfoglalkozás veszedelme úgy látszik elmúlt s most már a túlzással szemben alkalmazott túlzás feladatát betöltöttek mondhatjuk s megállapíthatjuk, hogy a testi nevelésnek — amellet, hogy az összhangzatos embernevelésnek, vagy jobban mondva a változó embernevelési ideálnak kiegészítő, ahhoz alkalmazkodni tartozó része — igenis van változatlan öncélja is: *az emberfajnak testi értelemben vett felfelé fejlesztése*. Az a törekvés, hogy a testi arányaiban tiszta formájú ember ne kivétel, hanem tömegvalóság legyen s hogy ebből magasabb, szebb embertípus kitenyésztessek, mely erősebb szervezetnek s ennek minden járulékának birtokában legyen, szóval a nietzschei gondolatnak a testiekből kiinduló transzponálása olyan cél, mely a másik mellett szégyenkezés nélkül megállhat, legmélyebb ösztöneink erejével hirdethető s mely a jövő nemzedéknek bennünk lüktető szeretetét kielégíteni képes.

2. Svéd vagy német túlsúly? Ahogy minden népszokásban a faji jellegen kívül még több a történeti és földrajzi elem, az ú. n. testgyakorlati rendszerek is, amelyek tulajdonkép testfejlesztő népszokásoknak a nevelés érdekében tudatosan megőrzött és rendszerbe hozott foglalatjai, főleg történeti fejlődés és földrajzi meghatározottság eredményei. A rabló-pandur-játékban egy darab magyar történet van, s az angolok szabadtéri sportjaiban ott van a gazdag kalmárnép területben és felszerelésben való költekező készsége, a tengeri éghajlat gyönyörű pázsitja, a hónapokig tengeren, szűk fedélzeten mozgó matróz nagy mozgáséhsége. Más a német rendszer: míg egyrészt benne van a vándorló mesterlegény tempós lépése, dolgos kedve és munkaritmusa, továbbá a kisállam-rendszer velejárója, a mindenenket átszellemesítő hajlam; addig másrészt benne van a germán erdőről lemintázott törzsegyenesség s az ország középponti fekvéséből eredő védelmi készenlét.

Csak a 100 éves svéd rendszer nélkülözi ezt az eszmei gazdagságot; nincs benne se történeti, se földrajzi elem, se faji hagyomány. Egyszerűen Ling Péter költő és vívómester két alapgondolatának a felépítése; első, hogy célszerűen megszerkesztett testgyakorlatokkal és a gyakorlásnak célszerűen megállapított módjával a test fejlődését és a szervek működését lehet irányítani; második, hogy a szerkesztés és irányítás nélkülözhetetlen feltétele a testnek bonctani és élettani ismerete. Íme, nincs e rendszerben sem a skandináv hómezők, sem a nagy jégskok invitációja, sem a Wikkingek evezős-virtusa és vitorlás művészete; nem is svéd rendszer, hanem Ling rendszere. A rendszer ezen csináltsága, és hogy úgy mondjam, hazátlansága, ép úgy előnye, mint hátránya. Nem fakadván néplélekből, közvetlen nevelő hatása

csekély, testgyakorlati rendszer tartalmát ki nem töltheti, annak csak kisebb része lehet. Szerepe a nevelés körül nagyjában az lehet, mint a skálázásnak a zenei nevelésben. De ugyancsak a nemzeti jelleg hiánya teszi alkalmassá, hogy mindenütt beilleszthető és tagadhatatlan haszonnal alkalmazható legyen. Spiess Adolf, a német néptorna iskolai szervezője következőképen nyilatkozik a német rendszer feladatáról és szelleméről: «A torna hivatása, hogy mindenkit testi erőinek szabad használatához juttassa, hogy a test minden tagja természetes rendeltetésének megfelelően és hozzáértéssel gyakoroltassék és ennélfogva a test egyrészt arányosan felépüljön, másrészt egészében a szellem uralma alá kerüljön. Mindenekelőtt pedig kell, hogy a tornaterem a fegyelemnek és rendnek iskolája legyen, ahol a fegyelmeztelen cselekvést levetve, a cselekvő erő törvényszerűen bontakozik; nevelő helye az olyan állampolgároknak, kik a béke minden munkájára és a háború minden próbátévésére (Tüchtigkeit) készek.» Spiess ezt közel 80 év előtt írta, s mondhatom, ennél szebben, világosabban és hézagtalanebbül ma sem tudnók a testgyakorlati oktatás szűkebb és tágabb feladatait kijelölni. Bár jellemzően német, a fegyelem aláhúzott-ságával és a szellem felsőbbségének kiemelésével; mégis egyetemesen emberi értékű. S ha kérdeznők, vajjon a német állam polgárai mutatkoztak-e készeknek a béke minden munkájára s a háború minden próbátévésére, barát és ellenség egyfélékép csak a csodálat hangján válaszolhatna. Most pedig ép oly könnyű, mint hamis volna ezt az eredményt egyedül a német tornarendszer javára lefoglalni. Nem, nem állíthatjuk, hogy a testi, szellemi és erkölcsi erők e leküzdhetetlen készletét a német tornarendszer teremtette, de állíthatjuk — még pedig gyakorlatainak, módszereinek, szellemének és az ott végzett munka komolyságának ismerete alapján — hogy igenis jelentékeny része van e nagyszerű helytállásban békében és háborúban.

A német torna első sorban pedagógiai torna s vezérgondolata a főemlésből az erkölcsi fegyelmezettségében erős s erőt a csodálattossáig alkalmazni tudó embert kifejlesztteni, míg a svéd torna vezérgondolata az emberből a szép, az erős, a hibátlan főemlést kiformalni. A német torna alaptudományai: a lélektan és társadalom-elmélet; a svédé: a bonctan és élettan.

Mindezek előrebocsájtása pedig nem azért volt szükséges, hogy a rendszerek között való döntő fontosságú választást könnyebben megejthessük, mert hisz a döntés csak akkor volna nehéz, ha kettő közül az egyiket kellene választani, de megszűnik, ha egymás kiegészítéséül mind a kettőt választjuk, hanem azért, hogy testnevelési szükségletünk fedezésére mindkét rendszerre nézve a hozzájárulás arányát állapítsuk meg. A legújabb tantervi javaslatok, de a testnevelő

tanács írásai is rendszerünk tengelyévé a svéd tornát teszik. Nem az eddig használatban volt ú. n. német rendszert találjuk kiegészítve svéd elemekkel, hanem a svéd rendszer némi kibővítését német elemekkel és a parterre-gimnasztika egyszerűbb formáival. Az így kapott rendszert leghelyesebben «dán» rendszernek kell elnevezni, mivel azt a dán kormány megbízásából egy tanférfiakból, katonákból és orvosokból egybeállított bizottság 1900 körül csinálta. Benne a német rendszer alig jut szóhoz; azaz szóhoz igen, de időhöz nem. Aki laikus a javaslatokat elolvassa, sok szóra talál, melyek a német rendszerből ismerősei, de amelyeknek nincs több jelentésök, mint ha jóévtágyú ember elé sokféle válogatott ételt raknának avval a nagylelkű meghagyással, hogy valamennyit megeheti, de csak addig, míg 1—20-ig elszámolunk. Az egy tornaórában a svéd rendszernek szánt rész úgy aránylik a német rendszerű részhez, mint 7 : 1, legjobb esetben mint 4 : 1. Ez mindenkép téves és indokolatlan.

Országunk földrajzi tagoltsága, éghajlati viszonyai, középeurópai elhelyeztettségünk hasonlatosak Németorszáéhoz; ennél fogva a mi testgyakorlati rendszerünknek is nagyjában, ismétlem nagyjában, olyanok a feltételei és szükségszerű céljai, mint a német rendszernek, s nem mint a svédnek, melyről már fentebb kifejtettem, hogy természeténél fogva sem lehet tengelye semmiféle rendszernek, amely eszmék és hatások gazdagságával nevelni, lelkeket felszerelni, az izmokon és idegeken keresztül az akarathoz és jellemhez akar férközni. De téves azért is, mivel ellenkezik minden fejlődés természetével, ha nem a fára oltják a galyat, hanem a galyra a fát; már pedig nekünk az ú. n. német rendszer volt a fánk. A skandinávokat ebben utánozni hiba, mert nekik meg a svéd rendszer volt a fájuk.

Tárgyi és fejlődéseméleti okok alapján a két rendszer olyan térfoglalása kívánatos, amelynél fogva a német rendszerre az időnek körülbelül $\frac{3}{5}$ -e, a svéd rendszerre pedig annak $\frac{2}{5}$ része jut.

Ez az elrendezés persze csak időre szóló; a kívánatos fejlődés lehetetlen volna, ha fenti vagy más aránnyal a testgyakorlás módját és alakját mozdulatlanságba akarnók rögzíteni. S itt első sorban a magyar rendszerre gondolok, amely, bár néhány eleme már benn volt a mi német rendszerű torna-oktatásunkban, egészében még nincs meg, de melynek kialakulását sok okunk van remélni. Néhány erre vonatkozó gondolatot később fogok közölni.

3. Ki tanítsa a tornát? Azt a kérdést, hogy vajjon a tornatanár csak tornára képesített, csak tornát tanító egyén legyen-e, avagy olyan, ki valamely elméleti tárgy tanítására is képesítve lévén, azt is tanítja, a II. egyetemes tanügyi kongresszus testnevelési és iskolaorvosi szakosztálya a második alternatíva javára döntötte el. Pedig a

résztevők többsége az első kategóriába tartozott. Ezek a jelszavak : a tornaoktatásnak egész ember kell, vagy «a rendes tanárok, amint lehet, elmenekülnek a terhes munkától» nem fogtak rajtuk. Sokkal tapasztaltabbak voltak, semhogy nem tudták volna, hogy minden az egyszerűen és tudáson múlik; ellenben nem tudtak elzárkózni a második elrendezés igen sok előnye elől. Csak röviden érintem őket, mivel a kevésbbé szembeszökő előnyökről szeretnék többet mondani. A kettős képesítésű tanár, ha koros lesz, visszavonulhat a tornaoktatástól, a csupán tornaképesítésű, csökkent araválósága dacára, bár kora tehernek érezze a tornaoktatást, még sem lehetővé. A kettős képesítésűre nézve a fizetés, szolgálatidő és tekintély kérdései, utóbbi úgy a növendékekkel, mint esetleg a tanári testülettel szemben, mint kérdések megszűntek. Ezeket mindenki tudja; kevesebb figyelemben részesültek eddig a tornaóra tapasztalatainak értékesítése egyéb órákra nézve és ezeknek a testi nevelésre nézve. Egyetlen egy óra sincs, amelyben a tanár annyira megismerhetné a tanuló vérmérsékletét, találékonyságát, szívósságát, esetleg vezetőképességét, s egyéb a növendék megismerésére vezető lényeges tulajdonságát, mint a torna-, a játékorára. A tanuló aktivitása itt nem visszaható, hanem kezdeményező természetű, szinte korlátlan; a lélek önfeledt valódiságában mutatkozik. Az iskola pedig nem mondhat le arról, hogy meg ne ismerje a tanuló mindkét oldalát: a cselekvő és befogadó oldalát, s ne értékesítse a megismerést a tanuló irányításánál és kezelésénél. Másrészt a testi nevelésnek a különböző tudományokkal egy személyben való találkozása nagy és különös mértékben fog az előbbennek gazdagodására vezetni. A természetrajz-tornaszakos pl. fejlődéstani tudatossággal fogja értékelni, a fizika-tornaszakos pl. mozgástani megvilágításban, a klasszika-filológia-tornaszakos az óhellén ideálok-kal kapcsolatban, a vegytan-tornaszakos talán energiatermelési és energiaelhasználási értelmében, a földrajz-torna szakos a testgyakorlatoknak földrajzi meghatározottságában s így tovább mindegyik más-más tükrözésben fogja a testnevelés jelentőségét és értelmét meglátni. S mindezen meglátások irodalmi feldolgozása nemcsak valódi és megbízható felülvizsgálása lesz mindannak, amit eddig e kérdésről állítottunk és hirdettünk, de azt egyúttal olyan megnyilatkozáshoz juttatja, mint mikor egy tárgyat, melyet eddig *egy* érzékszervvel fogtunk fel, hirtelen *több* érzékszervvel látunk, illetőleg megérezkelhetünk.

E kérdéssel szoros kapcsolatban van a tornatanár-képzés vitás pontja. Amint megállapodtunk abban, hogy a tornatanár mit tanuljon: vajjon bonctant, élettant, mozgástant és pedagógiát avagy torna-bonctant, torna-élettant, torna-mozgástant és torna-pedagógiát, — már el is döntöttük a tornatanár-képzés formáját. Első forma

szerint az egyetemen, második forma szerint tornatanárképző-intézetben történnék elméleti képzése. Aki valóban magas szintjét óhajtja a testi nevelésnek, az az egyetemet választja, mivel minden más intézetben — bár nevezzék főiskolának — a jelölt csak szemoldal-ellenzővel halad az itt tekintetbe jövő tudományokból részére kiharított úton; ő jó munkása lehet ez ügynek, de fejlesztője alig. Tehát, aki tornatanár akar lenni, az tornán kívül más (elméleti) szakra is készül; a neki szükséges tudományokat az egyetemen hallgatja, gyakorlati felkészülését pedig tanárképző gyakorló iskolán vagy más, anyaggal s emberrel kellően felszerelt s az egyetem irányítása alatt álló intézetben szerzi. A Testnevelési Tanács azon helyes óhaja, hogy minden tanár a tornatanárképző főiskolára bejárjon, hogy a testnevelés elveivel és gyakorlataival megismerkedjék, csak abban az esetben valósítható meg, ha a tornatanár-képzés mint az egyéb tanárképzés összes egyetemeinken folyik. Másképp olyan tanáraink lennének, kik a testi neveléshez nem értenek (mert Kolozsvárt, Debreczenben, Pozsonyban végeztek), s olyanok, kik a testi neveléshez értenek (mivel Budapesten, a tornatanár-képző főiskola székhelyén végeztek). Nyilvánvaló dolog, hogy ugyanegy országban kétféle értékű tanárképzés nem lehetséges.

4. A szertornázás értéke. A német tornarendszer legjellegzetesebb alkotóelemei: a rendgyakorlatok, szabadgyakorlatok, szertornázás és játék, de legeslegjellegzetesebb a szertornázás. Mosso azt állította róla, hogy a váll és felkar izmait túlon túl fejlesztvén, majomhátat eredményez. Aki járt Németországban, megmondhatja, látott-e ott sok majomhátat, én nem emlékszem, hogy láttam volna ilyet, ellenben láttam sok törzsegyenes katonát, aki gyerekkorában és katonakorában mind szeren tornázott. A német valóság nyilván nem akar alkalmazkodni Mosso elméletéhez. Akik a svédgyakorlatok fölényét akarják bizonyítani, azok kezében erős ütőkártya a szernek a mozgáshoz való viszonyát és ebben a német szertorna vélt gyengéjét feltárni. Mi — úgy mondják — bizonyos élettani hatást akarunk elérni; megszerkesztjük tehát az erre vezető gyakorlatot, s ennek megfelelően a tornaszert. A német tornánál előbb megvan a szer s azután a tornász azt végzi rajta, ami a szer milyenségéhez képest rajta végezhető; tekintet nélkül arra, hogy e gyakorlatnak van-e hatása s milyen hatása. Ezt a dogmát röviden így fejezik ki: a gyakorlat határozza meg a szert és nem a szer a gyakorlatot. Anélkül, hogy kétségbe vonnám ez elv helyességét, kénytelen vagyok rámutatni, hogy a valóság itt megint rácafol az elméletre; a cáfolatot az élet gyermekora kezdi. A gyermek még járni sem tud s már felmászik a székre; nyilván nem tudja, hogy a szék ülésre való s nem mászásra s ő így szerzi

meg magának a nekijáró testi nevelést. S az élet? Hol alkalmazkodik az élet a nekünk való mozdulathoz? Nem éppen megfordítva: az élet az adottság s nekünk kell alkalmazkodnunk, a mi mozdulatainkat kell az adottság szerint formálni. S talán hiba, hogy az iskola a növendékeket valamiben ebbe az elvbe beleneveli, ideg-sajátukká teszi? Ime a szertorna eme vélt gyengéje tulajdonképpen igen kiváló, nevelő erőssége. Mielőtt rátérnék a szertornázás jelentékeny képző értékének taglalására, még egy sokszor hallott érveléssel kell foglalkoznom, amely a szertornázás ellen azon a címen irányul, hogy — mivel *egy* tornaszeren egyszerre csak kevesen dolgozhatnak, ha népes az osztály, *egy* tornaórán egy-egy tanuló legföljebb 3—4 gyakorlatot végezhet s amíg egynéhányan a tornaszeren vannak, a többiek tétlenül állanak. Ez valóban így van, de csak addig, míg a tornatanárban egy szemernyi ötlet nincs, míg zsufoltak az osztályok s míg 1—1 tornaszerből csak egy példány van. Azonban, akik a tornaórák szaporításával egy szegény országtól elvárják, hogy tekintettel a testi nevelés nagy horderejére, sok-sok milliós áldozatot fog vállalni azért, hogy minden népesebb iskolának két tornatanára, két tornacsarnoka legyen, azoknak a sokkal kevesebb, a sokkal olcsóbb jobbra változást nem szabad mint elérhetetlen adottságot beállítani. Most rátérek a szertornázás értékeinek bemutatására, s nehogy — amitől félek — hosszadalmas legyek, a teljesség igénye nélkül, inkább gondolatokat kelteni, mint azokat kifejtetni akarom. Egyebekben utalok a *M. P.* korábbi évfolyamaiban «A testgyakorlatok hatása az egész emberre» és «Testgyakorlatok az értelmi nevelés szolgálatában» cím alatt megjelent dolgozataimra. Az elmondandók formája legyen egy egyszerű ügyességi gyakorlat s azok a megfigyelések és kísérő gondolatok, melyekkel ezt a gyakorlatot 1. a fizikus, 2. az esztétikus, 3. a pedagógus, 4. a művelődéstörténet kutatója nézné. A gyakorlat, melyről feltételezhetem, hogy mindenki ismeri: a nyujtón végzett térdfellendülés legyen.

A *fizikus*: világosan látja, amint a test, mely előbb ingamozgást végzett, hirtelen, egy jól megválasztott pillanatban a római mérleg jellegét ölti, melynek hosszú súlykarja (a lábfejben végződő láb) a még megtartott ingamozgással a teherkart (vagyis a felső testet) a nyujtó fölé viszi. Izomerő kifejtést — ott, hol a növendék gyakorlatában az inga és emelő egyensúly törvénye tisztán érvényesült — nem vett észre. A növendék egyszerűen igába fogott néhány természeti törvényt, amelyeket saját *figyelmével* és mozgásainak pontos koordinátságával kormányozott, hogy saját erejének kimelésével célt érjen.

Az *esztétikus*: a jó tornászon a test szép vonalait, a gyakorlatnak vonal- és ritmus-kombinációját látja: a levegőbe rajzolt kígyózás ritmikáját, s valami kifejezést lát: az ízületek által hangsúlyozott

mozgásbeli gazdagság kifejezését, ami csak az ember sajátja. Az emberi testnek, mint tökéletes mozgási készüléknek a kifejezése a szertornagyakorlat, a testnek a beszéde, a nyelve, s mint minden tökéletes kifejezés művészi hatást kelt, s az esztétikus valami pogány élvezetet érez, mely nem törődik az erőművészet alacsony osztályozásával és érzi, hogy ez az osztályozás a testművelés még középkori értékelésének ránk maradt örökség-foszlánya. Ugyanekkor kérdést intéz önmagához: vajjon a tornász, ki nem látja mozgásrajzát, de érzi, sőt teremti annak ritmusát; aki kifejezője teste ritmizált képességeinek s értelmi elemekkel kifinomított mozgás-tökéletességének, nem kap-e értékesebb esztétikai képzést, mint aki csupán szemlélője? E téren a szem erősebb, avagy az izom?

A *pedagógus* észreveszi, hogy a szertorna megengedi az egyénítést, hogy a rendgyakorlatok, a svéd gyakorlat-sorozat (tehát: láb, kar, nyak, törzsfeszítő, hát-, has-, oldalizom stb. gyakorlat) mind tömeg-torna. Erősek és gyengék, ügyesek és ügyetlenek ugyanazt csinálják. A szertornázás helyes rendszere megkívánja az erő és ügyesség szerinti csoportosítást, miáltal a növendék saját testalkati és lelki rátermettségéhez közeledünk, vagyis fokozottabb hatást és a lélek ki-elégültségét, örömet tudunk kiváltani. Örömet! itt elgondolkodik a pedagógus. Mintha ez fontos, sőt döntő tényező volna egy eszköz nevelő értékének és használhatósága fokának elbírálásánál. Azután, mint összefoglaló tudomány művelője, a pedagógus átfordítja a fizikus észleleteit a maga nyelvére: a mozgások neveltsége és energiakímélés, tulajdonképpen az *ügyesség* anyagi tartalmát teszik, míg a természet törvényeinek saját céljainkra való felhasználása az *ügyesség* lelki tartalmához tartozik. Az ügyesség pedig lépcsője a bátorságuk. Amint az ügyetlenebb félénken ugrik le a nyujtóról, a gyakorlottabb bátrabban, az egyes pedig biztosan, habozás nélkül, nyilvánvaló, hogy az ügyességtudat rásegít a bátorságra. Bátorság pedig — mikor szembeszáll az érhető bajjal, melyet elszenvedni kész — már lelki erőt jelent. Így a bátorság lépcsője a szilárd akaratnak. *Akarat!* itt újból megáll a pedagógus. Akaratképzés minden időben legfontosabb része volt a nevelésnek. Ime mennyi alkalma van a tornáznak és segítségadónak a figyelem gyakorlására, hány halvaszületett akaratot elkerül, ki saját képességeit ismeri, s mennyi erősítő motivumot kap szívós gyakorlás és apró sikerek révén a végső sikerre törekvő akarat.

A *művelődéstörténet kutatója* abban, hogy a tornász a természet törvényt kihasználja, valami ősiséget lát. Az embernek mindig az volt a törekvése, hogy a maga erejét, más erejével megszorítsa, az embernek, állatnak, víznek, szélnek, gépnek erejével. De maga az a törekvés, hogy a földtől függetlenítse magát, hogy mozgása ne legyen

két kiterjedésségi irányra korlátozott, szintén ősrégi. Benne van a fákon lakók kunyhó-építésében, benne a tornyok magasságában s legfelsőbb kifejlődöttségét éli a repülőgépből. A szertornázás diadalt jelent a földhözköttöttség felett s itt van a tornász örömrészesének egyik gyökere. S lehetetlen, hogy ezek az ősi, az emberiséget fejlődésükben végigkísérő ösztönök, ha valamely nevelő eszközben kifejezésre jutnak, ne legyenek mélyen nevelő hatásúak. Próbaképpen a művelődéstörténet kutatója szeretne egy-egy gyermeket egy-egy szigetre helyezni s megfigyelni, melyik hogyan fejlődik értelmiségében: hogyan az, kinek szigetén nincsen más, mint síma talaj, s hogyan az, kinek szigetén van egy fa, melyre felmászhat, egy patak, melyen átugorhat, kövek, melyeket egymásra rakhat vagy melyekkel hidat építhet a patakon át stb. Igen, a szer társa az embernek az idők elejétől az idők végéig, részese vagy talán meghatározója kulturájának, gondolkodásának.

T. Társaság, iparkodtam a szertornázásnak mintegy teljesítő-képességét bemutatni s mondhatom, hogy ez akkora, hogy az összes testgyakorlati nemek között nincs hozzáfogható. (Zárjel között megjegyzem, hogy svéd szerek vannak ugyan, de svéd szertornázás nincs, aminek magyarázata e fejtegetés körén kívül esik.) A szertorna nagyobb esztétikai értékeket tud termelni, mint a svéd torna. Ugyesség-nevelő értéke vetekedik a játékéval, ennek a gyengék rovására menő kiválasztós tendenciája nélkül; akaratképző értéke vetekedik a versenykével, ezeknek szalmaláng akarásai nélkül; bátorság-nevelő hatásának pedig nincs vetélytársa. A svéd tornában mindezekből részint kevés van, részint semmi. Evvel nem akarom a svéd tornát lekicsinyelni, hiszen ennek értékei és feladatai más területen fekszenek, csupán támasztékot akarok adni annak a végső következtetésnek, hogy akik a svéd tornázás térfoglalását a szertornázás rovására akarják biztosítani, azok testi nevelésünknek több veszteséget okoznak, mint amennyi nyereséget tudnak neki hozni.

5. Iskola és honvédelem. Nem tisztán *háborús* jelenség, hogy a hadsereg intéző körei a katonai képzés minél több elemét akarják belevinni az iskolai testi nevelés rendszerébe. Sőt nemcsak ők, nemcsak ide s nemcsak nálunk. De soha annyi igényt nem jelentettek be az iskola idejére és szellemére és annyi helyet nem kértek a testi nevelés birtokállományából, mint most. Az idő is alkalmas rá és az emberek is. Az indító okok természetesen minden gyanun felülállók, tisztán a hadsereg erejének fokozása a cél és szándék.

Már nincsen szó a jó katona általános előfeltételeiről, hanem ezeken túl a katona tulajdonképpeni mesterségébe vágó készségekről is, továbbá a hadsereg szervezetének és ú. n. arany lapjainak ismeretéről, és még egyről-másról, szóval egy darab *szakképzésről*.

E kérdésnek politikai vonatkozásait mellőzöm, ennél fogva nem kell feszegetni azt a kérdést, vajjon dinasztikus érdek és az ország érdeke mindig és mindenben fedik-e egymást s nem kell olyan különbséget tenni közvetlen és nem közvetlen hazaszeretet között, aminő van az egyenesen kapott és a tükrön visszaverődött sugár világitó ereje között. Mellőzöm a katonai szempontokat is, s így nem kell beszélni a folyton változó harcmodorról s arról az óriási többségről, mely már nem jár iskolába s a részleges katonai szakképzés köréből künnrekedt. Csupán pedagógiai természetű mérlegelések alapján óhajtanám álláspontomat igazolni.

A kérdés ez: mi eddig ép, erős, egészséges; ügyes, bátor, kitartó; helyesen és gyorsan cselekedni tudó embereket igyekeztünk a hadseregnek szállítani. Kell-e ezen változtatni? Mi eddig a védelmi harcra való készséget a hazaszeretetre, a család védelmének tudatára és a kötelességérzetre alapítottuk. Kell-e más alapokat szerezni? Mindkét kérdésre határozott nemmel felelek. Hivatkozhatom a nagy Moltkére, a francia iskolai zászlóaljak siralmas és abbahagyott kísérleteire és sok magasrangú német katonatiszt legujabb sajtó-nyilatkozataira. A moltkei felfogástól való eltávolodás oka mindenestre e felfogás értelmezésében találja okát. Az eltávolodók Moltkében csupán a nagy katonát és nem egyúttal a nagy embert látják. Mi Moltkét így magyarázzuk: ő a hadseregben s a honvédelemben nem látott öncélt, hanem a német kultur-munka, a háborítatlan nemzeti fejlődés biztonságának eszközét, s ennél fogva az iskolából mint a német nép történelmi missziójának egyik nagy emelőjéből nem akarta egy eszközhöz az eszközt csinálni. — A katonai érdek képviselői pedig így magyarázzák: ő, t. i. Moltke sem az iskolától kapható időt nem ítélte elegendőnek, sem annak tanítóit nem ítélte alkalmasoknak, hogy játékszerű időpocsékolásnál egyebet is eredményezzenek s hogy az iskola katonajelöltjeinek megadhasák a használható és folytatásra alkalmas hibátlan alapot. Ha Moltke állásfoglalásának ez az értelme, úgy a feltételek megmésítése hamar megvan. Egyszerűen annyi időt kell igénybe venni a tanulók idejéből, amennyi a cél elérésére szükséges és a katonai alap előkészítését nem az iskolára hanem a hadsereg saját közegeire kell bízni. Moltke aggályai megszűnnek, állásfoglalása megdől. S itt mutatkozik az iskola emez elkatonsításának második és harmadik veszedelme. Az elsőt t. i. Moltke félremagyarázása zúdította az iskolára. A második veszedelmet az időnek oly mérvű elvonása jelenti, amely nem lehet hátrány nélkül az iskola egyéb céljainak elérésére, sőt — mivel sok mindenfélét lehet szaporítani, csak az időt nem, s így a legtöbb növendék lefekvésének időpontja eltolódnék — olyanra sem, amely katonák

előtt is fölötte becses: t. i. az ideg-egészségre, Hindenburg győzelmi biztosítékára. A harmadik veszedelmet idegen tényezőknak az oktatás-nevelés munkájába való részvétele jelenti. A kifelé és befelé harmonizált egyéniség képzése, az átetizált személyiség nevelése, melynek elérésében minden tárgy tanára nagy gonddal, művészettel, céltudatosan igyekszik közreműködni, sokkal kényesebb és egységesebb dolog, semhogy a legműveltebb katonatiszt is egyebet jelentene, mint zavarást, egység-bontást, kizökkentést; nem is szólva a nélkülözhetetlen altiszt szerepéről, ki rövid idő alatt jelentékeny lelkiertőzést végezhetne. Itt lesz láthatóvá egy eddig azt hiszem észre sem vett új szempont is: hogy t. i. a középiskolától, amely eddig csak az általános műveltséget szolgálta (műveltséget teljes és bensőbb értelemben véve), most bizonyos irányú szakoktatás vállalását is óhajtják, tehát egy elvi harakirit.

Azonban az eddigieknél is fontosabbnak tartom rámutatni arra a kétszelleműségre, a nevelésnek arra a két pólus felé irányítására, tehát a nevelésnek azon belső ellentmondására, melyet az iskolának bár enyhén szándékolt militarizálása okvetlenül okozna. El tudok képzelni olyan egyént, sőt van olyan sok, és ilyenek nevelése az iskola feladata, akik egyaránt készek a háború és béke feladataira. De olyant, aki mind a kettőt egyszerre akarja,ilyent nem tudok elképzelni. Már pedig az újítási tervek ezt az imaginär ember-típust mutatják. Míg a tanulók az órák egy részében meg fogják ismerni az emberi munka nagy alakjait, kiknek egy-egy felfedezésük vagy találmányuk a kultúr-életnek új irányt és új hullámmást adtak, meg fogják ismerni a művészetnek halhatatlanságba emelő nagy alkotásait, meg fogják látni a nemzedékek végnélküli láncolatát, mely az ősidők ködéből kibontakozva, szünet nélkül végzi a nagy közös munkát, és a tanulónak vágya támad emlékének fennmaradásáért szintén nagyot alkotni, vagy névtelenül szeme lenni az örökkévalóságba nyúló egyetemes láncolatnak; — addig az órák másik részében hallja a katonai hőstettek dicsőítését s meglátja a nagy vezéreket, kik a verekedő ős-virtusból szervezett tömegek testi-, szellemi és erkölcsi erőinek bámulatot keltő művészetét csinálva, ezrek életének rendelkező urai — és a tanuló a második órában vágyat érez pusztítani azt, amit az első órában építeni vágyakozott. Íme hová fog ez vezetni? Hová fog az vezetni, ha az első óra feltevése, hogy a népek készek egymással dolgozni, s a másik óra feltevése, hogy a népek készek egymást megenni? Ez a kétlelkűség, az akaratnak ez a ketté-osztása veszedelmes, meginogtatja a belső szilárdságot, útjában van az egységes lélek fejlődésének és melegágya a több dimenziós, tehát gyenge akaratoknak. Hogy a béke megvédésére túlon-túl felhalmozott anyagi,

szellemi és energia-készletek miatt veszélyeztetik magát a békét, annak fejtegetése e *felolvasás* keretén kívül esik. A végleges válasz a feltett kérdésre ez: ha kell, akkor a jó katona-anyag érdekében lehet mennyiségileg többet is tenni, de minőségileg nem, s ezt a többet mi magunk akarnók végezni.

6. «Új» rendszer? Azok között, akik az iskolai testi nevelésnek nagyobb erőt és elmélyedést akarnak adni, sokan «új testnevelési rendszernek» nevezik a különböző hazájú gyakorlat-fajoknak, nevelési elveknek, rendszereknek és kivánalmaknak összefoglalását. Nem tudom, mennyiben illeti ezt a válogató és egyesítő összefoglalást a «rendszer» elnevezés, mikor épp a rendszer jellemzője: az *egy* főszempont szerint igazodó egységesség nincsen benne s az «új» jelző, mikor semmi sem új benne, csak maga az összefoglalás. Új volna a *ritmusnak*, mint munka-elvnek és mint mozgás-esztétika egy kifejezőjének tudatos fejlesztése; új volna a *Taylorizmus* elméleti alapjának a belevonása a munka-tökéletességre való nevelés keretébe; új volna a *fajnevelési* szempontra való építés. De mind ez hiányzik az ú. n. «új» rendszerből. Azonban, ha már megvan az a föltétlen elismerést érdemlő vágy és elhatározás a testi nevelésnek megadni az új kor lendületét, kérdem, szabad-e ebből hiányoznia a *magyar* kifejezésnek a nemzeti megnyilvánulás sajátosságának? Ha mint a napkeleti királyok, az újszülött rendszer részére ajándékokat hoztunk a legkülönbözőbb országokból, hol marad a saját földünk termése? Elvégre mi meg vagyunk győződve, hogy a magyar nemzet létjogosultságát nem pusztán léte, hanem külön történeti hivatása indokolja, mely arra kötelez, hogy a nálunk termett és ápolat kultúra, bár harmonikusan illeszkedik az egyetemes kulturához, mégis más legyen, mint az egyebütt termelt; más színeiben, illatában, lelkében. Ha pedig a testi nevelés szerves része akar lenni magyar kulturánknak, úgy annak is egy nekünk sajátlagos fajtáját kell létrehoznunk. Létrehozni? Itt mindjárt elénk mered a nagy kérdőjel: lehet-e azt létrehozni? Nemde a vérnek mindenütt 36—37 a hőfoka, a pulzus percenként nem országok, hanem élet-korók szerint ver többet-kevesebbet, az emberi szervezet mindenütt azonos élettani törvényekre hallgat, fejlesztésének mindenütt ugyanazok a fölételei? S mégis. Mivel a testgyakorlat nem csupán izomműködés, mivel legtöbbször (a svéd gyakorlatokat nem sorolhatjuk ide), szellemi és érzelmi élet lüktet, ez az élet kell, hogy a magyar föld, éghajlat, történelem adta meghatározottságban nyilatkozzék. Talán kevésbé más gyakorlatokban, mint ezek igénybevételének más arányaiban, végrehajtásuk más ritmusában fogjuk a különbséget meglátni. Talán a nép játékos és virtuosos ösztönének más formája, az életnek más

szükségeit beleszólnak majd a magyar testi nevelés alakulásába, de egy bizonyos, hogy leülni és papíron megcsinálni ezt a magyar rendszert nem lehet, akármennyire adunk a címlapnak nemzeti színű szegélyt. A magyar jellegnek alakulnia kell; teremnie, mint a népdalnak, kalotaszegi varrottasnak vagy népszokásnak. Azonban módunkban van és kötelességünkhöz tartozik ezt az alakulást előreségíteni: megkeresni annak elemeit s ezeket, — saját jellegük megtartásával — rendeltetésük felé fejleszteni. Megkísérlem, hogy e keresésnek néhány módját megadjam.

1. A magyar játékokat már régen tekintik a magyar testi nevelés eredeti részének. Kár, hogy nem kaptunk ezen az úton annyit, amennyit reméltünk. Sok játék szintiszta magyar volta mellett sem alkalmas iskolai használatra, másokról kiderült, hogy azonosan az egész világon játsszák. Azonban többet kellene bízni a magyar faj magába olvasztó képességében. Amelyik idegen játék meghonosodott, az bizonyos idő múlva megváltozott; más a tartalma, játékrendje és csattanója: magyar lett. Az ilyen átídomításnak útjában vannak a kötelezővé tett játékok és a megcsontosodott szabály. Teljesen pedagógiaellenes eljárás. A növendékeknek — bizonyos nevelési szempontokon belül — szabad választást kell engedni, s azt, hogy a játékban saját magyar érzésük, kedélyük és gondolkodási formájuk szerint, saját alkotmányos módjuk szerint változtassanak. Amelyik játékot szintiszta magyar vidék ifjúsága elfogadott s magyar hangnembe áttett, azt bátran lehet a magyar játékok közé sorozni.

2. Keveset törődünk eddig a tiszai és balatoni halászok, az alföldi és dunántúli pásztor-csikós nép testi virtuskodásával, az arató nép mozgásszépségeivel, a vizi és szálmalmok táján nőtt munkafortélyokkal. Ezek kétség nélkül bizonyos hozzáértő átformálással, sok hasznos és eredeti anyagot szolgáltatnának a magyar testi nevelés számára. Olyan fajta átformálására gondolok, mint a milyent az iparművész végez, ki egy bogár-test, egy falevél színeit és alakját átmódosítva motívumot kap, tömeg-eszközt, akármilyen adott üres formának a hatásos és odaillő kitöltésére. Hiszen erre van már példa. A középkori lovagjátékok, lovagakadémiák vitézi mutatványai átmódosultak veszélytelen s mégis nagyon kedvelt, nevelő értékben kiváló, iskolás lótorászattá.

3. A magyar férfinak vagy nőnek, testi értelemben vett eszményképét a magyar nép lelkével gondolkodó költőink műveiben vagy a népmesékben kell keresnünk. Kétségtelen, hogy a nép az erőt nagyrabcsüli (Erős Jancsit édes anyja addig szoptatja, míg az erdei úton a 7. fát ki tudja szakítani), de nem tételez fel benne semmi brutalitást (Senki sem állhatott ellent haragjának, De ingét is oda-

adta barátjának). Az erő csak nagytermetes alak tartozéka (Rémlik mintha látnám természetes növést) és Szent Lászlót, noha szent, mégis csak nagynek, erősnek tudja a nép elképzelni. Viszont Tar Lőrinc mozdulatai ügyetlenek, esetlenek, balog is, lelkileg pedig hitvány, gyáva. A testi kiválóságot a lelki nagysággal párosítja. (*Birkózik nagy lelke fellázadt dühével, majd meggyőzi magát, s megvetéssel túri.*) — Ezek egyes mozaikjai a derekasság magyar értelmezésének, s egybegyűjtve teljes képet tudnak adni arról, amire a magyar testi nevelésnek törekednie kell.

4. Talán még közvetlenebbül, igazabban kapjuk ezt a képet a közmondások és szólásmódok útján, amelyek jóformán minden testi és lelki erény, cselekvésszerű tökéletesség jelzésekor test és testrészekről vett szókinccsel érik el a jelzés utólérhetetlen domborműszerűségét. Az ideál férfi: *szép szál ember*, tehát egyenes, magas; a *munkához két kézzel fog*, tehát *nem veszi félvállról, derekas munkát végez*, mintha derekában volna ereje, s *nem adja be derekát*. Mindenütt *megállja helyét*, s *nem tudják levenni lábáról*. *Ember a gáton*, mint ki tutajt ereszt le a gáton erővel-ügyességgel; akin segíteni akar, annak *hóna alá nyúl*, tehát emeli, s a veszedelemnek nem a homlokát szegzi, mint a német (*die Stirne bieten*), hanem *szeme közé néz*, hogy lásson is; végül a bajt nem hártja el, hanem a *nyakára hág*. Viadalban ha rövid a kardja, megtoldja egy lépéssel, szóval mindenben *megüti a mértéket* stb. Tehát az eszményi magyar férfi szép növésű, kitartó, alapos, ügyes, megbízható. (A nő ne legyen *tenyeres-talpas*, hanem olyan, kinek *keze alatt ég a munka*.) Ennyiből is meglátszik, hogy ezen az úton érdemes megkeresni a magyarok őstermészetét és fejlődésének eredeti ösztöneit. Itt szép és senki által el nem vitatható tere nyílnék a Testnevelési Tanácsnak, mely az anyagi eszközök bőségével rendelkezik, ha gondosan megválasztott hozzáértőkkel ezt a munkát végeztetné. Mellesleg megjegyzem, hogy a Testnevelési tanácsnak egyéb szép teendői is akadnának pl. mozgás-életteni laboratórium fenntartása és más ilyenek, de az iskolai testi nevelést nem tartom odatartozónak. — Még volna egy csomó «vitás pont», de ezek részint kisebb jelentőségűek, másrészt külön tárgyalást igénylő rendszertani természetűek, miért is csak röviden érintem őket.

7. **Osztályzat.** A gyenge tornaosztályzatot valami büntető hatással ellátni képtelenségnek tartom. Főleg azért, mert az osztályzat általában valami *szükséges rossz*, mely a testgyakorlati oktatásnál azgnban nem *szükséges*. Azt, hogy a növendék mennyit nyert egészségben, testi arányokban, mozgás-tökéletességben és a gyakorlatok szülte erkölcsiekben, azt sokkal világosabban, ösztönzőbben és irányítóan lehet alkalmas jelzésekkel a bizonyítványra rájegyezni.

8. Versenyre való kikészítés. A versenyre való kikészítést az iskolában csak *egy* formában tartom elfogadhatónak, azt, amelyet az állandóan tökéletes tanítás nyújt, amikor mindenki, mindenből nyer kikészítést. Minden egyéb kikészítés kiválasztást jelent, kiválasztás pedig kevés kiválasztott mellett, sok s éppen nagyobb gondozásra szorulónak az elhanyagolását jelenti. S hogy a növendékektől testi-lelki károk távol tartassanak, a tornatanár csak a verseny pillanatában tudja meg, hogy növendékei miben versenyezhetnek.

Mindazok mellett, amelyek tekintetében különböző nézetek vagyunk azok, kiknek a testi nevelés külön studium tárgya, *egy* nézetünk vagyunk abban, ami benne a legfontosabb és a legtöbbet ígérő: a *több idő* és a tökéletes tornatanár. Ha ez a kettő megvan: a testgyakorlatoknak szánt elegendő idő és a nagyműveltségű, szakjában alapos, egyszerű tanár, akkor a többi lehet tökéletlen, mégis sokra megyünk. És fordítva: legyen bár a többi tökéletes: rendszer, módszer, elvek, szervezet és felügyelet, ha az említett két tényező nincs meg, a siker $\frac{9}{10}$ része elveszett. Ebben egyetértünk.

KOVÁCS REZSŐ.

A MŰVÉSZI NEVELÉS CÉLJAI.

— Székfoglaló a M. P. T. 1917 ápr. 21-i ülésén. — Második közlemény. —

Octave Mirbeau mondja: «Le peuple, cet éternel déshérité a droit a la Beauté.» Művészet ápolásáról a szó igazi értelmében azóta lehet beszélni az iskolában, mióta a művészet nem tantárgy többé, hanem elv, megjelenési forma, a képzésnek új ideálja. A művészetnevelő mozgalom első nagy felbuzdulása az 1901-iki drezdai művészetnevelési gyűlés óta egyre határozottabban követeli az iskolában egy gyönyörködni tudó életfelfogás megalapozását. Ama fogékonyság megteremtését várják, mellyel az ember örülni tudjon a létnek, a természetnek, a művészet alkotásainak, a színeknek, a költői szövegek szépségének, a vers zenéjének. Ily tisztult hedonisztikus világfelfogás útjai a szem kulturáján át vezetnek és a művészi benyomásoknak ebben a gyermekkor lelegejétől kezdődő sorozatában a nevelt. egyén nem cselekvő akaratával lép előtérbe, hanem ő azoknak médiuma. Untig ismeretesek azok a motívumok, melyek ezt a változást az iskolában előkészítették s azok a szenvedélyes vitatkozások, melyek éppen e nevezetes drezdai gyűlésen lobbantak fel először, hogy azután a német művészetnevelő mozgalmat végigkísérik útjain mind e mai napig. A művészi nevelés hívei először mint egy nagy egységes tábor állottak szemben az értelmi ne-