

KÖZLEMÉNYÉK A SZEGEDI FERENC JÓZSEF TUDOMÁNY-EGYETEM
PEDAGÓGIAI LÉLEKTANI INTÉZETÉBŐL
33. szám

A TESTNEVELÉS SZELLEMI HATÁSAI

ÍRTA
CSÚRIK DÉNES

BUDAPEST
STEPHANEUM NYOMDA
1939

TARTALOMJEGYZÉK.

	Oldal
Előszó.....	5
Bevezetés.....	6
I. Kísérletek a testnevelés szellemi hatásainak mérésére	8
A) Antropometriai mérések	9
B) Fáradtságmérések	10
C) Tesztkísérletek.....	15
II. A játék, torna, testgyakorlás, testnevelés és sport pszichológiai alapjai	32
1. Játék	33
2. Torna	34
3. Testgyakorlás	35
4. Testnevelés	36
5. Sport	36
III. A feladat, eszköz, cél és eszmény a testnevelés szempontjából.....	38
A) A testnevelés feladatai	38
B) a) A testnevelés eszközei	39
b) A testnevelés mint eszköz	40
1. Túlterhelés	41
2. Eugenika	43
3. Szexualitás	43
C) A testnevelés céljai'	45
1. Fizikai célok	45
2. Szellemi célok-	46
D) Eszmény a testnevelésben	46
IV. Az értelmi, erkölcsi és testi nevelés harmóniája	48
V. A testnevelés hatása az akaratra, értelemre és az érzelemre	57
A) A testnevelés formális képzőereje	57
B) Akarat	60
C) Értelem	72
D) Érzelem	85
a) Esztétikai érzelmek	86
b) Erkölcsi érzelmek	89
1. Autopathikus érzelmek	90
2. Heteropathikus érzelmek	94
c) Vallásos érzelmek	97
VI. Az eredmények összegezése	99
VII. Bibliographia	101
VIII. Névmutató	104

ELŐSZÓ.

Ez az értekezés — mely «A testnevelés szellemi hatásainak kísérleti vizsgálata» címet viseli — sokkal szűkebb keretű, semhogy a kérdést a maga teljességében tárgyalhatná. A probléma ma már annyira sokrétű, oly tág keretek között mozog, hogy annak letárgyalása egy értekezés keretén belül nem is lehetséges. De nem lehetséges a testnevelés szellemi hatásait egy egységes rendszer szempontjából maradék nélkül megoldani azért sem, mert egyelőre még nélkülözzük a részlettanulmányok jó részét.

Ez a kis tanulmány sem készült ilyen célzattal. Voltaképpen a részletkutatósi lehetőségek egyes területére akar csak rámutatni, gyakorlati célja csupán ennyi. Theoretikus célja a probléma ismételt felvetése.

Bár ez az értekezés a szellemi hatás kísérleti vizsgálatairól szól, a szerző maga kísérleteket nem végzett, azonban felhasználta a külföldi és nálunk végzett kísérleteknek, valamint a külföldi és hazai kutatásoknak theoretikus eredményeit. Itt került feldolgozásra először azon tesztkísérlet eredményeinek egy része, amelyet tanárom, Jávor Albert úr — a Magyar Királyi Testnevelési Főiskola pedagógia-tanára — végzett s amely kísérleti anyagot a jelen munka szerzőjének feldolgozás céljából átengedni szíveskedett. Felhasználta a dolgozat azokat az értékes kísérleti eredményeket is, melyeket Malán Mihály dr. végzett antropometriai módszerrel ugyanazon iskola ugyanazon növendékein, akikkel Jávor tanár tesztkísérletét végezte; hasonlóképpen annak a nagyobb kísérletnek az eredményeit is, melyet Veress és Csinády professzorok végeztek részint a szegedi M. Kir. Ferenc József Tudományegyetem élettani intézetében, részint a Klauzál-gimnáziumban.

BEVEZETÉS.

A testnevelés lélektani hatásainak kutatásával kapcsolatban mindenekelőtt felmerült az a kérdés, hogy milyen okoknál fogva vált problémává a testnevelés ebben a vonatkozásban.

Bizonyára több indító ok játszott közre e kérdés kialakulásában, de kétségtelennek látszik, hogy három olyan tényező van, amelyek közvetlen oknak nevezhetők.

A) Elsősorban a kísérleti lélektannak az utóbbi évtizedekben történt fellendülésére kell gondolnunk. Az újabb kutatási módszereket, eljárásokat és elveket alkalmazni kezdték a testnevelésre is, aminek az lett a következménye, hogy mind újabb és újabb elméleti és gyakorlati szempontok merültek fel. E szempontok természet-szerűleg újabb megvilágításba helyezték a testnevelés lényegét, módszereit, feladatait és célját.

B) A kérdés tudományos vizsgálata felé irányítja a pedagógusokat és a szakembereket az is, hogy a testnevelésnek mind egyéni, mind társadalmi és nemzeti jelentősége mindinkább nyilvánvalóvá kezd válni. A racionális testnevelés és a sport alkalmas területe a nemzeti erők és képességek kifejtésének. Elmer Berry a nacionalizmus újraéledésének egyik útját a testnevelésben látja.

Ma különösen érezzük a nemzeti erők szükségességét, ma, amikor mint legyőzött kis nemzet, egy sorban állunk e téren a győzőkkel. A régieknek az az állítása, hogy ami erőt a polgárok ma szereznek, az holnap az állam ereje lesz — minden időkre szóló örök igazságot fejez ki. A testnevelésnek és a sportnak e jelentősége mind szélesebb körökben válik ismertté. Lechner¹ professzor szintén a testnevelésnek e nemzeti jelentőségére utal, mikor ezeket írja: «Az izomnak kellő gyakorlása nemcsak egészséget ad, hanem egyúttal erőt is kölcsönöz. Az erő nemcsak a jog alapfeltétele, hanem a létért való küzdelemben leghatalmasabb fegyverünk.»

¹ A kolozsvári egyetemen az elmekörtan tanára.

C) Az a lendület, mely a szónak nemesebb értelmében vett testi kultusz reneszánszát szülte meg, lélektani és nemzetnevelési szempontból a pedagógus számára újabb kiaknázható területeket adott. Azonban a gyakorlati testnevelés reformját és a testnevelés felvirágozását nemcsak a pedagógiának köszönhetjük. A testnevelésnek és számos tudománynak (anatómia, fiziológia, biológia, biokémia, antropometria, fejlődéstan, egészségtan, testalkattan stb.) határkérdései kölcsönösen derítettek fényt egymásra. Így számos tudományos kutatás eredményét használta fel a testnevelés, másrészt pedig segítségére szolgált némely tudományágaknak. Aszerint, hogy milyen tudományág szolgált a testnevelés kérdéseinek vizsgálatánál alapul — mindig más és más megvilágításban és beállításban láttuk az alapvető tényeket. Ily módon a testnevelési szakirodalom gyors és nagyarányú kifejlődésének tág tere nyílt.

A magyar testnevelési szakirodalomnak természetesen szervesen bele kell illeszkednie a külföldi kutatások láncolatába, módszeresen alkalmaznia kell annak eredményeit. De a magyar testnevelési szakirodalom itt nem állhat meg. Egyik kiváló testnevelési pedagógusunk¹ vetette fel azt a kérdést, hogy mi az, amit e téren rajtunk kívül más el nem végezhet? Szerinte ilyen vizsgálati terület lenne a testnevelés lélektana: vajjon «a testgyakorlati oktatás összes jelenségei hogyan érintkeznek a lélektannal?» E kérdés első pillanatra sokkal általánosabbnak látszik, semhogy annak eldöntése csupán ránk tartozna. Azonban ha meggondoljuk azt, hogy a testnevelést is a nevelés többi ágaival együtt a nemzeti nevelés szolgálatába kell állítanunk, továbbá azt, hogy a testművelésben minden népnek nemzeti jelleme tükröződik, nyilvánvalóvá válik annak a gondolatnak a jogosultsága, hogy e munkát minden nemzet pedagógusainak külön kell elvégezniök.

Coubertin báró² jegyzi meg rólunk: «A magyar nép, melynek élénk érzéke van a valóságok iránt, jól teszi, mikor a lábadozás idejében a sport felé fordul és nincs kétségem aziránt, hogy igen gyorsan fog férfias erőre kapni. Az izomtevékenység magába zárja úgy a nemzetek, mint az egyesek számára a legnagyobb jótétemények magvát. És a mi időnk minden más időnél teljesebben igazolja annak szükségét, hogy ott keressük az üdvöt.»

¹ Kovács Rezső: A testneveléstudomány itthoni teendői. Testnevelés, 1929. II. évf., 12. sz., 787. oldal.

² Francia pedagógus, az olimpiai játékok feltámasztója.

I. Kísérletek a testnevelés szellemi hatásainak mérésére.

A testnevelés szellemi hatásainak vizsgálata összetettebb feladat, mint a többi iskolai tárgyra vonatkozó ugyanilyen irányú vizsgálat. Amikor a szellemi hatásokat vizsgáljuk, egyaránt tekintetbe kell vennünk úgy az előnyöket, mint a hátrányokat. Hatás valamiféle teljesítményből fakadhat, a teljesítmény pedig mindig munka eredménye. A munka fogalmát itt nem a köznapi értelemben használjuk, nem vonunk éles határt fizikai és szellemi munka között, mert minőségi különbség nincs e kettő között, csupán mennyiségi. Nincs szellemi munka, mely ne járna együtt valamiféle — bár a legcsekélyebb — testi munkával és nincs fizikai munka, mely ne foglalkoztatná bizonyos mértékig szellemünket. A köznapi értelem fizikai munka alatt olyan munkát ért, melynél a fizikai erő kifejtés túlsúlyban van a szellemi erő kifejtéssel szemben, szellemi munkának pedig azt nevezi, melyben a fizikai erő kifejtésnek lényegesen kisebb szerepe van.

Ha a testgyakorlást munkának tekintjük, kétségtelenül azt kell megállapítanunk, hogy ez a munkának az a neme, melyben a testi erő kifejtésnek jut a nagyobb szerep. S ez az, ami a szellemi hatások vizsgálatát e téren fokozottabb nehézségek elé állítja. Mindmáig ugyanis nincs olyan módszerünk, amely a szellemi hatásokat lokalizálni tudná. A szellemi hatások a fiziológiai hatásokkal együtt jelentkeznek. A leggyakoribb fiziológiai hatás pl. a fáradtság. A testgyakorlás erőteljesebben foglalkoztatván a testet, a kifáradás tünetei viszonylag rövid idő alatt jelentkeznek. Ez kétségtelenül hátrányos hatás. S vajjon egy hátrányos testi hatás mellett tudunk-e következtetni a testgyakorlásnak előnyös szellemi hatására? A kísérleteknél éppen ez okozza a legnagyobb nehézségeket s ez az oka annak, hogy az eddig végzett kísérletek módszerileg is olyan változatos képet mutatnak.

Formailag végeztek külső (kísérletező és megfigyelt külön személyes belső (kísérletező és megfigyelt ugyanaz a személy) kísérleteket. Az eredmény értékelése történt a testi kifejlődés és a személynél a munkaképesség közötti viszony alapján, fiziológiai és lélektani fáradtságmérések alapján. Az értékelés szempontja a munka minősége és a mennyisége volt, a mérés tárgyai: fáradtság, reakciós idő stb.¹

¹ Az itt következő összefoglalás Sippel munkája nyomán: *Leibesübungen und geistige Leistung*. Berlin, 1927.

A) A testnevelés szellemi hatásainak vizsgálatánál a kísérletezés elvi kiindulópontja a testi kifejlődés és a szellemi munkaképesség közötti viszony megállapítása lett. Vizsgálat tárgyává tették tehát azt, hogy a rendszeres testnevelés következtében történő testi fejlődés összefüggésben áll-e a szellemi fejlődéssel? Kísérletekkel alá-lehet-e, támasztani azt a feltevést, hogy a gyenge testi kifejlődésű tanuló csak csekélyebb szellemi teljesítményt tud produkálni,¹ a jobb testi állapot mellett pedig a szellemi képességek és teljesítmények is fokozottabbak?² Kétségtelen az, hogy a racionális testnevelés egyik alapja a növekedés törvényeinek ismerete. Ilyen irányú kísérleteket végeztek Grazionov, Sack, Porter, Graupner, Schmidt és Lessenich.

Sack a testhosszúság és a szellemi teljesítmény összefüggését kereste.

Porter ugyanilyen kísérleteket végzett, de tekintetbe vette a testsúlyt és a mellbőséget is.

Schmidt és *Lessenich* kísérleteinek eredménye az volt, hogy a jobb szellemi teljesítményt felmutató tanulók a testi kifejlődést illetően is erőteljesebbek.

Graupner-nek 50.000 gyermekben végzett kísérlete azt az eredményt adta, hogy a gyermekek legnagyobb része korához mérten testileg fejletlen és szellemi teljesítőképességük szempontjából az alacsonyabb osztály szellemi nivójához tartoznak.

Grazionov és még több kutató hasonló módszerrel végeztek kísérleteket ugyanezen keretek között.

Eredményeik a fentiekkel teljesen egybehangzóak, kölcsönösen támasztják alá egymást.

Ezeknek a kísérleteknek a megállapításaiban — melyeknek alapja az antropometriai méreteknek és a szellemi képességeknek korrelációja — van jogunk kételkedni! Az antropometria az emberi test részeinek és egészének egymáshoz való viszonyával foglalkozik. Megállapítja a korhoz mért testi kifejlődés arányosságát (illetve aránytalanságát), a fejlődés ritmikus menetének feltételeit stb. Eredményei pedagógiai szempontból igen használhatók, különösen a testi nevelés praktikus szempontjainál, de csak bizonyos határig. Az antropometria megállapításai alapján következtetni tudunk arra, hogy a korhoz mérten normális-e a növekedés vagy például a testsúly; tudjuk azt, hogy a fejlődés ritmikusan megy végbe (vagyis az egyforma időközökben a fejlődés nem egyforma) stb., de nem tudunk következtetni az antropometriai eredményekből a szellemi képességekre. Igaz, hogy az említett kísérletezők sem közvetlenül teszik ezt, hanem csak közvetve, mégis messzemenő és kevésbé megbízható eredménynek kell tekintenünk a testhosszúságról vagy a

¹ Sippel: *Leibesübungen und geistige Leistung*. Berlin, 1927. 1. oldal.

² Malán: *Mindennapi iskolai testgyakorlás és testfejlődés*. Országos Testnevelési Tanács Könyvtára. LIX. Budapest, 1936. 60. oldal.

testsúlyról az egészséges testi kifejlődésre, erről pedig a nagyobb minőségi és mennyiségi szellemi teljesítmény lehetőségére való következtetést. Hogy az antropometriai eredményeknek ily értelmű pedagógiai alkalmazása oly általánossá vált, az annak tulajdonítható, hogy a közelmúlt s nem ritkán még a modern pedagógusok is túlértékelik az antropometria pedagógiai jelentőségét. Újabb vizsgálatok¹ kiderítették, hogy a testgyakorlásnak még a testrészek növekedésére is kevés a befolyásuk. Túlzó dolog ilyenformán a látszólagos testi korreláción kívül még szellemieket is keresni. Már Lobsien is hangoztatta, hogy a testarányok mérései nem arra valók, hogy belőlük a szellemi minőségre következtessünk.

B) Az antropometriai módszer nehézsége főként abban rejlett, hogy a méréseknek nem volt egységes mértékük. A testnél alapul vették a növést, az általános kifejlődést, s ezekből hol az értelmességre, hol egyéb lelki jelenségre akartak következtetni. A «mértékegység» tehát nem volt egységes. így vált szükségessé olyan módszer alkalmazása, melynél ily nehézség nem merült fel. Ilyen módszernek bizonyult a fáradtságmérések módszere. Mindkét formáját alkalmazták. A közvetlen módszernél a fáradást szellemi munka nyomán mérték, a közvetettnél a fiziológiai fáradtságra következtettek a kísérőjelenségekből.

A fáradtságmérési kísérletek tehát két nagyobb csoportra oszlottak, a fiziológiaiakra és a szellemiekre. A kísérletezés második fázisában a fiziológiai méréseket alkalmazták, melyeknél a munka folyamán beálló teljesítménycsökkenés volt a mérési alap.

Azonban a testnevelésnél a tárgy sajátos volta már eleve magában rejtett egy nehézséget, ugyanis a testnevelési óra a tárgyak között sokáig csupán úgy szerepelt, mint a szellemi kifáradás ellenszere s hogy a nehéz tantárgyak közé tűzték, annak az volt a célja, hogy felüdítéssül szolgáljon. Ezen megállapítás helyességének tüzetesebb megvizsgálása azonban nem sokáig késhetett, mert hiszen az elméleti tárgyakat tanító tanárok között általánossá vált az a felfogás, hogy a testnevelési óra úgy agyonfárasztja a gyermeket, hogy utána szellemi teljesítőképessége a legcsekélyebbre csökken. Ez az általános felfogás nyilvánvaló kritériuma lett már annak, hogy a tornaóráknak nemcsak felüdítő, hanem fárasztó hatásuk is van.

Így állt elő egy újabb elvi kérdés, mely megformulázva így hangzott: «vájjon a szellemi munka pihentető-e?» A kérdés nem volt teljesen újkeletű, de a kialakult vélemény félreismert megállapítására jutott Locke s a fentebbi véleménnyel egyidejűleg Stuart Mill még vallották a közvetlen felfrissítő hatást.

Bettmann kísérletei² azonban már rámutattak arra, hogy a

¹ Többek között nálunk Malán Mihály dr. kísérletei.

² Sippel: Leibesübungen und geistige Leistung. 30. oldal.

testi munka éppen olyan fárasztó a lélekre, mint a szellemi kifáradás a testre. A fáradtság nem lokalizált jelenség, hanem a fizikumnak általános állapota, mert mind az izom-, mind az idegrendszer megviseli. Tissie kísérletei bebizonyították azt, hogy a huzamos ideig tartó izomműveleteknél a fennakadást nem az izom tehetetlensége okozza, hanem az ideg kimerülése.¹ Tudjuk azt is, hogy az ideg elfáradása szellemi fáradtságot von maga után. Ezért a fáradtságnál sohasem szabad beszélnünk kizárólag testi vagy szellemi fáradtságról; a kettő mindig együtt jár. Hogy a kettő között megkülönböztetést teszünk, annak az az oka, hogy az egyik neme mindig túlsúlyban van a másikkal szemben. S ha ezt tekintetbe vesszük, akkor a fáradtságot nemcsak testünk, hanem szellemünk általános állapotának is kell tekintenünk.

Bettmann megállapítása új irányú kísérleteket vont maga után, melyeknek szempontja már nem a testi kifejlődés és az ezzel esetleg párhuzamosan haladó szellemi teljesítmény volt, hanem a fáradtság, mert már előzőleg általánossá vált az a felfogás, hogy a testnevelési óra úgy kifáraszt, hogy a tanuló utána már képtelen figyelmét koncentrálni.

Míg az előbbi kísérleteknél az okozati összefüggés egyáltalán nem volt nyilvánvaló, addig itt már — ha közvetve is — mégis a testnevelési óráknak egyik tényleges szellemi hatását mérték. S bár a fiziológiai mérések csupán a szervezetnek fáradtságát vették tekintetbe, az a tény, hogy a testi kifáradás szellemi kifáradást von maga után, lehetővé tette a szellemi hatásnak valamilyen formában való közvetlenebb keresését.

E kísérleteknél a közvetett módszer mindkét formáját alkalmazták: a külsőt, többek között Mosso, Kemsies és Keller; a belsőt, Miesemer és Bettmann. A mérések elvi alapja a folyamatos munkában bizonyos időn belül annak hatásaként jelentkező teljesítménycsökkenés és fiziológiai elváltozások lemérése és értékelése; a következtetés tehát a kísérőjelenségekből történt. A mérések elvégzésére gépeket használtak.

Ergográfal végeztek kísérleteket Mosso, Keller, Kemsies..

Mosso eredményként azt találta, hogy a testnevelési órák az agykimerülést nem csökkentik. E negatívumot:

Keller pozitív eredménye támasztja alá. Ő már határozottan megerőltető tantárgynak találja a testnevelést s tanácsolja, hogy azt a délelőtti tanítás és oktatás keretéből vegyék ki.

Kemsies pedig már a legmegerőltetőbb tárgynak találja azt.

Minthogy *Mosso* és más kísérletezők negatív eredményeit Keller, Kemsies és másoknak nagy általánosságú megállapításai nem tudták kellőképpen alátámasztani, ugyanezen módszer keretén belül más gép alkalmazása vált szükségessé.

¹ Tissie: Elfáradás és testgyakorlás. 32. oldal.

Kemsies — vagy mert nem volt megelégedve az ergográfal végzett kísérletével, vagy pedig mert eredményeit más módon is bizonyítva akarta látni — rátért az esztéziométeres kísérleti formára. Az esztéziométeres és ergográfus kísérletek elvi alapja ugyanaz: a fáradtság következtében beálló teljesítménycsökkenés mérése; de míg az ergográf izomteljesítményt mér, addig az esztéziométer érzékszervi kifáradási (bőr). Ez utóbbinak eredményei azért látszottak valószínűbbeknek, mert a kifáradás a szervezetnek általános állapota s ennek jelentkezése a bőrön is általános, az egész testre kiterjedő, míg az ergográf csak egy ujjnak — extensorának és tensorának — teljesítményét méri. Ranschburg kísérletei már azt is megállapították, hogy a koncentrált szellemi munka következtében nemcsak a bőr, hanem valamennyi érzékszerv érzékenysége is csökken.¹ Az esztéziométeres kísérleteknél a tapintókörök segítségével a bőr érzékenységén keresztül biztosabban tudtak következtetni a fáradtság állapotára.

Ugyancsak esztéziométerrel végeztek kísérleteket *Grisbach*, *Bánnod* és *Wagner*. Mind a négyen (Kemsies-sel együtt) oly módon próbálták konkretizálni az eddigi túlnyomórészt általános jellegű megállapításokat, hogy a fáradtság fokára következtettek. Mind a négyen a tárgyak nehézségének fokozati léptékét állapítják meg. Eredményeik azonban nagyon eltérőek. Kemsies az első fokra helyezi a testnevelést (vagyis szerinte ez a legfárasztóbb tárgy). Wagner a negyedik fokra, Griesbach és Bánnod a kilencedik fokozatra (vagyis szerintük a testnevelés a legkevésbé fárasztó tárgyak egyike, Griesbach szerint csak a rajz kevésbé fárasztó mint a testnevelés, Bánnod szerint a kézimunka).² Neumann szerint a legnehezebb tárgy a mennyiségtan, de ugyanolyan megerőltető a testnevelés és az ének, mert a testi munkával járó tárgyak a legfárasztóbbak.

Amint ezek a kísérletek is mutatják, az eredmény nem hogy egyöntetű lett volna, hanem a végletek között ingadozott. Egyrészt a legfárasztóbb hatást találták, másrészt a legkevésbé fárasztót. Az eredményi nagy eltérések mellett még egy nagy hibája volt ezeknek a kísérleteknek, nevezetesen az, hogy nemleges jellegűek. A fáradtságot nézve, kizárólag a hátrányos szellemi hatást állapítják meg, a serkentőket nem.

Midőn Bettman a régi felfogással szemben rámutatott arra, hogy a testnevelési órák fárasztó hatásúak, a kísérletezés további szempontja a fáradtság kísérőjelenségeinek mérése volt. Ezzel azonban a másik végletbe estek, minthogy más szellemi hatást, mint a hátrányosat,

¹ Ranschburg: *Az emberi elme*. II. kötet. 152. oldal.

² A később ismertett Veress—Csinády-féle kísérlet általános eredményeként a következő nehézségi fokozatokat állapítja meg: nehéz tárgyak: a mennyiségtan, idegen nyelvek; közepesek: anyanyelv, természetrajz, történelem, földrajz, hittan; könnyűek: rajz, írás, ének. (Az iskolai tornaóra hatása a szellemi teljesítőképességre. 56—81. oldal.)

nem is tudtak megállapítani. Bettmann szempontja valóban a kifáradás jelenségére hívta fel a figyelmet, de nem arra, hogy más szellemi hatás ezenkívül nincs. S hogy mégis csak a fáradtságot mérték, azt Bettmann elveinek félreismerésével lehetne magyarázni. Bettmann maga is végzett kísérleteket e téren, a szellemi munkát fiziológiai munkával egybekapcsolva. Testi munkául kétórás gyaloglást vett alapul.

Az ő kísérleteit folytatta *Mieseimer* hasonló keretek között. Mindkettőjük hibája, hogy a belső kísérleti formát alkalmazzák (hol a kísérletező és a megfigyelt ugyanaz a személy). Ez a kísérleti forma a jelen esetben nem is lehetett célravezető, mert az alapul felvett egy- vagy kétórás gyaloglás lényegében egészen más teljesítmény, mint például egy testnevelési óráé. A gyaloglás, ha párhuzamba hozható volna is egy testnevelési óra teljesítményével, még akkor sem lenne alkalmazható mértékül, mert az eredmény mindig aszerint változik, hogy a kísérleti személy jó gyalogló-e vagy nem. Másrészt tekintetbe kell venni azt is, hogy egy 35—40 éves ember gyaloglása oly eredmény, mely nem általánosítható s egyáltalán nem lehet összehasonlítani azzal a munkával, melyet 30—35 tanuló egy testnevelési órán végez. A felnőtt embernek egészen másirányú teljesítménye nem lehet itt mérési alap. «A gyermeknek más belső proporciói vannak, mint a felnőttnek, más belső struktúrája. Minden fejlődési fokozatnak megvan a maga különösen hangsúlyozott pszichikai ereje, minden időnek pedig a megfelelő pszichológiai törvénye.»¹ A belső részarányok és a testszerkezet adottságának különböző volta más fizikai munkateljesítmény lehetőségét zárja magába, ennek megfelelően más lélektani erők lévén, a szellemi teljesítmény is más lesz.

Bettmann és Mieseimer kísérleteinek legnagyobb hibája tehát az, hogy az iskolai teljesítménnyel nem lehet közös nevezőre hozni. A fáradtságmérések e neménél ők letértek arról a módról, amelynél bizonyos fokig lehetővé vált egy egységes mérték alkalmazása.

A testgyakorlás szellemi hatásainak kutatásánál mintegy a harmadik fázist jelölik Quirsfeld, Schierack, Struve, Weichardt, Lindner, Oker-Blom és Sippel kísérletei. Kísérleti formájuk kivétel nélkül külső: iskolásgyermeken végeznek kísérleteket. Szintén fáradtságot mérnek, mint a Bettmann és Mieseimer nyomán indulók, de náluk már nem a testi kifáradáson van a hangsúly, hanem a szellemin. A pedagógiailag fontosabb közvetlen módszert alkalmazzák, vagyis nem a fiziológiai kísérőjelenségekből következtetnek a fáradtság állapotára, hanem a szellemi munkateljesítményből ítélik azt meg. A szellemi kifáradási állapotot meg a figyelemcsökkenés, emlékezeti kihagyások, nehéz felidézés stb. útján. A közvetlen módszernek általában minden formáját alkalmazzák (diktálás, számolás, Bourdon, huzamos munka, kombinációs stb.). Legfontosabbak a következők: Kraepelin—

¹ Sippel: Körper Geist Seele. 25. oldal.

Oehrnféle addíciós módszer, a Bourden-féle betűáthúzásos és a Rossolimo-féle átszűrő módszer. A mérés tesztekkel történik, az eredmény értékelése pedig a hibapontszámok alapján.

Hogy az antropometriai mérésekről a szellemi hatásra való következtetés nem bizonyult eléggé megfelelőnek, azt bizonyítja az, hogy Sack, Porter, Lessenich és Graupner-rel körülbelül egyidőben Quirsfeld, Schierack és Struve már nem általános szellemi hatást kívánnak keresni, hanem egy speciális szellemi hatást. A következtetés náluk is még az antropometriai adatokból történik, de a hatáskutatásnak szűkebb területre való specializálásában feltétlen haladást kell látnunk az előbbi kísérletezőkkel szemben.

Quirsfeld már megpróbált összefüggést találni egyrészt a testi kifejlődés és a felfogási képesség, másrészt a testi kifejlődés és az emlékezőtehetség között. Eredménye az, hogy az átlag nagyobb testsúly mellett fejlettebb emlékezőtehetség van.

Struve már az egészséges kifejlődés és az intelligencia egyes megnyilvánulásai között keres okozati összefüggést. Általános eredményként megállapítja, hogy e kettő között kétségtelenül függő viszony áll fenn.

Struve általános megállapításával kapcsolatban meg kell jegyezni, hogy az hibás alapon történt. Az intelligenciavizsgálatok ugyanis bebizonyították azt, hogy a gyermeknél a testi és lelki fejlődés még a kora sem halad párhuzamosan. Még ha az életkor nagy általánosságban egyöntetűen haladna is a testi kifejlődéssel, még akkor sem lehet következtetni a testi diszpozíciókból az intelligenciára, mert a testi kifejlődés és az életkor sem haladnak párhuzamosan.

Schierack az összeadási tesztek alkalmazta kísérleteiben. Eredményei már statisztikailag bizonyítják, hogy míg az egészséges gyermekek az összeadási próbáknál a teljesítményt néha még fokozni is tudták a kísérletek folyamán, addig a vérszegény tanulók teljesítő-képessége fokozatos és állandó csökkenést mutatott.

Bettmann és Miesemer kísérleteivel szemben szintén történtek megállapítások, amelyek a biológiai fáradtság mérésével szemben a szellemi kifáradás vizsgálatának szükségességét hangsúlyozták. Ide tartoznak Wichardt, Lindner és Oker-Blom kísérletei. Bár mindhárman Bettmann nyomán indulnak, mégis átmenetet létesítenek a teszt-kísérletekhez. Ők ugyanis szellemi munkát végeztek a tornaórák előtt és után s ezeket az eredményeket összehasonlítva végezték az értékelést. Oker-Blom például a játékoráknak feltétlenül serkentő szellemi hatását mutatja ki.

Az eddig tárgyalt antropometriai, valamint a fáradtságmérési közvetlen és közvetett kísérleteknek általában az a hibájuk, hogy a) csak hátrányos szellemi hatást mérnek. Maga a kísérleti forma volt már olyan, hogy mást megállapítani, mint hátrányos szellemi hatást — nem is tudtak. Hoske kísérleti szempontja már számolt ezzel a nehéz-

seggel, amikor hangsúlyozta, hogy a «testgyakorlásnak csak akkor lehet kedvező hatása, ha az erőteljes munka által létrehozott fáradtságot a szervezet kipihenheti.¹ Marcel M. szintén a hátrányos hatás kiküszöbölését tartja szem előtt, amikor a tanácsot adja: «Előbb abba kellene hagyni a leckeórákat, mint mikor már a gyermekeken meglátszik, hogy belefáradt.»² *b)* Fiziológiai és pszichológiai szempontból ugyan lehetséges az elfáradás okainak felosztása, mégis a kísérletek szempontjából ez vajmi csekély jelentőségű, mert a fáradtság két neme sohasem úgy mutatkozik, mint lokalizált jelenség, hanem egyszerre mindkettő. Tissie³ felsorolja a fiziológiai elfáradások neveit (növésből eredő, foglalkozásból eredő, izomzati, zsigeri, érzékbeli, környezet hatásából eredő stb. másrészt: elemi eredetű, izgalomból fakadó, álom okozta és fájdalmi). A fáradtságméréseknek éppen az az egyik főnehézségük, hogy a testgyakorlás okozta kifáradási keresve sokszor igen nagymértékű kifáradási tapasztalunk, melyet a kísérlet alkalmával kizárólag a testgyakorlás hatásának tulajdonítunk, *c)* További nehézséget kell látnunk abban is, hogy a fáradás beálltanak ideje s a hatás is, melyet kivált, változó. Tissie szerint a kismérvű kifáradásnak még edző hatása is lehet. Az izgató fáradtság bár elerőtlenít — serkentő hatása is van. Az izomerőcsökkenés ugyanis akarati impulzusok kiindulópontja is lehet, *d)* Ugyancsak nehézségnek kell tekintenünk, hogy a fáradtság hol ok (álom során beálló csökkenés), hol pedig okozat (táplálkozási minőségi romlás), *e)* Nem kis akadály az sem, hogy a még leghasználhatóbb közvetlen és közvetett módszereknek is van egy nagy hibájuk; a közvetlen módszernél nehéz a számszerű meghatározás, a közvetettnél nem tudjuk közelebbről meghatározni azt az összefüggést, mely a fiziológiai és a szellemi folyamatok között fennáll.⁴ *f)* Egyes módszerek formailag voltak helytelenek. A jelen esetben a belső forma sohasem lehetett célravezető. Bettmann és Miesemer például nagyon eltávolodtak a céltől, amikor a testnevelési óra teljesítménye helyett gyaloglást végeztek, s nem a gyermeket figyelték meg, hanem önmagukat.

C) Sippel e kísérleti módszerről a tesztekre tér át.⁵ Az eddigi hibák kiküszöbölését úgy véli elérni, hogy az iskolai tömegtanításnak megfelelőleg nagyszámú kísérletekkel és tömegeredményekkel dolgozik. Kísérleti alapul a tanítási anyaggal rokon anyagot választ a szellemi hatás mérésére, alkalmazza a Kraepelin-Oehrn-féle addíciós tesztek, a Bourdon-féle kitörlési próbákat, s ezekhez hozzáfűzi az emlékezésieket, amelyeneket e vonatkozásban már Quirsfeld is végzett előtte.

¹ Malán: Mindennapi testgyakorlás és testfejlődés. 62. oldal.

² Spencer: Értelmi, erkölcsi és testi nevelés. II. 73. oldal.

³ Tissie: Az elfáradás és a testgyakorlás. 76—100. oldal.

⁴ Pettendi: Kifáradás, fáradtság, túlterhelés.

⁵ Sippel tehát az eddigi túlnyomórészt közvetett módszerről a közvetlen módszerre tért át.

E kísérleti szempontok már Sippel előtt is alkalmazásban voltak, de minden kísérlet csak egyet vett közülök alapul. Sippel kísérleteiben¹ e szempontok úgyszólván kivétel nélkül szerepelnek, s céljuk az, hogy az ugyanazon területen, de más-más módszerrel végzett kísérleti eredmények helyessége ellenőrizhető legyen. Tömegkísérletek alapján értékel, tekintetbe veszi az antropometriai méréseredményeket, de azokból nem következtet közvetlenül szellemi hatásra, a kísérleti tesztek közül alkalmazza az iskolai tárgyakkal rokonszövegűt, az értelmetlen szöveget, az addíciós tesztet, s figyelembe veszi a fáradtságot is. Kísérleteiben először tesztkísérletet végeztetett, azután testgyakorlatokat s utána ismét a próbák három nemét. A hatás értékelése a testnevelési óra előtti és utáni eredmények összehasonlítása alapján történt.

Ennek az alkalmazott módszernek tulajdonítható, hogy Sippel már ki tudja mutatni a testnevelésnek előnyös szellemi hatását. Eredményeinek statisztikájából a következő általános megállapításokat vonta le: *a)* az addíciós próbáknál a testgyakorlás a szellemi munkára serkentőleg hat; *b)* az emlékezési próbáknál: a tanulók 70%-a jobb eredményt mutatott a testnevelési órák után; *c)* a Bourdon-féle teszteknél körülbelül ugyanolyan eredményt talált, mint az emlékezésinél.

Természetesen a tesztkísérleteknek is megvannak a maguk hátrányai. Ilyenek pl. 1. a kísérleti személyek mindig tudatában vannak annak, hogy eredményeiket értékelni fogják s ez a tudat szinte önkénytelenül is maximális és optimális eredmény elérésére serkenti őket. 2. Ilyen hátrány az is, hogy nem tudjuk mérni magát az élményt — erre csak következtetni tudunk —, hanem a benyomás módszerének esetében ingert vagy reakciós időt; a kifejezés módszerének esetében kifejező mozgást mérünk. S további nehézséget tesz az, hogy a reakció nemcsak a tárgytól függ, hanem a személy jellemétől is, annak előbbi élményeitől és pillanatnyi állapotától. A Bourdon-féle tesztnél például az értelmetlen szövegben át kell húzni a kísérleti személynek minden *d* vagy *g* betűt (a szöveg azért értelmetlen, hogy minden tanulóra nézve egyforma nehézséget jelentsen). Claparède hibásnak tartja ezt a módszert, mert nemcsak a figyelem intenzitását és tartósságát mérjük itt, hanem izommozgást, jó látást, gyors automatizálódást, és az e folyamatba belejátszódó egyéb lelki működéseket is. A kísérletekben résztvevők tartozhatnak más figyelmi típusba; más eredménye lesz a Bourdon-tesztnél két ugyanolyan képességű tanulónak is, ha az egyik fixáló, a másik fluktuáló típusú. 3. Hogy egy bizonyos lelki működést nem tudunk lokalizáltan lemérni, szintén erősen befolyásolja az értékelés helyességét. Ehhez még hozzájárul az is, hogy a lelki jelenségek nem mérhetők le közvetlenül, hanem csak a velük kapcsolatos folyamatok, s ezeknek meghatározása sem

¹ Sippel: *Leibesübungen und geistige Leistung*. 1—33. oldal.

történhetik mennyiségtanilag, bár tér- és időbeliek. Sippel testgyakorlási lélektana szerint a pusztán testmozgás igazi testgyakorlássá a testmozgásban való öröm — tehát élmény — által lesz. («A testmozgás belső élmény által lesz testgyakorlássá»). Ez az, amire e kísérleteknél csak következtetni tudunk — de lemérni nem.

Azáltal, hogy e kísérleti módszereket ugyanazon a területen egyszerre alkalmazta Sippel, sikerült a nehézségek jórészen kiküszöbölése, s lehetségessé vált az egyik módszer eredményeivel a többiek ellenőrzése és összetevésük alapján az esetleges eltérések megállapítása.

* * *

Nálunk, Magyarországon mindmáig kevés kísérlet történt arra vonatkozólag, hogy mik a testnevelésnek a szellemi hatásai. Ilyen irányú kísérlet volt az, melyet 1937-ben a szegedi Magyar Királyi Ferenc József Tudományegyetem élettani intézetének igazgatója — dr. Veress Elemér — és sportorvosi intézetének vezetője — Csinády Jenő — a szegedi Klauzál Gábor-gimnázium növendékein végeztek. I. A kísérleteknél négy módszert alkalmaztak: a Bourdon-félt, a szótanulást, az additíósat és az alakemlékezést. A tesztpróba testgyakorlás előtt és után történt, a két próba között volt a testnevelési óra. Minthogy azonban az egyes testgyakorlási formák sem egyformák hatásukat illetően, s magának a testnevelési órának a hatása is függ attól, hogy milyen gyakorlatokból áll, milyen típusú mozgástevékenységek sorozata — háromféle összetételű órának a hatását igyekeztek megállapítani. A három különböző típusú testnevelési óra anyagát maguk állapították meg. Mindhárom tanítási, illetve foglalkoztatási óra 45 perces volt, s három egymásutáni napon állították be. Az első típus, az ú. n. szabványos testnevelési óra anyaga többé-kevésbé megegyezett a középiskolai tanterv által előírt, szabványos gyakorlatokkal. A második óra anyaga játék volt (futball, kosárlabda stb.). A harmadik az úgynevezett vegyes óratípus volt, mely bemelegítő gyakorlatokkal kezdődött s hatás szempontjából egymástól különböző gyakorlatokból állott. A három egymásutáni napon végzett munka eredményét a kísérletezők titokban tartották, hogy a kísérlet tárgyilagosságát ezáltal is megőrizzék. Számszerű értékelésük alapján nyert eredményeik a következők:

	Szabványos	Játék	Vegyes
Bourdon	viszonylag a legkedvezőbb	közepes	legkedvezőtlenebb
Szótanulós	kedvezőtlen	kedvező	kedvező
Számtani	kedvezőtlen	legkedvezőbb	közepes
Alakemlékezés	legkevésbé kedvező	legkedvezőbb	kedvező

Összevetve az egyes órátípusok eredményeit a szótanulási módszer alapján, arra a megállapításra jutottak, hogy legkevésbé kedvező a szellemi hatás szempontjából a szabványos testnevelési óra, közepes hatású a játékorra és legkedvezőbb a vegyestípusú tornaóra. Általános eredményként állapították meg azt is, hogy a jeles és elégtelen tanuló kísérleti eredményéből nem lehet következtetni arra, hogy melyik a jeles és melyik az elégtelen előmenetelű. «Az iskolai érdem tehát nem képesít okvetlenül a gyakorlati érvényesülésre, mint annyi más példa is mutatja az életben.»

A *Veress—Csinády-féle* kísérlet a szakirodalom e nemében kitűnő útmutatásul szolgálhat a további kísérletezőknek. Az e nemű kísérletezések sorozatában nagy haladást jelent náluk az, hogy nem a «question mal posée» útján indulnak el, hanem a tárgyilagosan fölített kérdésre válaszolnak. E kísérletek ugyanis nem azt kutatják, hogy mi a testnevelési órának a szellemi hatása, hanem azt, hogy milyen *egy* bizonyos típusú testnevelési óra lélektani hatás szempontjából. Fölvetett kérdésükben eleve adva van az, hogy az összes testgyakorlatok és minden fajú testnevelési óra hatását illetőleg nem egyforma, s ezt kísérleti eredményeik bizonyítják is.

A másik ilyenirányú az előbbinél nagyobb keretek között végzett kísérlet nálunk dr. Malán Mihálynak, a budapesti Pázmány Péter Tudományegyetem embertani intézete adjunktusának kísérlete volt.¹ A külföldi ilyenirányú kísérletezés az elért eredmények alapján megállapította, hogy «a mindennapos testgyakorlás nagy prophylaktikus jelentőséggel bír», s ennek következtében mind szélesebb körben valószínűsítették meg a mindennapos testgyakorlást. A magyar közoktatásügyi miniszter kísérletképen szintén bevezette néhány iskolában a mindennapos testnevelést s ekkor merült fel az a gondolat, hogy embertani vizsgálatok útján meg kellene állapítani azt, hogy a mindennapos testgyakorlás milyen hatással van a fejlődésben lévő iskolásgyermek szervezetére. Az Országos Közoktatásügyi és a Testnevelési Tanács e kérdés tanulmányozására bizottságot alakított, mely bizottság dr. Malán Mihályt kérte fel a vizsgálat elvégzésére. Malán két középiskola növendékein végzett antropometriai méréseket a kísérletezési év alatt: az egyik iskolában a rendes heti óraszám tanították a testnevelést, a másikban a testgyakorlás tanítás mindennapos volt. A mérések a testmagasságra, testsúlyra, csipőszélességre, vállszélességre, a mellkerületre, a felkarkerületre, a jobbkez nyomó erejére és a légzési kitérés és izomkerület eltérésére vonatkoztak. A minden — napos iskolai testnevelés hatásainak értékelése a két iskola növendékei eredményeinek összehasonlítása útján történt. Malán kísérletei természetesen csak a szervezeti fejlődésre vonatkoztak. Általános

¹ Eredményeinek ismertetése: «A mindennapi iskolai testnevelés»-ben. (Országos Testnevelési Tanács Könyvtára LIX.) Budapest, 1936. 56—81. oldal.

eredményként azt nyerte, hogy a mindennapos testnevelés hatása a fejlődő szervezetre nézve rendkívül előnyös, mert egyrészt nagy prophylaktikus jelentőséggel bír, másrészt mert a külső világ perisztaltikus hatásait befolyásolja, miáltal az öröklött diszpozíciók előnyös kifejlődését eredményezi.

E kísérleteknek azonban nem csupán a testi, hanem a szellemi hatások kutatása is célja volt. Éppen ezért ebben az irányban is elvégezték a kísérletet ugyanazokon a növendékeken. Ezen önálló, de az előbbi antropometriai mérésekkel szoros összefüggésben álló kísérlet módszere a kérdőíves módszer volt. Az íveket a szülők töltötték ki megfigyelésük alapján, s aláírás nélkül zárt borítékban küldték vissza az iskola igazgatójához, aki azokat felbontás nélkül a főigazgatóságon keresztül az Országos Testnevelési Tanács elnökségéhez továbbította. E tanács egy kiküldött bizottságnak adta ki az anyagot statisztikai feldolgozás végett. E kérdőíves kísérleteket Jávor Albert, a Magyar Királyi Testnevelési Főiskola tanára végezte el, az anyag feldolgozása azonban mindmáig nem készült el.¹

A kísérlet céljaira az intézet igazgatósága nyomtatott kérdőíveket bocsátott ki («Kérelem a szülőkhöz»), mely röviden tájékoztatta a szülőket, hogy mi ezen ívek kitöltésének a célja. Meg kellett rajta jelölni a tanuló életkorát s három csoport kérdésre válaszolni. Az I. csoport 8 kérdése a következő volt: 1. Hogyan fogadta a tanuló a mindennapi kötelező testnevelést? 2. Miképen vélekedik a tanuló jelenleg a mindennapi testnevelésről és miért? 3. Milyen hatását érzi a tanuló a mindennapos testnevelésnek? 4. Milyen hatását érzi a tanuló a 40 perces tanítási óráknak? (A 40 perces órát ugyanis egyidejűleg rendszeresítették az iskolában.) 5. Milyen hatását érzi a tanuló az új rendszer szerint teljesen a délelőtti időre helyezett iskolai foglalkozásnak? 6. Okozott-e változást az új rend a tanuló napi tevékenységében? 7. A tanuló esetleges önmegfigyelései a mindennapos testneveléssel kapcsolatban? 8. Kíván-e a tanuló otthon élénkebb mozgást és mennyit? Az első csoport kérdései tehát a mindennapos testnevelési órára vonatkoztak. — A második kérdés összefoglaló kérdés volt a testi hatásról. A szülők megfigyelései a mindennapos testnevelés testi hatásairól. A kérdőív a szempontokat is megadta (szervezetfejlődés, erőgyarapodás, ügyesedés, edzettség, életműködések, testtartás, betegség iránt való érzékenység, felüdülés, élenkség, kedély, egészségre való törekvés). A harmadik kérdés szintén összefoglaló jellegű volt. A szülők megfigyelései a mindennapi testnevelésnek a tanulók szellemi életére gyakorolt hatásáról. A szempontokat ismét megadta a kérdőív (általános szellemi munkaképesség változása, minősége, időtartama, köte-

¹ A jelen kis értekezés az anyag egy részének feldolgozása is egyúttal, mert az egyik iskola kérdőíveinek felhasználásával készült. Ezen eredményekre később több hivatkozás történik.

lességtudás, lelkiismeretesség, bajtársi érzés fejlődése, akaraterő, fölépés, lélekjelenlét, önfegyelméletesség, szolgálatkészség, indulatok leküzdése, bátorság). A harmadik összefoglaló kérdés tehát a szellemi hatásokra vonatkozott. Negyedik kérdésül állott még a következő: A szülők esetleges egyéb megjegyzései?

Nyílt kérdésként állana előttünk a továbbiakban az, hogy a kérdőíves módszer egyáltalán alkalmazható-e olyan kísérleteknél, melyek a testnevelésnek általános és különleges szellemi hatására akarnak fényt deríteni? S ha alkalmazható, akkor tökéletesebb-e, mint például Sippel több módszeres teszt-kísérlete? Lehetséges-e a teszt-kísérleteknél még fennmaradt — bár csekély — hibák kiküszöbölése a kérdőíves módszerrel, vagy szolgálhat-e ez annak kiegészítéséül?

A kérdőíves rendszerrel nincs meg több olyan nehézség, mely a teszt módszerénél megvan, s így e hibák eleve kiküszöbölnék tekintethetők. Ezzel szemben viszont e módszernek is vannak olyan hibái, melyek a teszteknél nem fordulnak elő. E hibák a következők:

1. Bármilyen szabatos is a föltett kérdés, nem bizonyos, hogy minden kísérleti személy megérti. A válaszok lehető tárgyilagos volta mindig függ attól, hogy ki kérdez és kiket kérdeznek.

2. A feleletben mindig benne van az individuuum a maga szubjektivitásával. (Ez bizonyos indítékokra vezethető vissza.)

3. Tekintetbe kell venni azt is, hogy sokszor a feltett kérdés is szuggesztív jellegű, s így maga a kérdés is befolyásolja a felelőt.

4. A válaszok nem egyszer magyarázó jellegűek. A felelő nemcsak válaszol, hanem oktat is.

E négy szemponttal mindig számolnunk kell, mert ezek alapján kritikailag ítélni meg a válaszoknak tárgyilagos, illetve egyéni voltát. Ha az említett kérdőíves anyagot vizsgáljuk meg ilyen szempontból, a következőket találjuk:

1. A jelen esetben feltett kérdések a lehető legegyszerűbbek, fogalmazásuk szabatos; ezt bizonyítják a feleletek, melyek között egy sincs, mely a kérdést félreértette volna.

2. A válaszok tárgyilagos voltára vonatkozólag meg kell jegyezni, hogy itt is, mint — általában — előfordult nem egy eset, midőn a kérdések egyéni elbírálás alá kerültek a szülő részéről. A szülők egy része nem a kérdésre válaszolt egyéni tapasztalata alapján, hanem hozzáfűzte az arra vonatkozó egyéni véleményét. Ugyanitt kell megemlíteni azt is, hogy az adott feleletek (egy meglehetősen kis % ugyan) nem a meggyőződés alapján áll. Pl. a kérdőív első kérdése a következő volt: «Hogyan fogadta a tanuló a mindennapi kötelező testnevelést?» Erre a kérdésre a szülők 83.5 %-a kedvezően felelt (vagyis gyermekeik örömmel fogadták), 11.5 %-a pedig nem. A második kérdésnél: «Miképen vélekedik a tanuló jelenleg a mindennapi testnevelésről?» — itt már a kedvező feleletek száma 76% volt, a kedvezőtlen pedig 22 %. Nyilvánvalóan annak a százalékszámának, akik nem fogadták

örömmel (11-5%) és annak, akik nem vélekedtek kedvezően a mindennapi testnevelési óráról (22%), körülbelül fedniök kellene egymást. Ezzel szemben hozzávetőlegesen 10% olyan felelet van, amely szerint voltak, akik szívesen fogadták ugyan a mindennapi testnevelést, de annak rendszeresítéséről mégsem voltak kedvező véleménnyel. Kérdezhetjük, hogy honnan van ez az eltérés? — Igen valószínűnek látszik az a válasz, hogy az esetek e 10%-ában a mindennapos tornaórának «örömmel való fogadása» voltaképpen nem jelentett e tanulókra örömet, s hogy így válaszoltak mégis, annak az az oka, hogy nem a tornaórának örültek, hanem például annak, hogy egy olyan tárgy, amelyre nem kell készülni, s amelyet eddig heti két órában tanítottak, ezután ilyen tárgy mindennap lesz. Az ívek tanúságtétele szerint ez az indíték elég sokszor előfordul nemcsak az előbbi ok miatt (tanulók), hanem amiatt is, mert a szülők erre vonatkozó nézete is megnyilvánul néha az adott feleletekben. («A sok tornaóra elvonja a gyermeket a tanulástól.» «Csak arra való, hogy ki lehessen bújni egy másik tantárgy alól» stb.) Ezek az ívek azonban zavart nem okoznak, mert tüzetes átvizsgálás után a többiektől szétválaszthatók. Van ugyanis ezeknek az íveknek egy ismertetőjelük (melyet szinte csalhatatlan kritériumnak mondhatunk), nevezetesen az, hogy egy ívnek a több kérdésre adott feleleteiben ellentmondás van; például a mindennapi testnevelési órát örömmel fogadta ugyan a tanuló, de pár kérdéssel alább már soknak vagy megerőltetőnek tartja. — Így bizonyos kiválogatást alkalmazva, ezen kérdőívek kivethetőkké váltak a többiek közül, amire szükség is volt, hogy az eredmények lehető tárgyilagos mérlegelését ne zavarják.

3. A jelen esetben feltett kérdések minden szuggesztív jellegtől mentesek. Nincs egy kérdés sem, mely már valamilyen irányú választ magában foglalna. Mert például e kérdésre: «hogyan fogadta a tanuló a mindennapi kötelező testnevelést?», vagy «miképpen vélekedik a tanuló a mindennapos testnevelésről?» stb. éppen úgy adható igenlő válasz, mint nemleges. S hogy a feleletek e kettő közt meg is oszlanak, azt a statisztikai adatok is bizonyítják.

4. S végül a válaszok egy része magyarázó és oktató jellegű s így ezeknél is bizonyos kiválasztást kellett végezni. Egynéhány válaszból egész testnevelési programot lehetne összeállítani. Például itt szó esik arról, hogy az ifjúságnak meg kellene adni minden lehetőséget a nemes sportok űzéséhez (sízés, úszás, evezés, tenisz, vívás stb.). A «brutális» sportokat, mint pl. a «futbal», számúzni kellene a középiskolából. Szó esik e kérdésekkel kapcsolatosan az osztályok túltömöttségéről, a 40 perces órák rövid, vagy elégséges voltáról (a többi tárgyakat illetőleg), a szombati szünnapról, mely weekendezési lehetőségeket nyújtana stb.

Szólni kell még arról is, hogy kik válaszoltak e kérdésekre? A kérdőíves módszert kétféleképpen végezhetjük: a) a tanulókat kér-

dezzük önmagukról, a magukra vonatkozó saját megfigyeléseikről, vagy *b*) a szülőket gyermekeikről. A jelen esetben a szülők véleményét kérték ki, akik gyermekeik megkérdezése alapján adták meg a választ. Vannak azonban ívek, melyeknek válaszai nem így készültek s így kétségtelen az, hogy e válaszok is kiválogatásra szorulnak. Sok szülő például nem örül annak, hogy gyermeke hetenként egyszer délután két-három órát tölt el játék, illetve a sportköri foglalkozás keretén belül, nem egyszer a testedzés és a sportrajongásnak tudja be, hogy gyermeke az egyéb tantárgyakból nem mutat fel elégséges eredményt. A szülők legtöbbszörre nem a 10—18 éves gyermek szempontjából ítélik meg a helyzetet, mert rendszerint nem számolnak azzal a ténnyel, hogy a fejlődő fiatal szervezetnek szüksége van olyan tevékenységre, melynek keretén belül a mozgások középpontjában természetesen felhalmozódott erőfölöslegét valamilyen formában le tudja vezetni.

Olyan kísérleti rendszerünk, mely egészen pontos eredményeket adhatna — egyelőre nincs. Nyomban felmerült így a kérdés, hogy a kérdőíves módszer alapján tudunk-e elérni legalább megközelítő értékeléseket? Igen-nel kell felelnünk. A kérdőíves módszer viszonylagosan legjobban közelíti meg az értékelés helyességének a mértékét, de csak abban az esetben, ha a fentemlített nehézségeket ki tudjuk küszöbölni. Az előbbi szempontok figyelembevételével kell eljárunk. Ki fogjuk hagyni az egyéni véleményekéi, az oktató jellegű feleleteket s csak azokat fogjuk tekintetbe venni, amelyek határozott formában adnak választ.

E kérdőíves módszerrel végzett kísérletek általános eredményei a következők voltak.

1. Hogyan fogadta a tanuló a mindennapi testnevelést? (Kedvező 81%, kedvezőtlen 4%.)

2. Miképpen vélekedik a tanuló jelenleg a mindennapi testnevelésről? és miért? (Kedvező 72%, kedvezőtlen 23%.)

3. Milyen hatását érzi a tanuló a mindennapos testnevelésnek? (Kedvező 77%, kedvezőtlen 15%.)

4. Milyen hatását érzi a tanuló a 40 perces tanítási óráknak? (Kedvező 53%, kedvezőtlen 41%.)

5. Milyen hatását érzi a tanuló az új rendszer szerint teljesen a délelőtti időre helyezett iskolai foglalkozásnak? (Kedvező 86%, kedvezőtlen 5%.)

6. Okozott-e változást az új rend a tanuló napi tevékenységében? (előnyösen 28%, hátrányosan 10%, nem okozott változást 60%.)

7. A tanuló esetleges megfigyelései a mindennapos testnevelésről (előnyös 70%, hátrányos 23%, közömbös 3%.)

8. Kíván-e a tanuló otthon élénkebb mozgást és mennyit? (Kíván 55%, nem kíván 41 %, a mindennapos testnevelés óta kevesebbet 3%.)

II. 1. A szülők megfigyelései a mindennapi testnevelés testi hatásáról. (Előnyös 73%, hátrányos 15%, nem felelt 10%.)

III. 1. A szülők megfigyelései a mindennapi testnevelésnek a

tanulónak szellemi életére gyakorolt hatásáról. (Előnyös 57%, hátrányos 15%, közömbös 27%.)

Ha a szülőknek ezen utolsó kérdésre vonatkozó válaszait vesszük szemügyre, azt tapasztaljuk, hogy itt a testneveléssel kapcsolatos összes szellemi hatásokról történik említés.¹ (Szellemi munkaképesség növekedése, fogékonyság, gyorsabb tanulás, kötelességtudás, szorgalom, szociabilitás, akarat, föllépés, lélekjelenet, önfegyelmzés, szolgálatkészség, önuralom, bátorság stb.)

Az egyes kérdésekre adott feleletek összege az előbbi összeállításban sehol sem adja ki a 100%-ot, egyrészt, mert nem minden szülő adott választ az összes kérdésre, másrészt, mert az íveknek egy csekély %-át az említett kiválogatás szükségessége miatt elejtettük. Az itt számításba vett íveket már tárgyilagosoknak tekintjük, minthogy a válasz megadása névtelenül történt, s az egyes ívekben szereplő válaszok nincsenek ellentmondásban.

A szellemi hatásokra vonatkozó válaszok kétségtelenül az előnyös oldalon vannak túlsúlyban (57%), hátrányos hatásról tesz említést 15%, szellemi hatást nem észlelt 27%.

A kérdőíves módszerrel végzett kísérleteknek egyik előnye az, hogy az eddig ismertetett módszerekétől teljesen eltérő eljárással nyeri eredményeit s így a különböző módszerrel nyert eredmények összevethetők az értékelés helyességének megállapítása céljából. További előnye az, hogy a kísérletnél egyszerre alkalmazható a közvetlen és közvetett megfigyelés úgy külső, mint belső alakjában. De talán legnagyobb előnyének mégis azt kell tartanunk, hogy a kérdőíves módszer végeredményben szintetikus eljárásnak tekinthető. A tesztkísérletek legnagyobb része analitikus természetű módszer, melyben hatást, akciót gyakorolunk a kísérleti személyre s megfigyeljük, hogy ez milyen változásokat, milyen visszahatást hoz létre. Hogy miért alkalmazták a reakciós kísérleteket oly szívesen a testneveléssel kapcsolatos kísérletek terén, annak az az oka, hogy a reakciós cselekvések, melyek a köznapi életben nagyon ritkán fordulnak elő — a testgyakorlatoknál megvannak.² A reakciós kísérleteknél ugyanis a kísérlet vezetője és a kísérleti személy mindent megbeszélnek: az ingert, a cselekvés módját, annak kivitelét stb. Ugyanez történik akkor, amikor a testnevelő (kísérletező) egy újabb gyakorlatot magyaráz meg (inger, cselekvésmód, kivitel) a tanulónak (kísérleti személynek), akik e gyakorlatot (kísérleti teendő) elvégzik.

Az itt említett kísérletek nagy része szintén reakciós (vagyis analitikus) eljárás volt (Sippelnek kísérleti módszere is analitikus, bár lélektana, melyen rendszere felépül, nem az analitikus, hanem a differenciális lélektan), kivéve a Veress—Csinády-féle kísérlet «szó-

¹ E kérdések részletesebb tárgyalását lásd az «Akarat», «Értelem» és «Érzelem» c. fejezetekben.

² Kornis: Lelki élet. III. 357. oldal.

tanulásos» részletkísérlete. A szótanulás már a szintetikus kísérletek közé tartozik.

A szintetikus eljárásnál nem hatásgyakorlás történik, mint a reakciós kísérleteknél, hanem itt mindig begyakoroltatjuk valamire a kísérleti személyt, szokásokat fejlesztünk benne s azt figyeljük meg, hogy a hosszabb begyakorlás folytán hogyan szerzi meg az ismereteket.

Közismert tény, hogy a gyakorlás, a begyakorlottság, a gyakorlékonyság úgy fizikai mint szellemi életünkben rendkívüli jelentőséggel bír. «A szervezet konzervatív».¹ Új szokásaink megszerzése csak a begyakorlás által történhet meg s rendszerint hosszú gyakorlat szükséges egy újabb szokás állandósulásához, mert a régi szokások gátlólag lépnek fel. A szellemi munkának főtényezője a fáradékonyság.² A testnevelésnek — minthogy szoros összefüggésben áll szervezetünkkel és lelki életünk megnyilvánulásaival — szintén főtényezője a fáradékonyság, épügy, mint a gyakorlékonyság.

Ha a testnevelésnek lélektani hatásait akarjuk megismerni, úgy feltétlenül kell számolnunk a fáradékonyság mellett a gyakorlékonyság tényezőjével. Testnevelést gyakorlás nélkül elképzelni sem lehet, a gyakorlás gyakorlékonyságot eredményez s a testi gyakorlékonyság azon a téren van hatással lelki életünkre, amely lelki megnyilvánulásból fakad az azt illető differenciált mozgásösztön.

Az ismertetett kísérlet esetében a gyakorlás utáni hatásokat figyelték meg a szülők a gyereken. A hosszú idő alatt a növendékek bizonyos szokásokat, lelki tevékenységeket sajátítottak el, amelyek nem a nevelői ráhatások, hanem a huzamos mindennapi testnevelés eredményeként mutatkoztak.

A kísérlet eredményei a szellemi hatásokat illetőleg a következők voltak:

1. Bár a tesztkísérletet megelőzte a huzamos ideig tartó mindennapos rendszeres testnevelés, a szülők között többen voltak, akik rövidnek tartották az időt arra, hogy hatást lehessen megfigyelni. A 35-ös teszt e kérdésre: «milyen hatását érzi a tanuló a mindennapos testnevelésnek?» — így válaszol: «Egy évi próbaidő nem elegendő e kérdés megválaszolására». A 76-os tesztnek ugyané kérdésre adott felelete: «Még korai véleményt mondani». Ilyen válasz aránylag kevés van. Nem dönthető el az a kérdés, hogy mi ennek az oka. Nincs kizárva, hogy olyan képességű gyermekekről volt szó, kiknél hatás 3 évi rendszeres mindennapos testgyakorlás után sem mutatkozott volna. De lehet ok az is, hogy a szülő nem is gondolt arra egész éven keresztül, hogy gyermekét ilyen szempontból megfigyelje, s mikor váratlanul érte a kérdés egy év után, nem gondolt vissza arra, hogy milyen változás történt azóta gyermeke lelkivilágában.

¹ Ranschburg: Az emberi elme. II. kötet, 98. oldal.

² Kornis: Lelki élet. III. kötet, 64. oldal.

2. A válaszok statisztikája szerint a testnevelés hatása a szellemi életre 27%-ban közömbös, 15%-ban hátrányos volt. A 146-os teszt megfigyelése: «A szellemi életre abszolúte nem volt a torna hatással». A 318-as teszt véleménye: «Ép testben ép lélek! Azonban ne a szellemi munka, a tanulás rovására túlzásba vitt, kimerítő fizikai dolgozás által fejlesztessék». (t. i. a gyermek szellemi élete.) — E negatív válaszok azonban nem azt mondják, hogy a testnevelésnek nincs szellemi hatása¹, hanem azt, hogy e hatás megnyilvánulásának gátló tényezői vannak. Ilyenek a fáradtság, az osztályok túltömöttsége, a 40 perces órák (a túlterhelés egyik oka!), vagy a túlzó testnevelés. A 85-ös teszt szerint a fáradtság miatt nincs a testgyakorlásnak szellemi hatása. A 263-as szintén ennek tulajdonítja a hatás meg nem nyilvánulásának okát, de a fáradtságot nem csupán a testgyakorlás terhére írja, hanem megjegyzi, hogy «van fáradtság, mely a testi fejlődésnek tudandó be». A túltömöttség is hátráltatja a szellemi hatások megnyilvánulását. «Túlszűfolttság a hátrányos ok», írja a 274-es. A 119-es teszt tanúsága szerint «csoportonként és osztályonként más-más a helyzet; a tananyagot és a szellemi vezetést illetőleg más a helyzet egy 30 tagú osztálynál és más a 60 tagúnál». Egy pár szülő túlsóknak tartotta a mindennapos tornaórát s e pár vélemény szerint a sok óra éppen olyan hátrányos, mint a kevés. Például: «Ha a torna jót is tett, a túlzottság folytán a tanuló testi fáradtsággal tért haza az iskolából, ez szellemi visszaesést jelentett». A 156-os teszt szerint az iskolai testnevelés nem ér semmit, ha általános és különös pedagógiával nem párosul. Miben látta a szülő az «általános és különös pedagógiával való nem párosulás»-t? Egyszerűen abban, hogy fiát a tanár név szerint még az év végén sem ismerte. «Aki a tanítványát nem ismeri — folytatja a szülő — az nem nevelheti és semmi irányban hatással nem lehet rá». — Súlyos tévedésnek kell tekintenünk azt a felfogást, mely a hatásgyakorlás első feltételét név szerint való ismerésben látja. A céltudatos nevelői ráhatás, mely az iskolai nevelés keretein belül valósul meg, nem ezen múlik. S ha a nevelést még tágabb értelemben vesszük, s mindennemű ráhatást nevelésnek nevezünk (mint ahogy annak is kell neveznünk), azt találjuk, hogy e feltétel még kevésbé fontos. Vájjon nincs-e nevelő hatással ránk a rádió, a színház, az újság, a templom, a politika, a művészet, az irodalom, a tudomány, a jogi élet, a társadalmi környezet, a nagyvárosi élet? S akire a hatásgyakorlás történik, — egy ismeretlen atomja a társadalomnak, — az egyén. Másrészt az iskolai nevelés kollektív nevelés, hol a ráhatás is a kollektivitásra történik s nem az egyesekre. Különösen így van ez a testnevelésnél, mely éppen ezen tulajdonságánál fogva sokkal jobban ki tudja alakítani a közösségi, faji, nemzeti és társadalmi együttérzés érzelmét, mint a többi iskolai tantárgy. A szülőnek volt még egy ki-

¹ Ilyen csak elvétve akad egy-kettő, pl. a 146-os teszt.

fogása, — nevezetesen az, hogy a tanár egy-egy gyakorlat alapján osztályozta meg a növendékeket. Az ő gyermeke beteg volt, amikor a gyakorlatokat tanulták, így azokat nem tudta, s rossz osztályzatot kapott. A tanár nem fogadta el a gyermek betegségi indokolását. A szülő ezt «súlyos pedagógiai bűn»-nek minősítette s úgy érezte, hogy fiát a tanár demoralizálta. Kétségtelen, hogy nagy pedagógiai tévedésről volt szó. Ez azonban a ritkább esetek közé tartozik, s ha a tanár meg is teszi, nem a demoralizálás célzatával teszi, hanem azért, hogy igazságos voltában a többi növendék ne kételkedjék. Hisz lehet, hogy egy osztálytársa sem emlékezett már arra, hogy a gyakorlat tanulás idején ez a gyermek hiányzott-e az iskolából. Természetesen még ezeknek figyelembevételével is pedagógiai tévedésről van szó, de semmiesetre sem «pedagógiai bűn»-ről. Ugyancsak a szellemi hatás megnyilvánulásának gátló tényezőjét látták a szülők a 40 perces órarendszerben.

3. Amikor az iskolában — hol e kísérlet történt¹ bevezették a mindennapos testnevelési órát próbaként, ugyancsak kísérletként bevezették a 40 perces órákat is. A kérdőív negyedik kérdése vonatkozott erre: «Milyen hatását érzi a tanuló a 40 perces tanítási óráknak?» A szülők válaszaik e kérdést illetően inkább az elméleti tárgyra vonatkoznak. Majdnem annyian foglaltak állást ellene, mint mellette. (Kedvező hatású 53%, kedvezőtlen 41, közömbös és nem válaszolt 6%.) Kedvezőtlennek találják, mert: «nem jut idő a magyarázatra» (13), «mert nem tudja a gyermek a figyelmét összpontosítani» (25). A 118-as teszt szerint «a tanuló minden esetben örül a 40 perces órának, a szülő azonban helyesnek nem tartja»; hogy miért, azt nem indokolja meg. A 260-as teszt a negyvenperces órákat azért tartja helytelennek, mert «rövid az idő a magyarázásra és a feleltetésre, s ez idegességre vezethet a tanárnál, tanulónál egyaránt». A negyvenperces órák tehát csak az elméleti tárgyak szempontjából kerültek elbírálás alá. Egyetlen ív van, mely a tornaórát is figyelembe veszi az órahosszúságot illetően: a 260-as véleménye szerint 50 perces elméleti és 40 perces tornaórák oldanak meg a kérdést. A 345-ös ív válasza: «Az idő kevés feleltetésre és magyarázatra és az a fizikai, szellemi haszon, amit a 40 perces óra termel, elesik a többi órán! Az általános testi és ezzel kapcsolatban szellemi fejlődést nemcsak az iskolán belül kellene megvalósítani. Alkalmat kellene adni az ifjúságnak más nemes sportok üzéséhez. Így például az úszás, evezés, sízés, esetleg a tenisz és a vívás minél szélesebb körben — a megengedhető határokon belül — való elterjedését. Tehát nemcsak a brutális sportokat, így a footballt kell támogatni! Az ifjúságunkért meg kell mindent hoznunk — még áldozatok árán is». A 40 perces órákat az I—IV. osztályban tartaná szükségesnek, mert, «ha a gyermek testi megalapozása jó, a felsőbb osztályokban már elegendő a heti 3 tornaóra».

¹ Budapest, VI. ker. Bolyai reáliskola.

A 40 perces órakat illetőleg a másik vélemény az, hogy előnyösnek tekinthetők, mert szellemileg kevésbé merítik ki a tanulót. A gyermek figyelme inkább hullámzó, s valószínűleg ennek a ténynek az alapján állítják a szülők, hogy ez az órátípus előnyösebb.

Azok között a válaszok között, melyek a testnevelésnek szellemi hatásait nem tapasztalták, van egynéhány, mely ezt nem is tartja fontosnak. A 35-ös teszt például azt hangsúlyozza, hogy «a test kultusza mellett a lélek fejlesztésének nagyobb mértékére lenne szükség». A 318-as teszt pedig ezt a választ adja: «Bizonyos, hogy nem az izomemberek, hanem a szellembeliek fogják hazánk integritását helyreállítani. Maradjunk csak a kipróbált, régi hosszabb órarendnél, a tornából elég heti két óra».

4. A válaszoknak van három kisebb csoportja, amelyek mintegy átmenetet képviselnek a pozitív válaszokhoz, *a)* Ilyen kisebb csoportot képeznek azok a megfigyelések, amelyek tapasztaltak ugyan változást, de nem tudják, hogy mi volt ennek az oka. Volt-e benne része a testnevelésnek vagy nem? S ha volt, teljes vagy részleges ok volt-e a testnevelés? A 7-es válasza például: «Nem tudni, hogy a változásnak a testnevelés-e az okozója», a 170-esé: «nem tudhatni, hogy mennyi írandó ebből (t. i. a változásból) a testnevelés javára». Ugyanígy válaszol a 199-es s még egynéhány, *b)* A másik kis csoport szerint, a szellemi hatás nem általános. A 8-as teszt szerint: «Anyaga válogatja». A 119-es így ír: «Egyenként, csoportosan és osztályonként más-más a helyzet — a tananyagot és a szellemi vezetést illetőleg más a helyzet egy 30 tagú osztálynál és más a 60 tagúnál. Azonkívül a tanár aktivitása és kitartása is nagy szerepet játszik», *c)* A harmadik kis csoport megfigyelése szerint a testgyakorlás látszólag hozzájárult a szellemi élet alakításához. («Látszólag hozzájárult a szellemi képesség fokozásához» 68.)

5. A válaszoknak másik nagy csoportja már határozottan megállapít valamiféle hatást.

a) Néhány megfigyelés csak a testi hatásról számol be, így például a 117-es: «Csak testileg látszott meg a torna hatása, szellemileg semmiféle hatást nem észleltünk». A testi hatás az izomerősödéssre, rugalmasságra, ellenálló- és kitartóképességre, edzettségre stb. vonatkozik. A 61-es teszt szükségesnek tartja a mindennapos testgyakorlást, mert a gyermek kövér volt, de a tornázás következtében «a sok fölösleges háj lekerült, ellenben egy kis izom fejlődött». A 41-es ugyanígy szükségesnek tartja azt, mert fia «nehézkés és ügyetlen».

b) Nagy százalékot képviselnek azok a válaszok, amelyek egy-két lelki hatást tapasztaltak vagy feltűnni, vagy megerősödni. Hatás tapasztalása főként a következőkre vonatkozott: akarati erő, fegyelem, kötelességtudás, bátorság, érdeklődés, önbizalom, lelkielő, fegyelem, kedély, tanulás. Az akaraterő növekedéséről sok észrevétel történik. Megnyilvánulási formái változatosak. A 104-es a kitartó tanu-

lásban látja, a 108-as a fokozottabb iparkodásban észlelte, a 327-es a nagyobb ambícióban, a 297-es a komollyá- és öntudatosáváválásban. A 264-es mintegy magyarázatát is adja az akarati felfokozódásnak: «Nemcsak a testgyakorlásnak a hatása ez, hanem a 40 perces órának is, mert több óra lévén, nagyobb az elfoglaltsága a gyermeknek, ami viszont akarati erőfeszítésre sarkallja»). A fegyelmező hatás erősen mutatkozik a statisztika alapján: «Fegyelmező hatása van» (51), «fegyelmezett a magatartása» (55), «a tömegjátékok önfegyelmét és higgadságát növelték» (331), «katonásan önfegyelmezett» (93), «önfegyelmezettsége javult» (104), hangzanak a válaszok. Ellenkező határról számol be a 75-ös («szilajabb») és a 268-as («ingerlékenyebb lett»). A 37-es teszt a kötelességtudás javulását emeli ki. A 26-os a harmonikus nevelés felé való közeledést látja a mindennapi testnevelés intézményében. A testnevelés bátorságra nevel. «Szívesen látom, ha fiam mindennap tornázik, mert okosnak látom azt az elvet, hogy a testi nevelés egyformán fontos a lelki neveléssel. Ép testben ép lélek, és a bátorság, a föllépés biztonsága a mai életben époly fontos, mint a tudás». A harmonikus nevelés szükségességének rövid, egyszerű, de világos tudatáról van itt szó. Ugyancsak bátorságot és határozottságot tapasztalt a 42-es ív megfigyelője: «Bátrabb, barátokat szerez, föllépése határozottabb».

«Fokozottabb érdeklődésről számolt be az 5-ös ív. Az élénk érdeklődést a 7-es annak tudja be, hogy a 40 perces órák mellett egy napon több tárgy van, változatosabb tehát a munka, ami az érdeklődés ébrentartásának a feltétele. A 73-as teszt a sport iránti fokozottabb érdeklődésről szól. «Kétségtelen jeleit látom a sportok iránt való érdeklődésnek és a testkultúra iránti érzéke is fejlődött. Önmagával is törődik». A 66-os teszt az önbizalom fokozódását említi, s ezt a testi erőbeli növekedés hatásának tudja be: «testi ereje növekedett, önbizalma nagyobb lett».

A lelki erővel kapcsolatos jelenségek közül több megnyilatkozás mutatkozott az önfegyelmezésre, a lelkiismeretességre, a kitartásra vonatkozóan: «Szívesebb a munka végzése, több a lelkiereje a munkához» (344), «lélekjelenléte, önfegyelmezése fejlődött» (262), «öntudatilag fejlődött» (270), «lelkiismeretesebb, önfegyelmezettebb, bátrabb» (296), «lelkiismeretességét növeli» (131) stb.

A figyelemre vonatkozó hatás részint előnyösnek, részint hátrányosnak mutatkozik a statisztika alapján. Az értékelést itt megnehezíti az, hogy a figyelemre vonatkozó előnyös hatások (főként a koncentráció) nem annyira a testgyakorlás, mint inkább a 40 perces órának a hatása. A 328-as teszt a figyelem intenzitásbeli növekedését tapasztalta, s természetes magyarázatként jegyzi meg, hogy «40 percig könnyebb figyelni, mint 50 percig». A 9-es a figyelem koncentrációjának javulását emeli ki. Általában azonban a figyelem terén mutatkozik a viszonylag legkevésbé kedvező hatás. Általános véleménye és tapasztal-

talata a szülőknek, hogy a tornaóra után a gyermek már nem tud figyelni kellőképpen, mert a figyelem úgy intenzitásában, mint koncentráltságában csökkent. «A figyelem intenzitásának csekélyebb csökkenése» (7), «nem tud figyelni, mert izgatott» (17). Ez az oka annak, hogy a szülők részéről általános kívánság, hogy a testnevelési óra utolsó óra legyen, vagy mivel ez gyakorlatilag nem vihető keresztül, egy nyolcosztályos iskolában — legalább olyan tárgy következzenek utána, mely nagyobb figyelmi megerőltetéssel nem jár (pl. ének, rajz, szépírás stb.) A 13-as teszt megfigyelése: «Ha első óra a torna, rossz a felelés», a 22-esé: «nem tud figyelni torna után, legyen utolsó óra a torna», a 19-esé: «utolsó óra legyen, mert nem tud különben figyelni». De vannak válaszok, melyek a testgyakorlásnak a figyelem előnyös befolyásáról tesznek tanúbizonyságot (például 335-ös: «a torna után figyelme erősebb».) A válaszok eltérő voltát talán az magyarázza meg, hogy e hatásmegnyilvánulás függ attól is, hogy milyen figyelmi típusba tartozik a növendék.

Általánosan tapasztalt hatás a kedélyre vonatkozó is. Megnyilvánulásai a legkülönbefélék: «Jókedélyűvé tette» (37), «a fiú élénkebb és jókedvű» (330), «sokkal élénkebb, mint az öccse, mert az más iskolába jár» (331), «előnyös kedélyváltozás» (343), «a könnyű torna hatása vidámítónak mutatkozott» (253), «túlélénk és ideges, de a torna kiegyenlítő hatású» (78), «kedélyesebb» (163), «kedélyére is nagy hatást tett» (322), «a mindennapos tornaóra óta jobb a kedve» (90). A 112-es válasza a tornaóra felfrissítő hatásának tudja be a tanulási kedv fokozódását. Kétségtelen is, hogy a felfrissülés erőben hat a kedélyállapotra, viszont a kedélymozgalmak emocionális tanulást eredményeznek.

A tanulásra vonatkozólag nagyon sok észrevételt tesznek a szülők. A testgyakorlás hatása e téren kedvezőnek mutatkozik. Elenyészően csekély az olyan megfigyelések száma, mint például, a 32-es teszt-é: «Szívesebben foglalkozik a sporttal, mint a tanulással, holott a szülő nem azért küldi őket sok áldozat árán az iskolába». «A könnyebb tanulásnak oka a testgyakorlás, de nem teljes oka (4, 21), mert ez be tudható részben annak is, hogy több rövid óra van ugyanazon tárgyból». A 22-es teszt helytelennek tartja ugyan a rövid órákat, mert rövidek a magyarázatok, rövid az idő a felelésre, «de ha a tornaórával kell erről lemondani, akkor inkább maradjanak a 40 perces órák». A tananyagnak könnyebb felfogása (29), az örömmel való tanulás (44), a felfogóképesség növekedése (55), a nagyobb szellemi munkabírás (72) a gyakran előforduló megfigyelések. A tudásvágy fokozódását említi a 167-es. A 346-os megfigyelése szerint gyermeke «nyugodtabban tanul, mert nem kíván több mozgást». Ez azonban egyéenként változó lehet a testi, lelki diszpozíciók szerint, mert a 351-es azt tapasztalta, hogy gyermeke a mindennapos testnevelés mellett még otthoni testmozgást is kívánt, mert «nem is tud egy óráig egyfolytában tanulni». A testnevelési óra hatását az agy könnyebb működésében, a tiszta és gyors gondolko-

zásban látja a 45-ös teszt. A 335-ös a megértésre gyakorlott hatást tapasztalta: «Sokkal jobban érti meg a magyarázatot a tornaóra után».

c) A hatásoknak egész kis csoportja mutatkozott a tanulóknak mintegy 18%-a esetében. A hatás főként a bátorság, az akaraterő, az önfegyelmezetttség, a munkaképesség, a felfogás, a kötelességtudás fejlődésében mutatkozott. A 109-es írja: «Szellemi elmélyülést okozott a rendszeres testgyakorlás. A kötelességtudás, lelkiismeretesség magasabb színvonalat ért el.» 116-os: «a munkaképesség jó, a bajtársi érzés fejlődésben, — önfegyelmezetttség nincs, bátorság fejlődésben van». A 298-as gyorsabb felfogást, nagyobb akaraterőt, a baráti érzés fejlődését tapasztalta. A 97-es ugyanezt, az akaraterőt és bátorságot illetőleg. A szellemi munkaképesség növekedését emelik ki a többi hatások mellett a 9-es, 20-as, 60-as. Ez utóbbi megfigyelései: «Szellemi munkaképessége sokoldalúbb, rendszerezettebb, kitartóbb, önállóbb lett. Egyszerűbb célokat tűz ki, azokat megvalósítani törekszik, áldoz érte. Akaraterője fejlődik, a fegyelmezetttség szükségéről helyes fogalmi vannak, szolgálatkészségében már a szolidarizmus csirái rejlenek». A 61-es teszt azt találja, hogy a gyermek tanulása ugyan hosszan tart, de alapos, kötelességtudása erősödött. A 80-as élénkebb, frissebb mozgást, talpraesettebb viselkedést, bátrabb magatartást figyelt meg az addigi félnépszerű helyett.

6. A teszt harmadik kérdése a mindennapos testnevelésre vonatkozott: «Milyen hatását érzi a tanuló a mindennapos testnevelésnek?» E kérdéssel a közvéleményben két éles ellentétben álló nézet alakult ki. Az egyik ellene van, a másik mellette. Akik ellene vannak, azoknak főindokai a következők:

a) Sok a hat tornaóra akkor, amikor a fontosabb tárgyakból is csak 2—3—4 óra van. Ezt a nézetet képviseli a 13-as teszt többek között: «Nem szükséges heti 6 óra, elég hetenként kettő, mint a legfontosabb, életkérdéses tantárgyakból». Nem helyes a mindennapos testnevelési óra, mert kizökkenti a gyermeket a tanulásból, b) Ez utóbbi mondat tartalmazza már az ellenvélemény második érvét is, miszerint a mindennapos testgyakorlás elnyomja a gyermekben a szellemi hajlandóságot. Ilyen felfogás alapján áll a 281-es és a 15-ös teszt írója: gyermeke örül a mindennapos tornaórának, mert «ki lehet bújni egy másik tantárgy alól» és a gyermek örül, «mert a komoly tanulási idő meg van rövidítve.» Soknak tartja a heti 6 órát a 34-es teszt is: «Hatása csak akkor volna, ha reggel volna az első óra előtt 8—10 percig az első órát tartó tanár vezetése mellett nem dresszben, nyitott ablak mellett», c) A harmadik érve az ellenvéleménynek, hogy a mindennapos testnevelés eldurvítja a fiatalságot. Ilyen véleményen van a 345-ös teszt: «Alkalmat kellene adni az ifjúságnak—nemes sportok üzésére. így például az úszás, evezés, sízés, esetleg a tenisz és vívás minél szélesebb körben a megengedhető határokon belül való elterjedését. Tehát nemcsak a brutális sportokat kell támogatni!»

Ez ellenvéleményi érvekkel szemben meg kell jegyeznünk a következőket: *a)* A heti 6 óra nem sok, mert a biológiai szükségletből kifolyólag a gyermek mozgásösztöne állandóan működik, így annak levezetésére nem elégséges heti két óra, nem elégséges azt levezetni kedden és pénteken vagy szerdán és szombaton. Ez az észszerű kifogás megnyilvánul a tesztek feleleteiben is. A 89-es például ezt írja: «A gyermeknek a mozgásból soha sem elég», a 92-es ugyanezt más szavakkal, a 115-ös pedig: «Az csak természetes, hogy az egészséges gyermeknek minden mozgáslehetőség kevés». A 119-es teszt némi megszorítással, de szintén előnyösnek találja a rendszert: «— a megadott keretek között maradva, bizonyos meggondolással azt lehet mondani, hogy a tornaórákra általában kevés a 40 perc és hogy hetenként 5 (nem hat) tornaóra mégis jó volna, de csak könnyű tornaóra négyszer, és csak egyszer megerőltetőbb. Mindez több (pár évtizedes megfigyelés) és a témával való foglalkozás után mondatik». A csillag alatti megjegyzésben még ezt fűzi hozzá: «Pihentetés (regeneratio) és megfigyelés szempontjából maradjon egy nap mentesen», *b)* Hogy a szellemi hajlandóságot nem nyomja el a testnevelés, azt szintén belátta a legtöbb szülő. A 117-es előnyös szellemi hatást tapasztal, csupán az a kifogása, hogy a mindennapos torna «roppant felizgatja» gyermekét. A 63-as szerint a tanulónak «nem tölti be egész életét a tanulás». Rendszeresíteni kell a mindennapos testnevelést, mert a nevelésnek ez a formája «a gyermek egész gondolkodásának jobban megfelel», *c)* Hogy a testnevelés eldurvítaná a fiatalságot, ilyen vélemény kimondottan nem is volt. Egy-egy sportág ellen van a szülőknek kifogásuk (footballt a 345-ös mint durva sportot említi), bár e kifogások nem jogosultak, mert a középiskolában ilyen sportok nincsenek engedélyezve. Meg kell még jegyezni azt is, hogy durva sport nincs is, mert sohasem a sport a durva, hanem az azt űző egyén, ez pedig csak akkor állhat elő, ha a játékos a szabályokat átlépi.

Nem érdektelen dolog szólni még e helyen arról is, hogy a szülők milyen nagy jelentőségűnek találták a mindennapos testnevelést a hazafias nevelés szempontjából. A 171-es teszt így vélekedik: «A sportszerű életre való nevelést a gyermek jövője érdekében is kívánatosnak tartom, mely ezen túlmenően egy egységesebb nemzedék fejlődésének záloga lehet». — A 110-es teszt szintén a nemzetnevelői szempontot emeli ki: «A mindennapi tornaórát feltétlen szükségesnek tartom, amely lényegesen egészségesebb ifjúságot nevel a hazának úgy testileg, mint szellemileg».

E kísérletek eredménye tehát ismét egy bizonyítéka annak a lassan közzelfogássá alakuló nézetnek, hogy a testnevelésnek van olyan szellemformáló ereje, mint a nevelés másik két kategóriájának; így helye a nevelés egyetemes rendszerében nem az alá-, hanem a mellérendeltség. Csupán ez a nevelői felfogás tudja biztosítani az embernek harmonikus emberré való formálását.

II. A játék, torna, testgyakorlás, testnevelés és sport pszichológiai¹ alapjai.

Az emberi nem legősibb ösztönei közé tartozik a mozgásösztön. «Az élet nem egyéb, mint mozgás».² A tétlenség ellenkezik az emberi organizmus veleszületett hajlandóságával. Nyílt kérdése a testnevelésnek az, hogy ez a mozgási ösztön miképpen alakul át játék- és küzdelemösztönné, továbbá az, hogy a két ösztön hogyan formálódik sportoló ösztönné?³ A játékosztönt kétségkívül a mozgási ösztön differenciálódása hozta létre. Ősi ösztön, mely nem vesztett erejéből, mindmáig ... «a földnek az emberei játékban értik meg egymást. A játék mindnyájukat összeköti. A játék az emberiség ős-nyelve».⁴ Niewenhuis⁵ feltevése szerint az emberi tevékenykedés két ősi megnyilvánulása a játék és a munka volt. Amikor már a játék túlzásba ment, a munka pedig már nem bizonyult elégségesnek, a szükségszerűség megszülte a nevelést. Amikor pedig a játék és a munka együttvéve sem elegendő, akkor veszi kezdetét a tanítás. Niewenhuis e feltevését igazolni látszik az a tény, hogy úgy az anyagi, mint a szellemi világban a kellemes mindig megelőzi a hasznosat. Ha elfogadjuk azt a feltevést, hogy a mozgásösztön differenciálódásának eredménye a játék, majd azt, hogy a további differenciálódás szükségképpen szülte meg a testgyakorlást, testnevelést és a sportot, akkor következésképp be kell látnunk azt is, hogy e differenciálódás a «kellemes»-től kiindulva mindinkább a «hasznos» felé történt.

De mi a kellemes és mi a hasznos? A «kellemes» érzelmi, a «hasznos» pedig értelmi világunk egy tartozéka. Kérdés, hogy az ember ősi mozgásösztönének megnyilvánulásai között minek alapján teszünk határozott megkülönböztetéseket?

A játék, torna, testgyakorlás, testnevelés és sport abban különbözik egymástól, hogy a lelki életnek különböző szükséglete teremtette meg. Minden differenciált mozgásösztön egy-egy lelki alkat külső önkifejeződése, akár értelmi, akár érzelmi motívumok közrejátszása hozta létre a differenciálódást. Ilyenformán e mozgásösztöni megnyilvánulások megkülönböztetésének okát azoknak szellemi életünk egyes területeivel való összefüggésében kell keresnünk. A játék a szervezet biológiai szükségletéből eredt, s e biológiai szükségszerűség a testápolás legkomplexebb formájában, a sportban is megvan. De a

¹ Minthogy a szakirodalomban általánosabban elterjedt az «élményi alap» megjelölés, a továbbiakban mi is ezt a kifejezést fogjuk használni azzal a megjegyzéssel, hogy mindenkor «pszichológiai alap»-ot értünk alatta.

² Klós Móric.

³ E kérdés fölvetője Kovács Rezső: A testnevelési tudomány itthoni teendői. Testnevelés, 1929. II. 12. 792. old.

⁴ Sippel: Körper, Geist, Seele. 61—62. old.

⁵ Niewenhuis: Testi nevelés és tanítás.

játéknak a biológiai szükségessége mellett van egy primer érzelmi alapja is: az örömlény. Ennek a primer élménynek a differenciálódása folytán értelmi és érzelmi motívumokkal való bővülése az egyszerű lelki alapnak mind komplikáltabbá válását vonta maga után, minek folytán a külső kifejlődési alak (testgyakorlás, testnevelés, sport) — az egyszerűtől az összetett felé haladt.

A játéknak, tornának, testgyakorlásnak, testnevelésnek és sportnak forrása lelki világunkból ered. Éppen ezért céljuk immanens (értelemadó), jellege mindig plasztikus. Közvetlenül a mozgás biológiai szükségletéből származtak, de ha a mozgást mint ösztönt fogjuk fel, az ösztönt pedig lelki világunk szerves tartozékának tekintjük, akkor végső elemzésben minden differenciált testmozgást lelki életünk megnyilvánulásának kell tekintenünk.

Keresnünk kell tehát azokat a lelki indítékokat, melyek a mozgás-ösztön alakulását idézték elő.

1. *Játék.* A játék benső érzelmének pedagógiai szempontból való vizsgálata fiziológiai, biológiai és pszichológiai szempontok szerint történt, *a)* Azok a teoriák, melyek biológiai alapon magyarázzák meg a játékot, arra a tényre utalnak, hogy az ember rendkívül kevés készséggel születik, s e készségek megszerzésére való ösztönös tendencia a játékban nyer kifejeződést. A gyermek játéka tehát ösztönszerű és céltudat nélküli s ebben különbözik a felnőtt játékától.¹ Ezen az alapon magyarázza a játékot Groos teoriája: az emberben megvannak a képességeknek a csirái, ezeknek kifejlesztése a játék útján történik. — *b)* A fiziológiai magyarázatok közül legnevezetesebb Spencer erőfölösleg-elmélete. Spencer az emberben oly nagy energiakészletet tételez fel, amely a létharcban nem emésztődik fel, s ez az energiatöbblet a játékban nyer levezetődést. *c)* A pszichológiai alapú teoriák a biológiai és a fiziológiai okokon túlmenően pszichológiai motívumok közrejátszását is fölveszik a játékszerű mozgásoknak és magának a játéknak kialakulásában.

A játéktheoriák e három faja más-más szempontból nézve e differenciált mozgásösztönt, más és más módon magyarázzák keletkezését. Minthogy azonban a játék keletkezésének megvannak úgy a biológiai, mint a fiziológiai és pszichológiai okai, azért e teoriák csak részben magyarázzák meg a játék keletkezésének okait. A biológiai vizsgálatok figyelmen kívül hagyják a fiziológiai és pszichológiai tényezőket, a fiziológiaiakat elhanyagolják a biológiai és pszichológiai indítékokat. Spencer teoriájának hibája is innen származik. A játékot nem tekinthetjük úgy, mint az energiafelesleg levezetését, mert hiszi a gyermek akkor is játszik, amikor nincs erőfeleslege (betegség, kifáradás).²

¹ Doros: A sport elhatárolása a játéktól és a művészettől. Testnevelés, 1931. IV. évf. 11. szám. 935. old.

² Doros: A sport elhatárolása a játéktól és a művészettől. Testnevelés, 1931. IV. évf. 11. szám. 935. old.

Ha a biológiai és fiziológiai okokon túl a játéknak a legtávolibb okát keressük, akkor a pszichológiai ősforrásra kell visszamennünk. Többek között Schiller is felvetette a kérdést, hogy «miért játszik az ember», s a Schiller—Spencer-theoria már pszichológiai alapokra utal. Kant¹ pedagógiai felolvasásaiban már a pszichológiai ok mint megkülönböztető jegy szerepel. Ezen az alapon választja szét a munka és a játék mozgástevékenykedéseit: «A munkánál a foglalkozás nem önmagában kellemes, hanem egy más szempont miatt vállalkozunk arra.» A játéknál ellenben «a foglalkozás önmagában kellemes anélkül, hogy valamiféle további célt szándékoznánk elérni,» — tehát élményi alapja van, öröm és gyönyörérzet kíséri. Azonban az eredményes munkának is megvan ez az élményi alapja, mert hisz a munka lehet kútforrása az örömnak s így fölmerülhet az a kérdés is, hogy az öröm és gyönyörérzet valóban megkülönböztető jegye-e a játéknak? Annak kell tekintenünk, ha meggondoljuk a következőket: a munka mindig céltudatos tevékenység s éppen a határozott célkitűzés különbözteti meg a játéktól. A munka az eredmény szempontjából értékfogalom, s az öröm- vagy gyönyörérzet alapja sohasem maga a tevékenység, hanem a kitermelt érték. Ez az érték egyúttal erkölcsi alapja is a munkának. Ezzel szemben a játéknak öröm és gyönyörélményi alapja nem egy távolabbi célban van, hanem magában a tevékenységben. A játékból az érték kitermelésére vonatkozó tendencia hiányzik, de értéket képvisel az öntevékenység kifejtése. S míg a munkát leginkább a külső, addig a játékot a belső szükségyszerűség szüli, s nem csupán kielégülésre törekszik, hanem a fokozás lehetőségeit is igyekszik megtalálni.² A fokozás lehetőségeinek megteremtését kell látnunk például azokban a fejlődési fázisokban is, amelyeken a gyermek játéka, korának előrehaladásával átmegy. Az első fázist képviseli az önmagával való játék, a következőt a tömegben való játszás, majd fellépnek a még differenciáltabb formák az egymás mellett és az egymás elleni játékokban. A küzdő játékok a késői gyermekkor játéka, ez a forma akkor jelenik meg, amikor a gyermek már nem elégszik meg csupán testi erőinek a kifejtésével, hanem már szellemét is foglalkoztatni akarja.³ A küzdelem akarati erőfeszítést kíván, továbbá kitartást, az erők gazdaságos felhasználását, bizonyos diszpozíciók kifejlesztését (pl. az emlékképek rögzítése), melyek már mind a lélek foglalkoztatását jelentik. Nevelési rendszerünkben a játék az, ami után nem jár jutalom. Ennek az az oka, hogy a jutalmazás itt felesleges is, mert az már adva van az öröm és a gyönyör élményében.

2. *Torna.* Ma, amikor tornáról, testgyakorlásról, vagy testnevelésről beszélünk, voltaképpen mindig ugyanazt a fogalmat értjük alatta. Ahogy azonban a mozgás-ösztön differenciálódott és ezáltal

¹ Sippel munkájából: Körper, Geist, Seele. 44. old.

² Doros: A differenciális lélektan hivatása a testnevelésben 106—110 old.

³ Doros: I. M. 111. old.

újabb és újabb formák kialakulásával újabb lelki tartalmat kapott az újabb forma, szükségessé vált ezeknek megkülönböztetőbb elnevezése is. Jellenz M. szerint «az idők jele, hogy a torna fogalmából testgyakorlás, majd ebből napjainkban testnevelés lett.»¹ Sippel a torna gyakorlatoknak egy tekintélyes részét nem ismeri el testgyakorlásnak, így például az úgynevezett szabadgyakorlatokat sem, mert ezek csak üres formák, melyek léleknélküliek s mint ilyenek, nem felelnek meg a természetes hajtóerőnek. «A testi mozgás belső élmény által lesz testgyakorlássá».² A szabadgyakorlatokban élménynélküli mozgást lát, s ezzel magyarázza meg, hogy a tanulók miért nem szeretik e gyakorlatokat. Prohászka³ az emberi munka értékét annak erkölcsiségével méri. «Ahol a munka erkölcsisége hiányzik, ott csak gépies munkáról lehet szó, az ember géppé válik, ha csak erőkifejtést végez». Ha már a munka értékét is az élményi alap adja meg, mennyivel inkább élményi alapúnak kell lennie a tornázásnak.

3. *Testgyakorlás.* «A testgyakorlás az egészséges embernek természetes megnyilvánulása, kialakított természetes formája a duzzadó erőnek, formák, melyeknek kialakításában a testnek, léleknek és szellemnek elválaszthatatlan része van.»⁴ A testgyakorlásnak eme meghatározása Sippeltől származik. Ő határolja el a testgyakorlást a többi differenciált mozgásmegnyilvánulástól is, midőn a testgyakorlás megkülönböztető jegyeiként a belső erők megnyilvánulását, az öröm élményét és az átérés felfokozását sorolja fel. Igaz, hogy mindezek a játéknál is megvannak, de lényeges különbség a kettő között az, hogy itt céltudat nélkül, ösztönösen, amott céltudatosan, világos célképpzettel, s ezért a testgyakorlást úgy fogja fel a gyermekkorban, mint természeti, a felnőtt korban pedig mint kultúrkövetelményt. Minden igazi testgyakorlás egyúttal játék is, mert hisz mindkettő az ösztönös erők megnyilatkozása, de a testgyakorlás a teljesítményét illetőleg felette áll a játéknak, minthogy a nagyobb teljesítményre való tendencia van meg benne.

Az ember nemcsak belsőleg, hanem külsőleg is változik. Testi és lelki alkatunk állandó átalakuláson megy át. Ennek az átalakulásnak megfelelőleg mozgásösztön megnyilatkozásaink is mindig komplexebb formát öltenek. A mozgásösztön megnyilvánulásait fejlődési korszakok szerint szokták csoportosítani. Tissie⁵ például négy csoportra osztja a testgyakorlás formáit: *a)* nevelő játékok, *b)* erőfeszítő-játékok, *c)* sportszerű gyakorlatok és *d)* tulajdonképpeni sportok. Ez az osztályozás is az ösztönerek megnyilvánulásai szerinti fejlődési

¹ Jellenz: Nemzeti testnevelés. Testnevelés, 1929. II. évf. 6—7. szám, 457. old.

² Sippel: Körper, Geist, Seele. 13. old.

³ Prohászka: Élet igéi III. (A munka erkölcsi alapja.) 138. old.

⁴ Sippel: I. m. 11. old.

⁵ Tissie: Az elfáradás és a testgyakorlás. XI—XV.

korszakok alapján áll. A nevelőjátékok nem kívánnak nagyobb figyelmet, nem alapvető tulajdonságuk a vetélkedés, nem céltudatosak és nem kívánnak kitartást; uralkodó jellemvonásuk a gyönyörélményi kielégülés. Az erőfeszítő játékok pszichológiai többlete a kitartás, az akarati *megfeszítés*. A sportszerű gyakorlatok már határozott céltudattal rendelkeznek és fokozottabb figyelmet kívánnak. A tulajdonképpeni sportok emellett vetélkedő jelleggel is bírnak.

4. *Testnevelés*. A testnevelés a háromirányú nevelés (erkölcsi, értelmi, testi) egyikének egy részlete. A testnevelés ugyanis nem egyenlő a testi neveléssel. Imre Sándor a testnevelést a következőképpen határozza meg: «a testnevelés párhuzamos védelem és fejlesztés, a test egészségének fenntartása és a fejlődés biztosítása együtt jár».¹ Pedagógiai szempontból célszerűbb volna e meghatározás a testi nevelésre, mert az iskolai testnevelés nem fedi teljesen a testi nevelés fogalmát. Az iskolai testnevelés ugyanis inkább fejlesztés mint védelem. A szervezet védelmét (az erők megtartását, a szervek egészséges működését, a vérkeringés működését, vérkeringését, a lélekzést stb.); csak közvetve szolgálja az edzésen keresztül, vagyis a védelem szempontjából inkább preventív, inkább a bajok megelőzését tartja szem előtt; a szervezet egyensúlyának megbomlását azonban csak részben és ritkán állíthatja helyre (gyógytorna). A testnevelés tehát a védelemnek csak szenvedő formáját valósítja meg, a cselekvő védelmet (a bajok orvoslását) a maga egészében a testi nevelés célozza. A testi nevelés munkájának egy részét végzi az orvos, más részét a gyógy-pedagógus és ismét más részét a testnevelő. Az iskolai testi nevelés jóformán nem is több a heti 2—3 órás testnevelésnél. Sippel tévesnek tartja azt a felfogást, mely a testnevelést kevesebbnek tartja a testi nevelésnél és többnek a testmozgásnál.² Ha a testnevelést kevesebbnek tartjuk a testi nevelésnél ez csupán azt jelenti, hogy a testnevelés csak egy része a testi nevelésnek, minthogy ez sokkal tágabb fogalom és sokkal több eszköze, módja és lehetősége van, mint az iskolai testnevelésnek. A középiskolai egészségtan tanítása nem testnevelés, de szintén egy ága a testi nevelésnek, hasonlóképpen nem nevezzük testnevelésnek az iskolai orvos ténykedését, de vitán felül áll, hogy ez is a testi nevelésnek egy részletét teszi.

5. *Sport*. «A sport erőteljes izomgyakorlatnak az akaraton és a megszokáson alapuló kultusza, mely a fokozatos eredmények vágyából ered és a kockázatig is elmegy.»³ A sport szellemi szempontból a legkomplexebb differenciált mozgásössztön. A legcéltudatosabb, hisz a számszerűleg értékelhető eredmények fokozásának tendenciája van meg benne, a legnagyobb akarati erőfeszítést kívánja, huzamos ki-

¹ Imre: Neveléstan. Bevezetés az iskolai nevelés munkájába. 252. old.

² Sippel: Körper, Geist, Seele. 12. old.

³ Coubertin br. meghatározása. Sportpedagógia 3. old.

tartás szükséges hozzá. Élményi alapját illetőleg már nem a mozgásban lévő öröm, hanem a távoli cél megvalósításának öröme uralja, fokozott ambíciót kíván, s ez az ambíció nem külső indítékon alapszik, mert a sportoló mindig autodidakta: önmaga neveli önmagát. Misángyi¹ a testnevelés fogalma alá tartozó tevékenységnek tekinti a sportot, de önnevelő jellegét megkülönböztető jegyként fogja fel. Hogy a sportnak alapvető feltételei a kitartás, az ambíció, a célzati tudatosság, a fokozott akarati erőfeszítés, higgadtság, önfegyelem, megfigyelés stb., annak okát abban kell látnunk, hogy «a sport az ember őstermészetének nem sajátja, mert formai ellentétben áll az élet mozgástörvényével, mely a legkisebb erő kifejtés irányának követéséről szól». A sport ugyanolyan mértékben kapcsolatos a lélektannal, mint az élet-tannal, s így hatása kiterjed a nevelés mindhárom ágára. A sportmozgalom megszületésében is legalább annyi része volt a pszichológiai indítékoknak, mint a fiziológiaiaknak. Doros² például a gazdasági környezet által elnyomott egyéniség érvényesülési tendenciájával magyarázza a sportmozgalom keletkezését.

Felmerült az a kérdés is, hogy a sport a művészi nevelés keretébe tartozik-e? Giese³ a táncot és a sportot határozottan művészi képzésnek tartja: «A tánc és a sport művészi képzés, a torna a test természetességére törekszik. A sport nem magától értetődő megnyilvánulás, hanem az akaratnak és a művészetnek a formája». — Steinhaus⁴ általában minden testnevelési tevékenységet művészetként fog fel. Ezzel a felfogással szemben áll az a másik, mely szigorúan elhatárolja a sportot a művészetektől. A tánc a művészetek kategorizálásában a térbeli művészetek között foglal helyet. Ha a sport művészet lenne, úgy kétségtelenül a tánc mellett foglalna helyet, ahhoz állna legközelebb, minthogy szintén térbeli és szintén differenciált mozgásösztön. Meg kell azonban jegyezni, hogy a tánc mint testkultusz «csak a test felszabadítása»⁵ s ez a tánc nem azonos a művészi tánccal, ennek a táncnak nincs semmi köze az erotikumhoz. Ez is azt bizonyítja, hogy nem azonos a művészi tánccal. Kornis szerint: «Ha az erotikumnak semmi köze nem volna a művészethez, érthetetlen, miért foglal el minden kor művészetében akkora helyet a test kultusza.»⁶ A művészi táncnak is, mint minden művészetnek — főkaraktere az alkotó tevékenység, az alkotó képzeletnek a megnyilvánulása. Ez az alkotótevékenység hiányzik a sportból, s ezért nem nevezhetjük azt művészetnek. Doros⁷ szerint a sport sohasem művészet, mert nem az

¹ Misángyi: A testnevelés jelentősége a közművelődésben. 6. old.

² Doros: A sportmozgalom társadalmi lélektana. 50. old.

³ Giese: Geist im Sport. 11. old.

⁴ Steinhaus: Körpererziehung als Wissenschaft. 7. old.

⁵ Doros: A differenciális lélektan hivatása a testnevelésben. 134. old.

⁶ Kornis: Lelki élet. III. 311. old.

⁷ Doros: A sport elhatárolása a játéktól és a művészettől. 937. old.

alkotó képzelet hozza létre, hanem a fokozott akaraterő. Giese¹ amellett, hogy művészetnek tartja a sportot, ilyenmő értelmezésben is felfogja azt, amikor azt állítja, hogy «a sport megterhelő állomás, amelynél a lelki akkumulátor a szükséges életenergiával töltetik meg».

Az, hogy a sportokat nem soroljuk a művészetek közé, egyáltalán nem jelenti azoknak kisebbértékűségét. A sport nem művészet, de nem is akar az lenni. Minthogy lényegesen más pszichológiai indítékokból fakad, egészen mást fejez ki. Csak annyi a közös bennük, hogy mindkettő a differenciált mozgásösztönnek tér és időbeli megnyilvánulása, de céljaikban, eszközeikben s külső kifejeződésükben is lényegesen eltérnek egymástól. Bizonyítja ezt az is, hogy az a sport, mely a művészetig emelkedik, többé már nem tekinthető sportnak, (műkorcsolyázás).

III. A feladat, eszköz, cél és eszmény a testnevelés szempontjából.

A testnevelésnek is, mint minden nevelésnek, feladatai, eszközei, célja és eszményei vannak.

A) *A testi nevelés feladatai.* A neveléstudomány napjainkig a testi nevelés feladatainak csupán a szervezet épségben tartását, a testi erő fejlesztését, az edzést és az ügyesítést tartotta. kétségtelen, hogy a testi nevelésnek elsődleges feladatai mindig ezek voltak és kell, hogy mindig ezek is legyenek. Mióta azonban, legalább részben ismerjük a testi nevelésnek előnyös szellemi hatásait, e célokön túlmenőleg egyéb feladatokra is hivatottnak kell éreznünk a nevelésnek ezt az ágát. Imre Sándor a testi nevelés feladatairól szólván hangsúlyozza, hogy a szervezet védelmének, az erő fejlesztésének, az edzésnek és az ügyesítésnek a hatása csak akkor eredményes az egész szervezetre, ha «a védelem nemcsak óvatosság, az erősítés nemcsak izomfejlesztés, az ügyesítés nemcsak hiú ügyeskedés, az edzés nem okatlan kockáztatás.»² A feladatoknak e körülhatárolásai látszólag mind a testre vonatkoznak. Ha azonban meggondoljuk, hogy a védelemhez több kell, mint óvatosság — sa többlet az akarati erőben rejlik —, hogy az erősítés nemcsak izomfejlesztés, hanem akaratfejlesztés is, hogy az ügyesítés nemcsak ügyeskedés, hanem a ritmusérzék fejlesztése, az edzés nem okatlan kockáztatás, hanem a meggondolás, a kritikai érzék nyomán végzett rendszeres, észszerű, lehető maximális erő és ellenállóképesség-üjtés racionális erőkihasználás alapján, akkor nyilvánvalóvá válik az a tény, hogy az organismusnak céljait szolgáló feladatok szoros kap-

¹ Giese: Geist im Sport. 21. old.

² Imre: Neveléstan. Bevezetés az iskolai nevelés munkájába. 255. old.

csolatban állanak a szellemi élet céljait szolgáló lelki aktusoknak feladataival, vagyis a testnevelésnek a test céljait szolgáló közvetlen feladatai mellett a szellemi élet céljait szolgáló közvetett feladatai is vannak.

Hogy e közvetett szellemi feladatoknak mindmáig kevés, vagy éppen semmi jelentőséget sem tulajdonítottak, annak az az oka, hogy a testnevelés a görög testnevelés óta csak többé-kevésbé volt szerves része a nevelésnek.

B) a) *A testnevelés eszközei.* A testnevelés feladatai szoros összefüggésben állanak annak eszközeivel. A nevelői tevékenység szempontjából itt is fontos az, hogy az eszközöket mindig a kitűzött célhoz alkalmazzuk. Az iskolai testnevelés eszközei: a gondozás, a tanítás és a gyakorlás.¹ A gondozásnak, mint tisztán a testre vonatkozó tevékenységnek a szellemi étellel kapcsolatos területe nagyon csekély. A tanítással kapcsolatban a testnevelésnek is két alapvető kérdése a «hogyan kell nevelnünk?» és a «mivé kell nevelnünk?» Mindkét kérdés a módszer területére vezet bennünket. Kérdés, hogy milyen módszeren keresztül juthatunk el a testnevelés céljához? A testnevelés módszereinek széleskörű kidolgozói a svédek, a franciák, a németek, az angolok és a dánok voltak. A módszerek elnevezése is nemzeti megjelöléssel történik: beszélünk svéd, francia, német, angol és dán módszerről. A svéd módszer «valóságos tudomány», minden mozgásrészletének határozott célja van. A francia módszer ezzel ellentétben tapasztalati módszer, elvileg sokkal bizonytalanabb, mint a svéd. Az angol módszer a testmozgások felszabadítása.

E módszereknek a hibáira, fogyatékoságaira többen is rámutattak és helytelenítették egy vagy több szempontból. Giese² például megállapítja, hogy úgy a német, mint a svéd módszer anatómiailag helyes ugyan, «de teljesen valótlán, stabil tartásokból áll». Hibája tehát az, hogy nem dinamikus.

Tissie³ szerint e módszerek önmagukban mind hiányosak, s ezért oly módszert ajánl, melynek elvi megalapozása abból indul ki, hogy «minden testi gyakorlatban leginkább a mozgató erőre kell nézni, ez a mozgató pedig nem az izom, hanem az agyvelő». E kettőnek harmonikus fejlesztését tartja szükségesnek, s e célt egy összetett módszerrel kívánja elérni, az úgynevezett pszichodinamikai módszerrel. A módszer alapfeltételei a nagy fáradás kerülése, az egyéniséghez mért gyakorlat, az unalom kiküszöbölése s annak tekintetbevétele, hogy minden testgyakorlásnak fő hatóereje az agyvelő.

Tissie pszichodinamikai módszere az előbbiekhöz képest annyiban mutat haladást, hogy már számol a testnevelésnek szellemi hatásaival is. Kerülni kívánja az unalmat, mindenkivel egyéniségéhez

¹ Imre: Neveléstan. Bevezetés az iskolai nevelés munkájába. 259—269. old.

² Giese: Geist im Sport.

³ Tissie: Az elfáradás és a testgyakorlás. 189. old.

alkalmazható gyakorlatot kíván végeztetni stb., de már nem helyes a testgyakorlásról való azon felfogása, hogy az «(bizonyos módszereknek együttes felhasználása, amelyek alkalmasak, hogy az emberi test a legnagyobb mértékű munkát a legkisebb fáradsággal tegye meg». Ezek szerint sok gyakorlat nem tartozik a testnevelés körébe. (A testnevelés nem fogható fel úgy, mint ökonomikus energiamegtakarítás.)

Kmetykó¹ minden testgyakorlati formát három kategóriába soroz be: *a)* tartásos torna, *b)* természetes torna és *c)* mozgásos torna. Mindhárom formának szellemi hatásait is tekintetbe véve értékeli e három kategória nevelői értékét. A tartásos torna — a szellemi komponenseket illetőleg rendszeretetre, önfegyelemre, bátorságra, akaratra nevel. A jó természetes torna utánzó és játékszerű gyakorlataival erősen élményszerű. A mozgásos torna dinamikájánál fogva ritmusfejlesztő. Sippel is hangsúlyozza, hogy a testi nevelés anyagmegválasztásának minőségi szempontja a pszichológiai megismerés.²

A testnevelés eszközei mivoltának természetesen szintén számtalan részletkérdése van. Egy ilyen részletkérdés például, hogy az osztálytanításnál hogyan kell foglalkoztatnia a testnevelőnek a növendékeit: csoportokban vagy egyszerre kell-e mindenkiel foglalkoznia? A testnevelés a kollektív nevelés eszköze lévén, mindig szem előtt kell tartania azt, hogy minden növendéket egyformán kell foglalkoztatni. Az iskolai nevelés nem törekedhetik csúcsteljesítményekre és rekorderedményekre, mert e fokot nem minden növendék tudja elérni. De ez nem is cél. A cél csupán a közösségnek — osztálynak — átlagközepes eredménye. De nem szabad a tehetségesebb és ügyesebb tanulókat külön választani a többi rovására azért sem, mert a kevésbé ügyesekben ez szellemi visszahatást szül. Akiket többször kizárnak bizonyos gyakorlatokból, azokban mindinkább ki fog fejlődni a «Minderwertigkeitsgefühl» testi vonatkozásban. Ennek következménye pedig az lesz, hogy mindinkább el fognak fordulni a testgyakorlástól, s idővel nem hogy élménytelen lesz az számukra, hanem kényszernek érezvén, meggyűlölik. A testi képességek kifejlesztése igen alkalmas eszköz lehet a Minderwertigkeitsgefühl ellensúlyozása szempontjából.

Egy más szempont szerint magát a testnevelést is felfoghatjuk úgy, mint eszközt. A közvélemény a korszerű iskolai testnevelésben a nevelés egyik hatalmas eszközét látja.³ Általában eszköze a testnevelés a léleknevelésnek.⁴

¹ Kmetykó János: A testnevelés újabb irányai. Testnevelés 1929. II. évf. 844—845. old.

² Sippel: A testgyakorlás mint a biopszichológiai megismerés követelménye.

³ Hóman: közoktatásunk új irányelvei. Testnevelés 1936. IX. évf. 10—11. szám. 741. old.

⁴ Erről lásd bővebben a testi nevelés hatása az akaratra, értelemre és érzelemre c. fejezeteket.

De fontos szerep jut még a testi nevelésnek más téren is. Nyilvánvaló ugyanis, hogy mint eszköz nem csekély pedagógiai jelentőséggel bír úgy a túlterhelés, mint az eugénika és a szexualitás szempontjából. E három területnek ugyan a testi neveléssel sokkal szorosabbak a testi vonatkozásai, mint a szellemiek, mégis fontosak azok a szellemi hatások is, melyek ezen a téren megmutatkoznak.

1. *Túlterhelés.* Kmetykó János «Az iskolai testnevelés reformja» (1915) című munkájában írja: «Manapság a szellemi túlterhelés fénykorát éljük». Ma ez az állítás még jogosultabb. Hogy a pedagógusokat oly nagy mértékben foglalkoztatja e kérdés, annak az az oka, hogy a túlterhelés mindinkább nagy méreteket kezd ölteni, s hogy orvoslására sürgős szükség van. A túlterhelés sem új kérdése a pedagógiának. Eustache Deschamps munkáiban már sok példát mutat a fiatalság túlterhelésére: «olyan életet él, minőt sem ló, sem medve nem bírna el». Spencer erősen kikel a túlterhelés ellen. Coubertin a civilizáció előrehaladásának tulajdonítja az emberi erő fokozatos elgyöngülését s ellensúlyozó erőt a sportban vél fölfedezni. Szentgyörgyi professzor a mai iskolai túlterhelést már végzetesnek találja. Az egyetemi túlterhelésről szólva a következőket mondja:¹ «Ebben az esetben az egyetemnek csak arra kell vigyáznia, hogy hallgatóit éppen csak annyira terhelje meg, hogy ne mindjárt az egyetemen roskadjanak össze a tanítás terhe alatt. Ezt a célt mi a mai tanítási rendszer mellett már el is értük, ami a magyar nép bámulatos szívósságáról tesz kétségtelen tanúbizonytságot». A mai kutatások a túlterhelésnek 25—30 okát ismerik, melyek részben a tanuló munkájából és a tananyagból, részben pedig a tanítói tevékenységből fakadnak.² A kérdés mai vizsgálata már nem is azt igyekszik eldönteni, hogy milyen fokú e túlterhelés, vagy éppen azt, hogy vajjon fennáll-e, hanem azokat a módokat és eszközöket keresi, amelyek lehetővé tennék megszüntetését, vagy legalább csökkentését.

A testnevelésnek eszközi jelentősége pedagógiai szempontból abban nyilvánul meg, hogy rekompenzációs kiegyensúlyozója lehet a szellemi túlterhelésnek, azonban csak akkor, ha valóban regeneráló hatása van. A testneveléssel kapcsolatban vajjon beszélhetünk-e ilyen hatásról?

Amikor a testgyakorlás szellemi hatásainak kísérleti kutatása megindult, a kísérleti módszerek nem megfelelő volta sokáig késleltette a tényleges hatások megismerésének lehetőségeit. A fáradtságmérési módszerek pl. csupán fáradtságot tudtak megállapítani. Már pedig e szellemi hatások vizsgálatánál minket elsősorban a konstruktív hatás érdekel, mert ez használható ki pedagógiailag előnyösen; az esetlegesen előforduló pathologikus hatások csak annyiban, hogy ezek leküzdése

¹ Szentgyörgyi: Az iskolai ifjúság testnevelése. Testnevelés. 1930. III. évf. 12. sz. 28. old.

² Pettendi: kifáradás, fáradtság, túlterhelés.

lehetőségessé váljon. Amikor a módszerbeli tökéletesedés előhaladásával a szellemi hatások vizsgálatának területe kitágult s már a konstruktív hatások mérése is lehetőségessé vált, akkor lett nyilvánvalóvá az is, hogy a testgyakorlásnak szellemi regeneráló hatása van. E kísérletek kimutatták, hogy a múlt testnevelési rendszerei ilyen hatással fejletlenségüknél fogva nem rendelkeztek.¹ A maiak azonban nagy mértékben felfrissítő hatásúak szellemi tekintetben. A huzamos ülés, az egyoldalú szellemi munka ellenhatásaként a fiatal szervezetben mozgásszükséglet támad s a természetes fejlődés eme fiziológiai megnyilatkozása a testgyakorlásban nyerheti természetes regenerálódását. Mivel pedig a túlterhelés nemcsak időszakos elfáradásokból ered, hanem állandó kifáradásokból egész a kimerülés fokáig, fokozatosan csökkentve a napi teljesítmény átlagát, azért a testgyakorlás regeneráló hatását csak akkor fejtheti ki, ha a nap-nap utáni szellemi elfáradások ellensúlyozásául mindennap alkalmazzuk. Ez a gondolatmenet szülte meg a mindennapi testnevelés gondolatát, mely éppen napjaink pedagógiai törekvéseinek egyik legdivatosabb, — de egyúttal legaktuálisabb problémájává nőtte ki magát. Az egyetemes testnevelési irodalom e téren igen sok kísérletet tud felmutatni (Godin, Matthias, Keller, Gebhardt, Hoske, Schlesinger, Schnell-Kindermann, Sippel, Rosenbaum, Schönherr, Wender), amelyeknek általánosan egybehangzó eredményét a következőkben lehetne összegezni: 1. A mindennapos testnevelés szellemileg regeneráló hatású. 2. Csak a mindennapos testnevelés tudja kielégíteni a fejlődő szervezet biológiai eredetű mozgásszükségletét. 3. Az erkölcsi és értelmi neveléssel harmóniába hozott mindennapos testnevelés nem veszélyezteti a nevelés másik két ágának munkáját és eredményeit.

Természetesen a mindennapos testgyakorlásnál nem a gyakorlás időbeli hosszúságán van a hangsúly, hanem a «mindennapos»-ságon, vagyis három óra nem elégséges akkor, ha háromnapi egy-egy órás elosztásuk van, de elégséges, ha mindennapos félórákra osztjuk fel. Ez azért is szükséges, mert így egyenletesen éri a hatás az organizmust s nem lökésszerűen, mint a heti két teljes óra esetében.² A mindennapos testnevelésben sokan ugyanolyan egyoldalú nevelésre való törekvést látnak, mint például az intellektualizáló nevelés. Szinte számtalan ellenvetést hoznak fel ellene. Az ellenvetések legnagyobb része a harmonikus nevelés szükségszerűségére hivatkozik s hangsúlyozza, hogy a nevelés három ága közül egyiknek sem tulajdoníthatunk prioritást. Amennyiben a mindennapos testnevelésnek ez volna a célja, úgy teljesen jogtalan törekvést kellene benne látnunk. Mivel azonban tudjuk, hogy e gondolat nem ebből táplálkozott s mivel tud-

¹ Demény: Elégséges-e az iskolai testnevelésre szánt idő? Testnevelés. 1931. IV. évf. 1. szám. 5. old.

² Szukováthy: A mindennapi iskolai testnevelés kérdése orvosi szempontból. 22. old.

juk azt is, hogy amikor a mindennapos testnevelés gyakorlati megvalósítására törekszenek, akkor voltaképpen a szellemi nevelés közvetlen céljait mozdítják elő — feltétlen jogosnak és szükségesnek tekintetnünk e törekvést. «A sport nem a test útján nyomja el a szellemet, hanem a test útján nyitja meg a lelket» (Szentgyörgyi). Ugyanezt mondhatjuk el a testnevelésről és a mindennapos testnevelésről is.

2. *Eugénika.* A testnevelés eszközi jelentőségének egy másik megnyilatkozása az eugénikával kapcsolatos.¹ Az eugénikus mozgalom célját — az emberi faj megnevelését — több eszköz szolgálja. Ezen eszközök között az egyik legfontosabb a testi nevelés (sport). Francis Galton megállapítása szerint az emberi faj a degenerálódás útján halad. A testileg kiváló emberanyag számbelileg csökken s e csökkenés idővel egész társadalmi osztályok kipusztulásához vezethet.² Az eugénikus mozgalom a faji elkorcsosulás útját akarja elvágni. Eszközül a harmonikus nevelést tekintik, mely úgy szellemileg, mint testileg egészséges és fejlődésképes egyedeket hoz létre. A testnevelést és a sportot az eugénikus mozgalom tehát nemcsak a szervezeti tökéletesedés útjának tekinti, hanem számot vet azzal a ténnyel is, hogy mindkettőnek közvetlen, vagy legalább közvetett hatása van szellemi életünkre is s így a testnevelés nem csupán biológiai, hanem a szellemi tökéletesedést is szolgálja. Különösen nagy szerepe van e téren a sportok akaratfejlesztő és jellemformáló erejének.

3. *Sexualitás.* «A sexualitás társadalomalakító erő»³ lévén, a szociológia körébe tartozó probléma. Neveléstani szempontból a szociálpedagógia körébe tartozik annak a kérdésnek eldöntése, hogy milyen nevelői ráhatásokat kell érvényesíteni ahhoz, hogy a sexualitás káros hatásait távol tudjuk tartani. A kérdés megoldását megnehezítette az, hogy a szexualitásról vallott felfogások eltértek egymástól s ahol megegyeztek, ott a későbbi kutatások nem egyszer derítették ki azt, hogy a felfogás helytelen volt. Freud-ig például az a hiedelem élt a köztudatban (és ezt vallották a szakemberek is), hogy az első szexuális fázist a pubertás vezeti be s ha ezelőtt is mutatkozik szexuális tünet, úgy azt abnormitásnak kell tekintenünk.⁴

Egy régebbi felfogás a testnevelésnek szexuálpedagógiai jelentőséget tulajdonított. A szexuálpedagógia célja az önuralomra való nevelés. Ennek a célnak elérésére két eszközt véltek használhatónak. Egyrészt platonikus szenvedélyek felkeltésével akarták levezetni a nagy erővel feltörő energiákat, másrészt a sportban és az erős test-

¹ Az itt következő rövid összefoglalás Koller Pius dr. értekezése alapján: A testnevelés az eugénikus mozgalom szolgálatában. Testnevelés. 1931. IV. évf. 3. szám. 202—205. old.

² Minden társadalmi osztály, ahol a születési arányszám 4-en alul van, halálra van ítélve, mert 140 esztendő múlva kipusztul.

³ Wichgramm: Sexualität, Charakter und Erziehung. 352. old.

⁴ Meng: Sexualpädagogik auf psychoanalytischer Grundlage. 338. old.

gyakorlásban, testi megerőltetésben látták azt az erőt, mely képes megóvni az ifjút a szexualitás káros hatásaitól. A testnevelésnek valóban van szexuálpedagógiai jelentősége, azonban nem ilyen értelemben. Számolni kell ugyanis azzal a ténnyel, hogy nem minden ifjában lehet platonikus szenvedélyt kelteni s ha lehetne is, akkor is nyílt kérdés marad, hogy lesz-e ez mindegyikben oly intenzív, hogy az elementáris erővel feltörő szexuális szenvedélyeket el tudja nyomni. S tovább menve kérdezhetnők, hogy van-e olyan spirituális platonikus szenvedély (zene, költészet, irodalom stb.), mely a fiziológiai és biológiai erőket le képes törni? Maga az olvasmány, a költészet, a szobrászat, a festészet is működteti a fantáziát ilyen irányban. A hosszas ülés például fiziológiai alapon vált ki bizonyos nem kívánt hatásokat. Másrészt a kimerítő testgyakorlás sem alkalmazható e téren, mert nem lehet cél egy szenvedélynek elnyomása oly úton, hogy annak kárát az organizmus vallja. S így is csak annyit tudunk elérni, hogy az vagy időszakosan fellépő lesz, de nem ritkán sokkal nagyobb intenzitású is egyúttal.

A testi nevelésnek szexuálpedagógiai jelentőségét nem a testi, hanem a szellemi hatásaiban kell keresnünk. A túlzó testgyakorlást azért nem lehet ellenszerűen felhasználni, mert ezt csak bizonyos korhatárok között lehet üzni s akkor is csak a szervezet kárvallása mellett. Már pedig «nincs életkor, mely kísértések nélkül lenne». Prohászka¹ felveti a kérdést: «... köthetünk-e fegyverszünetet a vérrel, az ösztönökkel, a hajlamokkal?» «Hogy meddig tudjuk a serdülő ifjút a szexualitás korai káros hatásaitól megóvni, az attól függ, hogy tudunk-e neki olyasmit adni, ami testét-lelkét állandóan igénybeveszi, ami figyelmét leköti, ami szervezetét jótékonyan kielégíti. Nem elégséges tehát a kísértésektől távoltartani, hisz ez úgyis csak egy bizonyos ideig lehetséges, hanem aktív szociálhigiénikus, rendszeres testi neveléssel kell a hajlamok ellensúlyozására törekednünk.»² A testnevelés tehát mint levezető eszköz alkalmazható és aknázható ki szexuálpedagógiai szempontból. különösen mutatkozik ez az előnyös hatás a sportolásnál. A sportoló, ha eredményt akar elérni, távol kell tartania magát minden olyan ártalomtól, mely visszahat a szervezetre. Ezt pedig csakis szigorú önfegyelmzés útján tudja elérni. Wichgram szerint is a szexuális nevelés nem lehet csupán nemi felvilágosítás, hanem célú befolyásolás. A célú befolyásolás pedig csakis a testi nevelésen keresztül érhet el hatásos eredményt. A mindennapos testnevelésnek egyik jelentős eredménye éppen az lenne, hogy a pubertás korában a nemi preventio céljainak megfelelőleg kellően tudná ellensúlyozni az akkor fellépő konfliktusokat. A pubertás korában feltörő

¹ Prohászka Ottokár: Élet igéi. II. 304. old.

² Posta: A testnevelés szerepe a nemi élet levezetésében. Testnevelés. 1931. IV. évf. 4. szám. 334. old.

erők rekompenzálásának a mai testi nevelés heti három órája nem tud megfelelni.

C) *A testi nevelés céljai.* Amikor a testi nevelés céljairól beszélünk, el kell határolnunk azokat a nevelői tevékenység feladataitól és eszközeitől. A feladatok a célnak, mint végső pontnak elérését szolgáló teendők, az eszközök a feladatok praktikus megoldásának a módjai és a lehetőségei. Kornis szerint a cél és az eszköz megkülönböztetése viszonylagos. «Az eszköz is cél, melyet meg akarok valósítani, csak hogy ez a cél közelebbi, mely egy felsőbb, távolabbi célt szolgál.»¹ Általában azonban csak a végső célt szoktuk e névvel jelölni — sa továbbiakban a cél fogalmát mindig ily értelemben fogjuk használni. A fenti értelemben bármely megvalósult eszközt célnak tekinthetünk s így beszélhetünk célokról. De ha csak a végső célt nevezzük célnak, akkor csak egy célról beszélhetünk s legfeljebb több eszközzel és feladatról. A testnevelésnek is van több feladata² (szervezeti épség, erőfejlesztés, edzés, ügyesítés), vannak eszközei (módszerek), de célja csak egy van a harmonikus pszichofiziológiai kifejlődés, a Juvenális-i maxima klasszikus kifejezése szerint: «Mens sana in corpore sano». Hogy a testi neveléssel kapcsolatban több célról szoktak beszélni, az onnan van, hogy az egyik célnak több szempontból való tekintetbevétele más-más színezetet nyújt a célnak. Ily értelemben beszélhetünk a testnevelés céljairól. Bár itt sem több célról van szó, hanem csak a cél részleteiről.

Ha az egyén és a társadalmi közösség szempontjából nézzük a testnevelést, akkor megkülönböztethetjük annak individuális és szociális célját (az egyéni fejlődést és a közösség életét alakító tevékenység).³ Hatásait illetőleg beszélhetünk a testi nevelés biológiai és szellemi céljairól. (S itt különösen hangsúlyoznunk kell a szellemi célt. Brandenstein nem tulajdonít a tisztán gyakorlati tevékenységnek megismerésére — tehát szellemiekre — vonatkozó irányulást. A gyakorlati tevékenység célja a hatalom, vagy annak gyakorlása, Brandenstein ezen állításához például éppen a játékot és a sportokat veszi. kétségtelen, hogy ez a megállapítás igaz, de tény az is, hogy a gyakorlati tevékenység ilyen irányulása nem zárja ki a közvetett — szellemi — célokat.) A hatás kifejtése szempontjából közvetlen és közvetett célokat különböztetünk meg.

Ha mindezeket egybevetjük (s eltekintünk attól, hogy a felosztásban kereszteződések is vannak), úgy a testi nevelés céljait a következőkben jelölhetjük meg:

1. *Fizikai (közvetlen) célok.*

Testi egészség (egyenletes fejlődés, erős csont- és izomrendszer, izmok, idegek kitartóképességének fokozása, anyagcsere elősegítése,

¹ Kornis: *Lelki élet.* III. 370. old.

² L. e. fejezet I. részét.

³ Imre: *Neveléstan. Bevezetés az iskolai nevelés munkájába.* 57. old.

egészséges tudóműködés, vérkeringés élénkítése, edzés, testi ellenálló-képesség és munkabírás fokozása).

2. *Szellemi (közvetett) célok.*

Harmonikus szellemi fejlődés: *a)* Akarati (akarati elszántság, bátorság, kitartás, akarat erő és munkakedv növelése, jellemkialakítás), *b)* Értelmi (munkaökonomiára nevelés, ambíció), *c)* Erkölcsi (szerénység, önmegtartóztatás, helyes önbecslés, indulatok leküzdése), *d)* Esztétikai (ritmika, mozgások szépségére való nevelés, arányérzék fejlesztése), *e)* Szociális és hazafias (közösségalkotó készségek kifejlesztése, hazafias szellem felébresztése).

Látjuk, hogy ha a célrészleteket, mint külön célokat fogjuk fel, akkor a testi nevelésnél is több célt különböztetünk meg. A cél kettős szerepe szerint vagy immanensek (tevékenység irányítók), vagy értelemadó jellegűek, bár ilyen értelmű szigorú elhatárolásuk kissé nehéz, mert inkább csak arról beszélünk, hogy egyik vagy másik jelleg dominál.

A teleológia fontos fejezete a theoretikus pedagógiának. A testi nevelés theoretikumában annál inkább fontos e kérdés, mert ez vezet el ahhoz a kérdéshez, hogy mi a testnevelés és mi az iskolai testnevelés?

A céllal kapcsolatban felmerül még az a kérdés, hogy a középiskola nevelési rendszerében cél-e a testnevelés vagy eszköz? Ennek a kérdésnek a fölvetése nem érdektelen itt, mert átvezet a testnevelés szellemi hatásainak területére. Más a szellemi hatása és másként is nyilatkozik meg egy oly tárgynál, melynek inkább eszközi jellege van és más ott, ahol a céli jelleg domborodik ki erősebben. A testi nevelésnek épúgy meg van a céli, mint az eszközi jelentősége. Középiszkolai tanítási rendszerünkben nem is szerepel olyan tárgy, melynek vagy csak az egyik, vagy csak a másik jellege volna meg. A latin nyelvtanításnak eszközi jellege ugyanúgy meg van, mint például a rajztanításnak a céli jelentősége. A testnevelésnél a közvetlen céli vonatkozások sokkal kézenfekvőbbek, mint a közvetettek (szellemi hatások). A közvetett célokat a formális képzőerő alkotja.

D) *Eszmény.* Ha a testnevelés s általában a nevelés céljait vizsgáljuk, azt találjuk, hogy e célok a nevelés hosszú fejlődése során alakultak ki. A célok sokszor csak hosszú gyakorlat útján születnek meg s nem mindig egyidejűleg a tevékenység megkezdésével. A nevelői tevékenység bizonyos új területeken néha több célt is lát s mivel ezek rendszerint összeolvadva jelentkeznek, csak a huzamosabb praktikum folyamán tudjuk felismerni közülük a végső célt. Fináczy¹ szerint «a természet célokat nem szolgáltat». S ha felvetjük a kérdést, hogy hol keressük a célokat? kézenfekvőnek kínálkozik Fináczy felelete: «Az eszmények világában». Az eszmények mindig a kor mentalitásának tükrözői. Minden kor kialakít magának a nevelés terén is eszményt,

¹ Fináczy: Világnézet és nevelés. 6. old.

mely szerves harmóniában áll a közfelfogással s melynek megvalósítására törekszik. Ez az eszmény természetesen koronként más és más. A görög kor eszménye a tökéletes szép ember; a rómaié a testi és lelki erő teljességének embere; a bibliai zsidó korszaké az istenfelő ember; a középkoré a szent ember; a renaissance-é az egyéni ember, a hitvitázások koráé a felekezeti ember; a XVIII. századé a felvilágosodott ember; a XIX. századé a nemzeti ember. Misángyi¹ szerint a testnevelés törekvéseit is ugyanazok a szellemi mozgalmak keltették életre, amelyek a kornak egyetemes mozgalmait irányították s a fejlődés további mozzanatainak létrehozója és táplálója valamely eszme volt. A görög nevelés az ideálisan felépített embert egy egyenlőoldalú háromszöggel szimbolizálta, melynek alapvonala a testet, oldalvonalai a szellemet és a lelket jelentették. E szimbólum szépen fejezi ki azt, hogy az ideális ember szellemének és lelkének bázisa a test, hogy mindhárom tényező egyformán fontos (a háromszög egyenlőoldalú) s végre azt, hogy a három tényező harmonikusan eggyé alakulva adja az eszményt. A görög nevelés tehát a harmóniában látta az ideál megtestesülését. Ez a harmónia azután koronként mind kisebb és kisebb jelentőségűvé vált. A középkor szent emberének theocentrikus eszmevilága a testben a lélek hitvány «porhüvelyét látta, melynek bűnös szenvedélyei a lélek megrontására törnek. A renaissance, az individumok százada felfedezi ugyan a testet újra, de a róla alkotott felfogása nem egészen tisztult. A görögök harmonikus emberideálja így vesztí el mindinkább értékét: az összhangot. S a nevelés eszményei a fejlődés további fázisaiban végzetesen bontják meg e harmóniát akkor, amikor az erkölesi, értelmi vagy testi komplexum közül az egyiket kiragadva a másik kettő rovására fokozottabb mértékben előtérbe helyezik azon meg gondolás alapján, hogy ily módon eszmei magaslatot tudnak elérni, mert hisz az embert megszabadították két másirányú hatás «zavaró momentumai»-tól. Ilyen elhibázott eszmény szülte például az intellektualizáló nevelést, de ugyanilyen eszmény hozta létre korunknak egyik nevelési vadhajtását is: a túlzott testkultuszt. Ilyenfórmán nem lehet csodálkoznunk azon sem, hogy úgy a filozófiának, mint gyakorlati értelemben a pedagógiának egyik sarkalatos kérdésévé vált az, hogy «vájjon a testtől különvált lélek tökéletesebb-e, mint a vele egyesült lélek?» (Bannez²). A görög filozófia e kérdést csupán theoretikus jelleggel vitatta.

Nincs és nem is lehet nevelési rendszer, melynek a célokon túlmenőleg eszménye ne lenne. Ha a nevelés nem tűz ki maga elé eszményt, akkor eleve lehetetlen a tökéletesedés felé való haladás. Ha a nevelőnek nincsenek eszményei, akkor is végezhet igen hasznos munkát, de ez a tevékenység sohasem fogja túllépni az idomítás

¹ Misángyi: A testnevelés jelentősége a közművelődésben. 5. old.

² Várkonyi: A lélektan mai állása.

határát. A nevelés eszményeit azokban a célokban látjuk, amelyek annak irányító gondolata által valósulnak meg. S lehet-e más eszménye a mai nevelésnek, mint a harmonikus ember, kinek szelleme összhangban áll testével?

Nincs, de nem is lehet.

A nevelésnek számtalan feladata és ennek megfelelő számtalan eszköze van. *Végső* célkitűzésükben nem kell feltétlenül megegyezniök, de más eszmei tartalom nem lehet irányító gondolata, csak a pszichofizikai értelemben vett harmonikus ember.

IV. Az értelmi, erkölcsi és testi nevelés harmóniája.

Amikor nevelésről beszélünk, általában mindig háromirányú tevékenységet értünk alatta: erkölcsi, értelmi és testi nevelést. Mindhárom nevelésnek külön-külön és együttesen is a test és a lélek kibontakozását kell szolgálnia. Általában azonban a testi nevelés eredményének az egészséges, erős organizmust tekintjük, az értelmiének a szellemi önállóságot s az erkölcsiének a kialakult jellemet.¹ Felmerülhetne az a kérdés itt, hogy a háromirányú nevelői tevékenység között melyiknek kell nagyobb jelentőséget tulajdonítanunk az iskola nevelési rendszerében? Vájjon úgy kell-e tekintenünk a három nevelői hatásgyakorlást, mint amelyeknek egyidejűleg kell hatniok, vagy időbelileg egymás után? Tudjuk azt, hogy a testi nevelés céljának megvalósulása az egészséges organizmus nem egy oly soká elérhető pontja a testnevelésnek, mint pl. az értelmének a szellemi önállóság, vagy az erkölcsinek a nemes jellem. Hisz a nevelés testi gondozással kezdődik s csak később terjed ki az értelmi és még ennél is később erkölcsi térre.² Nem következik-e ebből az, hogy a testi nevelés a nevelésnek egy primerebb foka? És nem felsőbbrendű pedagógusi ténykedés a szellemi nevelés?

A modern neveléstudomány szerint a nevelés a céltudatos nevelői ráhatások sorozata. E hatások azonban nem lokalizálva jelentkeznek, hanem mindhárom téren egyszerre. «Az a tény, hogy minden ember sajátos, oszthatatlan és elválaszthatatlan egységes valóság, bizonyítja, hogy bármelyik irányból érkezzék is valami hatás, az nem a növendék egy részét, hanem az egész embert érinti s nem csupán a fejlődés egyik területéhez tartozó erőket hozza működésbe, hanem hatása egyetemes és minden vonatkozásban érvényesül.»³ Ez pedig annyit jelent, hogy az erkölcsi nevelői ráhatás pl. nem csupán jellemalakító erővel bír, hanem értelmivel és testivel is. A testnevelés nemcsak testi épséget, erőt, stb. kölcsönöz, hanem értelmileg és etikailag is formál. A test-

¹ Imre: Neveléstan. Bevezetés az iskolai nevelés munkájába. 59. old.

² Imre: I. m. Bevezetés.

³ Jávör: A mindennapi iskolai testnevelés pedagógiai értéke. 36. old.

nevelés «a nevelésnek egyik alakja, amely ugyanúgy, mint a nevelés másik két ága, az egészet magában foglaló törekvést jelent.»¹ Hogy a pedagógiai rendszerek a nevelésnek ezt a hármastagozást különböztetik meg, az nem jelenti, hogy ezeknek bármelyike, külön is ne foglalná magában az univerzális tendenciát. E felosztásnak csupán az ad létjogosultságot, hogy a testnevelési ráhatásoknak elsődleges szempontja az organizmus, az értelmének és erkölcsének pedig az intellektus, a szellem, az erkölcsiség.

A lélek és a test kölcsönös hatásainak kérdése ősprblémája a filozófiának. Hogy a kölcsönhatások test és lélek, lélek és test között fennállanak, az ma már nem szorul bizonyításra s kétségen felül áll az is, hogy e hatások állandóak, akár pszichofizikai egymásrahatásban, akár pszichofizikai parallelizmus útján érvényesülnek.² A test és lélek felbonthatatlan egységét nem tekinthetjük a nem, a kor, a képzési fok, vagy a jellem függvényének,³ mint pl. Heum annak tekinti, mert ez maga után vonná a nevelői ráhatások egységes voltának megbomlását. A pedagógia mai álláspontja szerint a különválasztott testi és szellemi nevelés az egységes működés megbontását jelentené.⁴ A nevelői tevékenységnek nem szabad megállania a testi és a lelki adottságok pusztá számbavételénél, hanem azoknak szoros korrelációjával is számolnia kell.

Az iskolai testnevelés a háromirányú nevelésnek egyik ágát teszi. A három hatása a nevelésben egyformán fontos, s így egyidejűleg és összeforrtan kell alkalmaznia a nevelésnek. kérdés, hogy a testnevelés betöltötte-e ily értelmű hivatását a múltban s szervesen illeszkedik-e bele a mai nevelési rendszerbe?⁵ Tisztán testi formálást kell látnunk a testnevelési tevékenységben, vagy annál többet?

A testnevelés szellemi hatásai vizsgálatának előrehaladásával mindinkább nyilvánvalóvá lett az a tény, hogy a testi nevelésnek közvetett és közvetlen szellemi hatásai pedagógiai szempontból nagyon értékesek. Mindennek ellenére a testnevelés «még nem tudott szerves egésszé összeforrti az értelmi és erkölcsi neveléssel.»⁶ Ennek okát abban kell látnunk, hogy egyrészt, a testi nevelés — míg csupán a test gondozására és erősítésére irányuló tevékenység volt szellemi hatások nélkül — sokkal távolabb állott a nevelői tevékenység másik két ágától, semhogy azzal szerves egésszé forrhatott volna össze, másrészt a nevelés eszményei a legújabb időkig rendszerint nem voltak egyúttal a testi

¹ Misángyi: A testnevelés jelentősége a közművelődésben. 6. old.

² Doros: A differenciális lélektan hivatása a testnevelésben. Testnevelés. 1932. IV. évf. 1—4. sz. 103. old.

³ Heum: Gesundheit durch körperkultur. 211. old.

⁴ Jávor: A mindennapi iskolai testnevelés pedagógiai értéke. 35. old.

⁵ Demény: Elégés-e az iskolai testnevelésre szánt idő? Testnevelés. 1931. IV. évf. 1. sz. 10. old.

⁶ L. Cél, eszköz, eszmény c. fejezet.

nevelés eszményei is. A XIX. század emberéből hiányzott a testélmény, amelynek következtében a testi neveléssel szemben pedagógiai közönyösség uralkodott. A közelmúlt intellektualizáló nevelése oly éles ellentétben állt a testi neveléssel, hogy testi, lelki harmonikus nevelésről ezidőben nem is beszélhetünk. Ez az iskolatípus «elhanyagolta erkölcs, jellem, értelemnevelő feladatát; ismeretközlő és tudásgyarapító feladatát pedig a gyermeki értelem színvonalának és a gyermeki agy befogadóképességének figyelembevétele nélkül kívánta minél teljesebben és tökéletesebben megoldani.»¹ A pedagógiai voluntarizmus az akarat nevelését tartva elsődleges feladatnak, az aktivitás nagymérvű kifejlesztésére törekedett s elhanyagolta az értelmi képzést.

Ma a sport túlkapásai és a túlhajtott testkultusz az, ami megakadályozza, vagy legalább is késlelteti a testi nevelésnek a nevelés rendszerébe való szerves beilleszkedését, mert a túlzásokkal szemben erős ellenvélemény nyilvánul meg, mely ellenvélemény jogos ugyan, de tévedésbe esik akkor, amikor az észszerű testnevelés jogosultságát sem akarja elismerni.

A XIX. század embereinek élményvilága nem volt testi beállítottságú.² A testkultúra nem volt a kulturális fejlődés tényezője. Ez a kor nem ismerte a modern értelemben vett testápolást, a gimnasztika testformáló erejét, a játéknak az ösztönök feloldása következtében keletkező gyönyörét, a sport ösztönlelkű erejét, az angol sport lelki élményeit; nem érezte a táncban a test felszabadítását s a mozgáskultúrában az erotika szublimálódását. Mindez idegen volt tőle. Lényegesen más a testkultúráról való mai felfogásunk. Ma tudjuk azt, hogy «az izom létének joga a mozgás»,³ ma valljuk a nagy szentnek⁴ a felfogását: «A test mozgása a léleknek a szava», ma már a tudományos kutatásnak azzal az eredményével számolnunk kell, hogy «nincs külön testi és külön szellemi kultúra, mert a testkultúra megnyilvánulásait ezer és ezer széttéphetetlen szál köti össze a lélek kultuszával.»⁵ A testkultúra túlhajtásai ellen irányuló felfogások és törekvések nemcsak jogosak, hanem szükségesek is. különösen veszélyes az iskola nevelési rendszerében minden ilyen irányú tendencia annál inkább, mert ennek nem hogy nincs nevelői értéke, hanem a más területen mutatkozó előnyös hatások érvényesülésének is gátat vet. A testkultúra soha nem mehet a racionális testművelés határain túl. S míg e keretek közt megmarad,

¹ Hóman: közoktatásunk új irányelvei. Testnevelés 1936. IX. évf. 10—11. sz. 741. old.

² Doros: A sportmozgalom társadalmi lélektana. 49. old.

³ Tissé: Az elfáradás és a testgyakorlás. 257. old.

⁴ Szent Ambrus.

⁵ Doros: A differenciális lélektan hivatása a testnevelésben. Testnevelés. 1932. V. évf. 1—4. sz. 127. old.

addig a harmonikus nevelés céljait szolgálja. Strommer Viktorin¹ a testkultúra határát szabja meg, mikor azoknak az etikai normákkal való harmóniáját tartja szükségesnek az észszerűség elvén kívül: «Az ember az Isten gyermeke. Az ember, vagyis teste is, lelke is. A józan testnevelés tehát nem ellenkezik a testnek kultúrájával — ha az az erkölcs törvényeit is respektálja».

Az intellektualizáló nevelés szintén egy gátló tényezője volt annak a lehetőségnek, hogy a testi nevelés organikusan illeszkedhetett volna bele a nevelés egyetemes rendszerébe. Az intellektualista pedagógia mintegy felsőbbrendűséget tulajdonítva az értelmi nevelésnek, csupán ennek kiterjesztésére törekedett, kisebb jelentőséget tulajdonítva az erkölcsi nevelésnek, s teljesen elhanyagolva a testi nevelést. Tény az, hogy a gyermeki lélek nagy tudásszomjjal rendelkezik. Azonban ennek kielégítését nem az ismerethalmaz adja. A túlzó értelmi nevelés pedig maximálisan is csak ennyit tudott nyújtani ugyanakkor, amikor megfosztotta a tanulót a szabad cselekvés, az önálló gondolkodás és ítéletalkotás minden képességétől. S lassan az intellektus tökéletes voltának mintegy kritériuma lett a testi satnyaság. Coubertin báró² írja e nevelési rendszer gyenge fizikumú, erősen spirituális beállítottságú embertípusáról, hogy «tegnap még a civilizáció tele volt vele s azt állították, hogy ez a civilizáció legérdekesebb alakja.» Ezt azzal vélték megmagyarázni, hogy «a tudomány számára az egészséges ember, a normális ember érdekesség nélkül való. A fiziológiának nincs abból haszna, ha a szabályszerűen járó gépezetet figyelni.»

kétségtelen, hogy vannak filozófiai rendszerek, melyeknek emberideálja ez a típus. Az is bizonyos, hogy az irodalom már a preromantika és a szentimentalizmus korában nagyon népszerűvé tette e típust. A tudományok sem lennének teljesekek, ha csak a normál emberrel foglalkoznának. De azt az állítást, hogy a tudománynak abból nincs haszna, ha a szabályszerűen járó «gépezetet» figyelni, már némi kétkérdéssel kell fogadnunk, mert ezek szerint pl. a pszichológia teljes területe a patopszichológia lenne, a bonctan a kórbonctan, az egészség-tan a kórtan stb. Az intellektualizáló nevelés azon a téves felfogáson épült fel, amely azt hitte, hogy «az egyik vagy a másik oldal elhanyagolásával a tehetséget valamely irányban fokozni lehet. A legnagyobb tévedés az, hogy a test fejlesztésének elhanyagolásával valami állandó, magasabb szellemi képességet tudunk fejleszteni. Elhanyagolt erők nem lehetnek más erők fokozói, hanem előbb-utóbb gátlói lesznek.» Általánosan elismert pedagógiai elve a harmonikus nevelésnek az, hogy e tevékenységnek nemcsak a szellemi, hanem a testi képességekre is tekintettel kell lenni.

Bár a nevelés eszményei, céljai, feladatai és eszközei vajmi ritkán szolgálták a testi nevelés ügyét, mégis minden időben voltak felfogások

¹ Testnevelés és vallás-erkölcs. Testnevelés. 1933. VI. évf. 3. sz. 232. old.

² Coubertin: Sportpedagógia. 58. old.

és törekvések, amelyek a testi nevelés egyenjogosultságát hangsúlyozták és követelték. «A harmonikus testképzés a hellén gimnasztika hagyatéka.»¹ A hellén gimnasztika azonban nemcsak testi harmonikus fejlődést jelentett a görögöknél, hanem párhuzamosan szellemi is. Itt valóban meg volt a nevelői hatásoknak egyensúlya oly mértékben, amelyhez foghatót talán azóta sem tud felmutatni a pedagógia története. Perikles szerint «az egy maradandó a világban a változás.» Az életformák változnak s nekünk minduntalan alkalmazkodnunk kell. Az alkalmazkodáshoz erőre van szükségünk. Socrates, a nagy szellem «bámulatot erővel és egészséggel rendelkezett.» Ciceró szerint egyes-egyedül csak a testgyakorlás őrzi meg a lélek lendületét és a szélem frissességét. Platon azt a nézetet vallotta, hogy az, aki csak a lelkét műveli s nem egyúttal a testét is, az szerencsétlen nyomorék. Ő talán az első, aki fölveti a testi nevelés szellemi céljainak problémáját. A jellemi teljességnek eszközét látta a testi nevelésben.

Lockington szerint «a test és lélek nagy egymásrautaltságának eszméjét szeretik modern tanulmánynak tekinteni, pedig Szent Teréziánál épúgy mint Szent Ignácnál, állandóan irányító elvként szerepel»² az. Azok a rendszabályok, melyeket Loyolai Szent Ignác többek között fontosnak tartott (az újoncok naponként fél órát kötelesek tornázni — 47. alapszabály — vagy pl. az összes skolasztikusok ebéd és vacsora előtt negyedóráig testgyakorlást végezzenek), vagy Szent Teréziának ezirányú rendelkezései (a böjtölés és az önsanyargatással kapcsolatban), kétségtelenül a «mens sana in corpore sano» gondolatának megnyilvánulásai. Hogy nem vált e gondolat széleskörűen ismertté, annak okait talán a következőkben láthatnánk: 1. E felfogással elszigetelten állottak s rendi célnak tekintvén, annak kifelé való megvalósítására nem is törekedtek. 2. Inkább eszközi jellegűek voltak s nem céliak. A lelki tökéletességhez vezető egyik útnak a testi épséget tekintették. Merő ellentétben áll e két szent felfogása azzal a hiedelemmel, mely az életszentség elérésének egyik s nem egyszer egyetlen útját a testnek leigázásán keresztül véli elérni.

E felfogásnak minden korban akadt képviselője. A magyar nevelés történetében már Comenius foglalkozik e gondolattal. A testgyakorlás pedagógiai értékét annak lélekművelő erejében látja, a lelki művelés közvetett eszközének tekinti, s ez azt mutatja, hogy ő már észrevette a testi nevelés formáló erejének fontosságát. Széchenyi Hittel-ében hirdeti, hogy «sem azon könyvtudós, ki testével tehetetlen, sem azon gimnaszta, ki lelkének hasznát nem tudja venni, nem tökéletes ember».

Spencer³ utal arra, hogy e felfogás már lassan közfelfogássá kezd

¹ Kovács: A testneveléstudomány itthoni teendői. Testnevelés. 1929. II. évf. 12. sz. 791. old.

² Lockington: Testedzés és lélekkultúra. 15. old.

³ Értelmi, erkölcsi és testi nevelés. 68. old.

válni: «kezdjük belátni, miként az életben kivívható sikerhez legelső kellék az, hogy derekas legyen az ember állati oldala. A legjobb észnek sem vehetni sok hasznát, ha nincs hozzá elég életerő, mely működésében tartsa». Von Blume pedig már nemzeti szempontból lát veszedelmet abban, hogy a testi nevelés nincs harmonikusan beleillesztve a nevelés rendszerébe: «Mi értékkel bírhat az ifjú jövőjére nézve oly nagyobb mértékű ismerethalmaz, amelyet törekeny testbe, gyámoltalan szervezetbe gyűjtött, s mely gyakran lelke üdvösségét, frissességét is megrabolja? Mi haszna van ebből a hazának? Egy oly nemzetnek a fegyveres ereje rendkívül szenved, mely nemzet intelligens osztályának fiai jó nagy részben hasznavehetetlenek, alkalmatlanok hadiszolgálatra».¹ Az ilyen értelmű véleményekre számtalan példát lehetne idézni koronként. Sőt már nem csak elszigetelt felfogásokra, hanem mozgalmakra is, melyek intézményszerűen akarták megoldani a testi nevelésnek problematikus kérdéseit. A Philantropinum a testi nevelést már organikus egységbe foglalja az egyetemes neveléssel, s már eszmei célkitűzést jelöl meg. Nálunk III. Károly 1715 és 1723-ból származó dekrétumaiban, továbbá a Ratio Educationis részéről történt intézkedés a testi nevelést illetőleg. A Ratio Educationis ezirányú rendelkezései megelőzték azokat a hasonló célú mozgalmakat, melyek a külföldön megindultak, s így a mi nevelésügyünknek korán vált problémájává lez a pedagógiai kérdés. «Az első ország, mely az iskolák teljes állami hatáskörébe vonásával és az állami felügyelet alá vont iskolák egységes tanulmányi rendjének megállapításával egyidejűleg a testnevelésre is részletesen kiterjeszkedik: Magyarország volt».² A Ratio Educationis a nevelés három ágáról szólva, mindegyiknek megjelöli céljait. Önmaga az a tény, hogy a testi nevelés szerephez jut az államosított nevelésügyben, már rendkívüli haladást jelent e téren különösen akkor, ha tekintetbe vesszük azt, hogy az államosítás II. József alatt jóformán minden iskolára kiterjedt, s így a Ratio Educationis rendelkezéseinek ország-szerte általános érvényt szereztek. Minthogy a nevelés másik két ága ekkor már múltra nézett vissza, s tradíciók bizonyos pedagógiai rendszereket már előzőleg kialakítottak, a Ratio Educationis ezeknek sok eredményét mintegy csak kodifikálta, s újat voltaképpen csak a tanítás nyelvében és az úgynevezett reáliák körének kiszélesítésében hozott. Nem így volt azonban a testi nevelés terén. Ennek tradíciói nem voltak, s így annak pedagógiai rendszerre való kiépítése és az egyetemes nevelés kereteibe való beállítása a törvényjavaslat megalkotóira várt. Ilyenformán az új nevelési rendszer a testi nevelésre vonatkozó rendelkezéseiben volt a legmodernebb, s e részét teljesen újnak és

¹ Idézve: Kmetykó: Az iskolai testnevelés reformja c. munkából. 179. old.

² Misángyi: A testnevelés jelentősége a közművelődésben. 35. old.

eredetinek kell tekintenünk. Természetesen az idő előrehaladásával ez a rendszer mindig avultabbá vált a testi nevelés szempontjából, mert míg a másik kettőnek időnkénti megreformálását keresztülvitték, addig emez jóformán egy évszázadon keresztül mintegy megkövesedve állt, s nem történt semmi intézkedés arra, hogy ezt is a viszonyokhoz és a követelményekhez mérten modernizálják. A testi nevelés kérdései csak jóval később kerültek a tudományos érdeklődés körébe. Az általános nevelés-tudomány előrehaladása, s főként annak a ténynek a megállapítása, hogy a nevelésnek pszichikai és fizikai vonatkozásai egyaránt fontosak, eredményezte azt, hogy a testi nevelés kérdései mindinkább tisztázódtak. S minthogy a testi nevelés nagy, általános problémái is megoldásra vártak, a tudományos fejlődés egy időre természetszerűleg a testi nevelés elszigetelt vizsgálatát eredményezte. Csak későbbi fázisa volt a tudományos kutatásnak az, hogy a nevelésnek e részét az egyetemes nevelés szintézisébe állította, s ekkor kezdődtek meg azok a kutatások, amelyek az értelmi, erkölcsi és testi kölcsönhatások korrelációira vonatkoztak.

A nevelés a ráhatások egész sorozatából áll, melyek részint aktív, részint reaktív természetűek, de akár az értelmi, erkölcsi vagy testi kibontakozást szolgálják pozitív irányban, akár a káros tendenciák érvényesülését akadályozzák meg, vagy legalább mérséklék, a ráhatások három nagy területének bármelyike nem izoláltan fejti ki hatását, hanem közvetlen és közvetett formában mindhárom irányban egyszerre, vagyis az értelmi nevelésnek erkölcsi és testi; az erkölcsinek értelmi és testi, a testi nevelésnek pedig értelmi és erkölcsi vonatkozásai is vannak. A ráhatásnak eme kereszteződése és kölcsönös viszonya a testi nevelésnek teleológiai szempontból új céli jelentőséget adott, mely céli jelentőség az előbbiekhöz képest sokkal szélesebb skáláját mutatta a szellemi hatásoknak.

Miben nyilvánulnak meg e kölcsönös hatások?¹ A testgyakorlás az érzékszervek gondozása is. Minél nagyobb gondal fejlesztjük érzékszerveinket (különösen a látás és tapintás), annál biztosabban tájékozódunk a fizikai világban. Minden gyakorlatnak intellektus alakító ereje van. Egy gyakorlat végrehajtásához ugyanis megfigyelés szükséges, a megfigyelés alapján lehetséges csak a mozgások értelmezése, valamint ezen alapszik az erők mérlegelése is. Az egészség feltételeinek megteremtése csak oly módon történhetik meg, hogy előzőleg e feltételeket megismerjük. Ez viszont az ismeretek egész tömegének megtanulását tételezi fel. Az egészségre való törekvés, vagy annak megőrzése az élet értékeinek megbecsülését vonja maga után. Minden testgyakorlás és testnevelés alapja az akarás. A gyakorlatok akaratnevelő értéke nyilvánvalóvá válik, ha meggondoljuk, hogy önuralmat,

¹ Imre Sándor nyomán: Neveléstan. Bevezetés az iskolai nevelés munkájába. 323—324. old.

erőfeszítést, önbírálatot, elhatározást tételeznek fel. Ezeken kívül a céltudatosság, a kötelességérzés, az összetartozás érzése (csapat vagy tömegek gyakorlatai) mind feltételei a testi nevelés sikerességének. A pedagógia mai felfogása szerint a középiskolai nevelés feladata az, hogy általános kiképzést adjon a növendéknek. Az általános kiképzés alatt a szellemi és testi kifejlődést kell értenünk. Minthogy pedig a fiatalkori szellemi fejlődés szorosan összefügg a testi fejlődéssel, s állandó kölcsönhatások alatt állanak, azért a nevelői ráhatásokat mindig úgy kell érvényesítenünk, hogy azok harmonikusan érvényesüljenek, s úgy a test, mint a szellem formálását egyformán célozzák. (Fejlődés alatt itt nem a tágabb értelemben vett fejlődést értjük, hanem a szűkebb értelműt: az involúciós folyamatokat számításán kívül hagyjuk.) Nem tekinthetjük tehát célszerű törekvésnek sem a pedagógiai voluntarizmust vagy intellektualizmust, hasonlóképpen nem a l'art pour l'art alapján álló testkultuszt, mert e törekvések még azt sem tudják megoldani önmagukban, amit részletcélként kitűznek, s ennek oka éppen az, hogy a háromirányú ráhatás diszharmóniában van, s nemhogy támogatják egymást a ráhatások, hanem gátlólag hatnak a másik két területen. A testi nevelés bár lassan, mégis azon az úton halad, hogy az értelmi és erkölcsi nevelés mellett «polgári egyenjogúság»-ot nyerjen. Ennek az egyenjogúságnak szükségességét mi sem bizonyítja jobban, mint azok a törekvések, melyek azokat a módokat keresik, amelyek lehetővé tennék a testi nevelésnek harmonikus és organikus összeolvadását az értelmi és erkölcsi neveléssel. Elmer Berry¹ például szükségesnek tartaná, hogy a testnevelő tanárok más tárgyakat is tanítsanak, viszont az elméleti tárgyakat tanító tanárok is foglalkozzanak testneveléssel. A tornatanár legyen egyúttal sportoktató és iskolai adminisztrátor is. Éppen ezért magasabb kiképzést kíván a testnevelő tanárok számára. Nem kívánunk itt arról szólni, hogy ezen elgondolás mennyiben volna megvalósítható, mert itt csupán a fent jelzett értelmű törekvésekre akarunk néhány példát adni. Ehhez hasonló Niewenhuis megfontolása.² Szerinte a jövő testnevelése egy ilyen irányú lehetőséget rejt magában, minthogy «a testnevelő tanár elméleti oktatást nyújthat egy a területén fekvő tudományból. Ez lehet egyrészt a pedagógiai, másrészt egy egészen új, most még alakuló félben lévő tudomány az emberismerettől, amely az egész emberről szóló ismereteket — legyenek azok testiek, szellemiek, erkölcsiek, társadalmiak stb. —egységiesen tárgyalja.» Zemplényi³ már azt is szükségesnek tartja, hogy a pedagógus a testnevelés gyakorlati ismeretével is rendelkezzen, mert «ennek birtokában egészen másképpen, helyesebben fognak tanítani, több gyakorlati szellemet

¹ Új irányok a testnevelésben. 215. old.

² Testi nevelés és tanítás. 21. old.

³ Rendszeres testnevelés. Testnevelés. 1930. III. évf. 6—7. sz. 501. old.

fognak mutatni». Fölmerülhet az a kérdés is, hogy maga a testnevelés társadalmi, honvédelmi vagy közegészségügy-e? Kovács R.¹ szerint, valamennyinek az ügye, azonban az összefoglaló nagy kör az, amelyben valamennyi speciális kör helyet kap: a pedagógia köre». kétségtelen, hogy a pedagógiának egyik legnehezebb problémája az a harc, mely az emberi dualizmusból fakad; az a harc, melyet az akarat vív a test ösztöneivel. E kettőnek harmóniába vonása Shvoy püspök² szerint a testnevelés feladata. Vájjon meg tudna-e felelni a testnevelés ennek a feladatnak akkor, ha csupán az organizmust érő hatásai lennének? Imre S. a nevelés végső kérdését abban látja, hogy «az öröklött és szerzett tulajdonságok mennyire befolyásolhatók.» Az öröklött és szerzett tulajdonságok azonban egyaránt testiek és szellemiek, tehát befolyásolásuk sem lehet egyoldalú. A nevelői hatás nehézségét éppen az adja, hogy a nevelés, mint tevékenység a test-lélek emberre irányul. KAZ orvos a testtel foglalkozik, a pap a lélekkel, a nevelő mindkettővel.»³ A testi-lelki harmóniát megbonthatja minden betegség, minden lelki-életi zavar. Az orvos a testi, a pap a lelki egyensúly helyreállításán fáradozik, a nevelőnek a pedagógiai prevenció elvét kell követnie, s eleve megakadályozni a testi-lelki diszharmóniát. Az orvosi tevékenység a testi nevelés és gondozás szempontjából inkább alkalmi beavatkozás, a nevelői munka megszakítatlan kontinuitás, mely a testi-lelki kapcsolatot fejlődéstörténetileg vizsgálja és élettörténetileg értelmezi.⁴

Ha az értelmi, erkölcsi és testi nevelést úgy tekintjük, mint a nevelés egész rendszerének tárgyi kategóriák szerint való csoportosítását, akkor keresnünk kell azt, hogy a testi nevelés miképpen helyezkedik el a nevelés általános rendszerében? Hogyan viszonylik a nevelői ráhatások másik két kategóriájához? keresnünk kell azokat a korrelációkat, amelyek a testi nevelést az értelmi és erkölcsi neveléssel szoros kapcsolatba hozzák. Ezek azok a kapcsolatok, amelyek mellett a testi ráhatásoknak értelmi és erkölcsi formálójuk van.

A testi nevelés magyar szakirodalmában Misángyi Ottó⁵ jelölte ki először a testnevelésnek helyét az egyetemes nevelés rendszerében. Imre Sándor⁶ meghatározásából indul ki, s bebizonyítja, hogy a testnevelés a másik két kategóriától külön is megfelel a nevelői tevékenység minden feladatának. Fejleszti az egész szervezetet (izom-, csont- és idegrendszer), a gyakorlás révén ökonomikus munkára nevel, az edzés által a test ellenállóképességét növeli, kifejleszti az egészségre

¹ Újabb problémák a testnevelés terén. Testnevelés. 1932. V. évf. 3. sz. 153. old.

² A testnevelés a lélek szolgálatában. Testnevelés. 1929. II. évf. 1. sz. 6. old.

³ Fináczy: Világnézet és nevelés. 18. old.

⁴ Heun: Gesundheit durch Körperkultur. 209. old.

⁵ A testnevelés jelentősége a közművelődésben. 95. old.

⁶ Neveléstan. Bevezetés az iskolai nevelés munkájába. 253. old.

való törekvést. E közvetlen hatásokon kívül a közvetett hatások az intellektuális és ethikai kategória céljait szolgálják. Erkölcsileg a testnevelésnek önfegyelmező ereje van. Az összmunka lelkiismeretességre nevel, a sportok a káros szenvedélyeknek levezetői, s mint ilyenek helyes önismeretre tanítanak. Az érzelmi és lelki világ terén: nemes becsvágyat fejlesztenek, becsületérzésre, szerénységre, lemondásra és az értékek megbecsülésére nevelnek. A testnevelés akarati jellemnevelő ereje kétségen felül áll. A sport a maga teljességében lélekkultusz.

A testnevelés tehát harmonikusan illeszkedik bele a nevelés egyetemes rendszerébe. A jövő feladata az, hogy ez az organikus eggyéolvadás ne theorikus megállapításban éljen, hanem praktikus jelentőséget nyerve betölthesse nevelői hivatását. Helyesen jegyzi meg a jövő iskolájáról Buday Gyula, hogy az «csak akkor fog hivatásának igazán megfelelni, ha a gyermeknek nemcsak szellemi, hanem testi képességeit is kifejleszti arra a legmagasabb fokra, amelyet az a veleszületett képességénél fogva elbír.»¹

V. A testnevelés Hatása az akaratra, értelemre és az érzelmre.

A) *A testnevelés formális képzőereje.*

«Minden iskola tanítványaival két dolgot tehet: taníthatja és nevelheti őket».² E kétirányú tevékenységnek eredménye egyrészt az ismeretanyag gyarapodása, másrészt az észnek a fejlesztése. Fináczy nézete szerint «minden nevelésben van valami irracionális tényező». A nevelésnek ilyen irracionális tényezője például maga a lelki élet, melynek «sohasem nyerhetjük teljes képét egyszerű összegezés útján»³, vagy magának a nevelésnek végső célja, hogy «az öröklött és szerzett tulajdonságok mennyire befolyásolhatók?»⁴ Ha Fináczy fentebbi nézetének igazat adunk, akkor azt a jelen esetben az észfejlesztésre kell vonatkoztatnunk. Tágabb értelemben bizonyos ismeretanyag megszerzésének is van észfejlesztő hatása, itt azonban nem e közvetlen, hanem a közvetett hatásokra kell gondolnunk.

Mik e közvetett hatások? Mindazon hatások, melyek formális képzőerővel rendelkeznek. «A nevelés a közösség életéből fakadó és azt alakító tevékenység, mely az egyén fejlődését segíti elő».⁵ E tevékenységnek tehát szociális és individuális célja van, melyeknek elérése

¹ Idézve: Mező: Gondolatok a testnevelés és a sport területéről. Testnevelés, 1931. IV. évf. I. sz. 30. old.

² Szentgyörgyi: Az iskolai ifjúság testnevelése. Testnevelés, 1930. III. évf., 12. sz., 928. old.

³ Várkonyi: A lélektan mai állása.

⁴ Imre: Neveléstan. Bevezetés az iskolai nevelés munkájába. 38. old.

⁵ Imre: I. m. 57. old.

a nevelői ráhatásokon keresztül lehetséges. E ráhatások azonban akár közvetlenek, akár közvetettek, akár aktívek, akár reaktívek, s függetlenül attól, hogy milyen irányú törekvést képviselnek, a lelki életnek mindhárom főtényezőjére: a gondolkozásra, érzelmre és akarásra hatást gyakorolnak. S tovább menve, tudjuk azt is, hogy a nevelés három kategóriájának (értelmi, erkölcsi, testi) hatásai szintén kölcsönösök, vagyis az értelmi ráhatásnak testi és erkölcsi, az erkölcsinek értelmi és testi, a testinek pedig értelmi és erkölcsi formálóereje van. Amikor tehát a testi nevelés erkölcsi, illetve értelmi közvetett hatást gyakorol oly értelemben, hogy bizonyos egyéni képességeket vagy szerzett készségeket kifejleszt, s ezáltal képessé teszi az egyént «önálló testi, illetve szellemi tevékenységre»¹, akkor a két szellemi területnek formális alakításáról beszélünk.

A testnevelés szellemi hatásai formális jellegűek, mert erkölcsi és értelmi erőket ébresztenek. Az alaki képzés kiterjed a szemléletre, a gondolkodásra, emlékezetre, képzeletre, akaratra és az érzelmre, vagyis az egész lelki világra. Mindezeket a lelki tevékenységeket a testnevelés formálisan képezi. Lehmensick formális nevelésnek nevezi mindazon hatásokat, illetve hatássorozatokat, melyek a kibontakozó lélekre, a lelkitevékenységekre, vagy lelki attitűdökre vonatkoznak.²

A formális képzés a XIX. századnak volt uralkodó pedagógiai teóriája, *namely neveléstudományi kérdés az amerikai lélektan törekvéseinek... hatása alatt átalakult az átvitel (transfer) kérdésévé.*³ Pestalozzi nevelési rendszerében nagy szerepe van. Ő több vonatkozásban is kidolgozta a formális képzés teendőit, így például: az «anyanyelv a torna tanításában». Ez utóbbiban a testmozgások elemekre bontásra való törekvése Lehmensick szerint abszurdítás. Pestalozzi az ember fizikai erőinek egyszerű kifejeződéseit az úgynevezett alapmozgásformákban látja. Alapmozgásformák: ütés, vívás, dobás, lökés, húzás, forgatás, úszás stb. Ezen alapmozgásformákra építi fel testnevelési rendszerét, melynek elvi alapja a következő: «Mint ahogy az érzelmi alakításnál a kiindulópont a kedély, a szellem képzésénél maga a szellem, úgy a testnevelés elemeinek kiindulópontja maga a gyermeki test, és ez nem más, mint az ízületi mozgások ereje».⁴

Lehmensick e rendszer hibáját abban látja, hogy a test csak oly értelemben jön benne számításba, mint bizonyos tagoknak a csoportja. Nem véletlen, hogy e testgyakorlási rendszer külső kifejeződési formája 4pen a szabadgyakorlat volt.⁵ Az alapmozgásformákból ugyanis csak ezt lehetett kiépíteni. Sippel ezért nevezi e gyakorlatokat élmény nélkülieknek és ezért veszi ki a nevelő tornagyakorlatok közül. A mai

¹ Magyar Ped. Lexikon, I. 30. old. (Alaki képzés címszó alatt.)

² Lehmensick: Theorie der formalen Bildung. 3. old.

³ Várkonyi: Az alaki képzés és átvitel kérdése. 10. old.

⁴ Lehmensick: Theorie der formalen Bildung. 41. old.

⁵ Lehmensick: I. m. 41. old.

testnevelésnek sikerült függetleníteni magát ezektől a kategóriáktól, s így sikerült csak visszaadni a testgyakorlásnak azt, ami benne a legértékesebb: az élményi alapot.

A testgyakorlás formális képzőerejéről lényegesen más felfogás alakult ki akkor, amikor a pedagógiai lélektani kutatások felderítették annak előnyös szellemi hatásait. Ezeknek a szellemi hatásoknak megnyilvánulása az akarati, értelmi és érzelmi világ terén mutatkozik. Minthogy pedig a testnevelésnek eminenter nem az értelem és az érzelmek alakítása a célja (s mégis kiterjed ezekre is), e hatásokat formális képzőerejüknek kell tekintenünk. Amikor a testgyakorlás az akarat-erőt fejleszti, határozottságra, bátorságra nevel; amikor az értelmi világot fejleszti, az erkölcsöket nemesíti, a káros szenvedélyeket visszafojtja, az érzelmi világot elmélyíti, a közösségérzést kifejleszti stb., voltaképpen szunnyadó egyéni képességeket termel ki, bizonyos készségek megszerzését mozdítja elő, amely képességek és készségek a lelki kifejlődésnek impulzív erőivé, állandó rugóivá lesznek.

Az iskolai erkölcsi nevelésnek egyik szempontja például az, hogy nevelői ráhatásokkal tudatossá tegyük a gyermekekben azt, hogy nem maga a cselekvés fontos, hanem a szándék. Ezt a szempontot a testnevelés is szolgálja, s így formálisan alakítja a növendék erkölcsi felfogását. Ez a szempont ugyanis szempontja a középiskolai testnevelésnek is. A középiskolai testnevelés tömegnevelés, s különösen az a tornatanítás szempontjából. A kollektív nevelésnek ugyan ki kell alakítania az egyéni képességeket is, mégis elsődleges célja nem ez, hanem az átlagos jó eredmény. A középiskolai tornatanításnak sem az a célja, hogy egy kis kiválogatott csoporttal rekordteljesítményeket mutasson fel, hanem az, hogy a nagy átlag egy bizonyos átlageredményt elérjen. Léven az osztály különböző képességű és testalkotású tanulókból álló — lesznek, akik többet fognak nyújtani az átlagteljesítménynél, de lesznek olyanok is, akik azon alul fognak maradni. Ez az alulmaradás kedvét szeghetné a tanulónak, kifejleszthetné benne a kisebbség, az elmaradottság érzetének a tudatát, ha a testnevelésnek nem az volna itt a célja, hogy átéreztesse és megérttesse a tanulóval azt, hogy sokkal fontosabb az átlageredmény elérésére való törekvés, mint maga az átlageredmény. Maga ez a törekvés nem vonatkozik a megtanulandó anyagra, a jelen esetben bizonyos mozgásformára, épen ezért formális jellegű.

Minthogy a testnevelés, illetve a testgyakorlás szakított az intellektualizáló nevelési elvekkkel, célját illetőleg sokkal jobban kidomborodott az a jegye, mely készségek megszerzésére irányult. A testgyakorlás csaknem a maga teljességében készségek megszerzése. így érthető, hogy formális alakító ereje oly nagy. Ez a készség vonatkozik elsősorban a dolgozni tanulásra; a hogyan dolgozni? megtanulására. Harnach¹ írja

¹ Id. Lehmensick: Theorie der formalen Bildung. IV. fejezet.

a formális nevelésről: «Bizonyára a fontos az marad, amit a formális és az átlagos képzés említ: dolgozni tanulás, a szellemnek gyakorlása, a felsőbbrendű értelemnek kiszélesítése és felélénkítése és az emberi ismereteknek és erőknek főterületeire való áttekintés».

A formális képzés az alaki fokozatokon nyugszik. Alaki fokozatok alatt a tanítás menetének fokozatos elrendezését értjük¹, mely mindig a feldolgozás módjára vonatkozik. E fokozatok analízis, szintézis, asszociáció, összefoglalás és alkalmazás, vagyis: képzetek előkészítése, újabb képzetek, a kettő összefűzése, fogalomalkotás és begyakorlás a felidézésre. Ezek az alaki fokozatok az elméleti tárgyak tanulására vonatkoznak, azonban, ha jobban szemügyre vesszük, azt tapasztaljuk, hogy a testgyakorlás módszerileg szintén ezen alaki fokozatokon épül fel. A képzet előkészítésének a végzendő teljes mozgásforma első részlete felel meg, az új képzet közlésének a következők, az asszociációval itt a részletmozgások összekötése párhuzamos, a fogalomalkotással a teljes forma, az alkalmazással itt a felidézésre való begyakorlás. Ez a párhuzam természetesen csak az általánosságra vonatkozik, mert a részleteket illetően a fizikai és szellemi munka természetének megfelelően különbségek vannak. A felidézés például amott tisztán spirituális jellegű, emitt motorikus, mert az «izmok emlékezése» a döntő tényező.

A neveléstudomány mai felfogása szerint «a lelki tevékenységek fejlesztése csak formálisan lehetséges».² A tevékenység rugói azonban a készségek és a kifejlesztett képességek. Tehát akarati, értelmi és érzelmi világunk tevékenységeit is a készségek és képességek formálják. A testgyakorlás fizikai viszonylatban közvetlenül kifejleszti azokat, a szellemi élet terén formálisan. Innen a testnevelésnek szellemi hatásai, melyek az akarati, értelmi és érzelmi élet terén nyilvánulnak meg.

A következőkben vizsgálni fogjuk azt, hogy hogyan nyilatkoznak meg e hatások, s milyennek kell lennie annak a testgyakorlási rendszernek, mely ilyen hatásokat egyáltalán kiválthat.

B) Akarat.

Ha a testnevelésnek más szellemi hatása nem is lenne, mint az akarat formális fejlesztése, akkor is igen jelentős szerepet töltene be, mert jellemformáló ereje van. «A mai ember nem tud és nem mer akarni».³ A testnevelés arra tanítja meg az embert, hogy akarjon, merjen és tudjon akarni. Nincs testnevelési forma, melynek nem az akarás lenne a lényeges alapfeltétele. A sport szintén az akarat pillérjein nyugszik; Coubertin az akarat, a megszokás és az erőteljes izomgyakorlat harmonikus kifejlődését látja benne: «A sport az erőteljes

¹ M. Ped. Lexikon, I. 30. old. (Alaki fokozatok címszó alatt.)

² M. Ped. Lexikon, I. 30. old. (Alaki képzés címszó alatt.)

³ Strommer: Testnevelés és valláserkölc. 231. old.

izomgyakorlatnak az akaraton és a megszokáson alapuló kultusza, mely a fokozatos eredmények vágyából ered és a kockázatig is elmegey».¹ Egyenlő testi és lelki diszpozíciók esetében a nagyobb eredményt mindig az erősebb akarat dönti el. A testgyakorlás és a sport formáló erejeként fellépő akarat szintén törekvésből és vágyból ered. Ez a törekvés és vágy mindig szoros oki összefüggésben áll az egyénnel. Ez a kauzális összefüggés egyrészt biológiai, másrészt pszichológiai. A differenciális testnevelési lélektan a mozgásnyilvánulásokat biológiai és pszichológiai okokból származtatja. A biológiai ok arra vezethető vissza, hogy az organizmus izomrendszerének a mozgás ad létjogot, a pszichológiai okok ösztönéletünkől fakadnak, az örömelemény tölt meg minden differenciált mozgásösztönt lelki tartalommal. A törekvés és vágy tehát e két ösztönből adódik.

A törekvés és vágy azonban nem mindig jut el az akarásig és annak kiviteléig: a cselekvésig. «Ha valakit arra akarunk indítani, hogy valamit ne csak kívánjon, hanem akarjon is, akkor először azt a hitet kell benne ébresztenünk, hogy a cél megvalósítása számára lehetséges.»² Az 1915-ben készült testnevelési reformtervezet³ hangsúlyozza azt, hogy «a testnevelő gyakorlatok csak akkor helyesek, ha közvetve a lélek, az erkölcs nemesítését is támogatják, a fiatalság akaraterejét, jellemét nevelik, őket önállóságra szoktatják és bennük felkeltik az öntudatosságot». Itt határozott formában jelentkezik az a törekvés, hogy a testnevelési gyakorlatok ne csupán erőkifejtést képviseljenek, ne «produkciók» legyenek, hanem a nevelés eszközei. Épen ezért a nevelő tornagyakorlatok közül csak azokat ajánlja, amelyek nem járnak testi megerőltetéssel és csak mérsékelt erőkifejtést igényelnek.

kérdés, hogy e megszabott feltételek mellett a testgyakorlásnak megvannak-e azok a módjai, eszközei és lehetőségei, amelyek elősegítik a törekvésnek, illetve váagnak akarássá alakulását s tud-e oly erős akarati impulzusokat adni, melyek cselekvést eredményeznek? Minden mozgás ösztönrnegnyilvánulás, s mint ilyen, minden emberben jelentkezik — hacsak szervezeti okok (betegség) nem gátolják felszínretörését. A mozgás-törekvés vágya tehát eleve adva van. A testnevelést, minthogy magában foglalja mindazokat a tényezőket, melyek a törekvésnek és a váagnak akarattá való alakulását célozzák — elsősorban akaratnevelő eszköznek kell tekintenünk. Az akarás okai részint biológiaiak, mint pl. a pillanatnyi kedvezőtlen, illetve kedvező testi állapot, a velünk született testi diszpozíciók; másrészt pszichológiaiak, mint például a hajlamok, szokások, egyidejű érzéki benyomások, velünk született lelki diszpozíciók, érzelmek s végül maguk a vágyak és az ösztönszerű törekvések. A testnevelés a velünk-

¹ Coubertin: Sportpedagógia. 3. old.

² Kornis: Lelki élet, III. 349. old.

³ Kmetykó: Az iskolai testnevelés reformja. 59. old.

született szerencsés testi diszpozíciók megőrzését tartja szem előtt mikor célul tűzi ki maga elé az egészséges testi fejlődést, az erők fenntartását vagy gyarapítását, s ha a meglevő diszpozíciók nem előnyösek, úgy azoknak megteremtésére, kifejlesztésére törekszik. Nemcsak pillanatnyi kedvező testi állapot elérését kívánja akkor, amikor az egészség feltételeinek létrehozásán fáradozik. Természetesen e feltételek megteremtése, az egészség állapotának elérése viszonylag sokkal rövidebb időt vesz igénybe, mint például az érzelmi nevelés ama állapota, mikor elmélyült érzelmi életről beszélhetünk, mégis, itt is csak huzamos, megszakítatlan céltudatos nevelői ráhatás folytán juthatunk el eddig.

De az akarásnak lélektani okait is magában rejti a testnevelés. A kialakult szokásokat és hajlamokat rendszeres gyakorlással alkalmassá teszi maximális és optimális eredmény elérésére, az egyidejű érzéki benyomásokat úgy alakítja, hogy azok cselekvési impulzusként hassanak, a lelki diszpozíciók és érzelmek — ha tudattalanok is — úgy formálhatók bizonyos módon a testneveléssel (becsvágy, versengés), hogy cselekvéssé alakulnak.

Az akarat Pauer szerint indok + character.¹ «Indok nélkül az akarat vak, character nélkül, mely az indokra visszahat, teljesen tehetetlen». Hogy az akarat a cselekvésig jut el, az az indítékokra (impulzus, indítóok) vezethető vissza. Az impulzus a két összetevő közül az aktívebb tényező. Ribot és Fouillée² a cselekedet impulzusául az izgalmat tekintik. Azonban akár az organizmust, indulatot, érzelmet vagy ösztönt tekintjük a cselekvés rugójának, akár az izgalmat, a testnevelés mindkét tényezőt bírja, s nevelői ráhatásként alkalmazhatja, amikor a vágyból született akaratot aktív cselekvéssé formálja. Az izgalom, mint cselekedtetési impulzus, igen ügyesen használható ki a testnevelő részéről. A formális képzőerő az akaraterő fokozásában nyilvánul meg. Bármily irányú testgyakorlás kitaratást, erőteljes és a tökéletesedés felé való törekvést eleve magában foglalja. Már itt is fokozott akarati tevékenységről van szó. Még inkább nyilvánvalóvá válik ez az intenzitási gyarapodás akkor, ha külső impulzív erőként hat. Ez az eset áll fenn a versenyzésnél. Az izgalom nemcsak cselekedtetésre készítet, hanem maximális eredmény, s amellet a munkakedv fokozását is elősegíti. Természetesen itt nem a sportszerű versenyzésre kell gondolni elsősorban, hanem a testgyakorlási órák keretein belül végzett egyéni vagy csapatversenyekre. Ezekben, ha nincs is meg a versenyszerűség minden feltétele (hisz nem az a cél), mégis a testnevelés cselekedtetési impulzusát erősen tükrözi. A jelen esetben már az akarat intenzitásának növeléséről van szó.

Az akarat növelése a testnevelés keretén belül a gátlások leküz-

¹ Pauer: Az ethikai determinizmus elmélete. 46. old.

² Tissie: Az elfáradás és a testgyakorlás. 275. old.

désén keresztül is történhetik. Amikor egy bizonyos új mozgásforma kiviteléről van szó, a visszaható gátlás, mint akadályozó nehézség, jelentkezik. Általában a pedagógiában visszaható gátlásnak azt a lelki jelenséget nevezzük, amikor a már meglévő asszociókat a nyomban rákövetkezők gyengítik vagy lerontják. A testnevelés keretén belül jelentkező gátlások nem asszociatív jellegűek. A gátlás okai itt ugyanis nem annyira a képzetkapcsolódások, hanem a mozgások innerválódása. Új mozgások kivitelekora a beidegződöttek gátolják az újakat. A gátlások mindig jelentkeznek, mert a szervezet konzervatív adottságában gyökereznek. Az előbbi élmény, a beidegzett mozgásállapot gátlásai a gyakorlás által küzdhetőek le. A gyakorlás jelentősége épen abban áll, hogy megszakítatlan continuitással hat az akaratra, az erélytelent erélyessé, az időnként feltörőt állandóvá, az ernyedőt kitaróvá s a sztatikus dinamikussá formálja. Ez az egyik jogos pedagógiai alapja a mindennapos testnevelés mozgalmának is. A gyakorlatnak akaratalakító ereje azonban csak akkor van, ha az nem nagy fáradtságot igénylő, nem túlterhelő, vagyis összhangban van az élettani törvényekkel, s az egyéni képességeket is figyelembe veszi.

Akarati impulzusként szerepelhetnek az érzelmek is. Ha a testnevelő meg tudja értetni a növendékekkel például azt, hogy a testnevelés hazafias cél, s e cél szolgálása munkát kíván, elérheti azt, hogy a tettekre készség, s a munkának minőségbeli előnyös változása abból az erkölcsi érzelmi megfontolásból fog fakadni, hogy a nemzet szempontjából mindenki annyit ér, mint a munkája.

Ha elfogadjuk a jellemnek azt a meghatározását, hogy az «az akarat és cselekvésmód egységes, változatlan iránya, — vagyis az egész embertörévéseinek szempontjából tekintve»¹ úgy be kell látnunk azt is, hogy a jellem- és akaratnevelés között lényeges differencia nincs,² a jellem nevelése az akarat nevelése útján történik. Amíg a jellemet a szabadakarat függvényének tekintették, addig uralkodott az a felfogás, hogy a jellemben állandó elemek állandó diszpozíciók nincsenek, s így a jellemet nevelhetőnek, tetszés szerint formálható valaminek tekintették. Az individuális pszichológia kutatásai azonban megállapították, hogy a karakter bizonyos alapsajátságokkal rendelkezik. Tudjuk azt, hogy a jellem nem minden emberben egyforma, hogy diszpozíciói a szervezeti adottságokból folynak, s hogy mindig van benne valami állandó elem.³ S minthogy a jellemnek constans elemei vannak, következésképp a jellemességet nem lehet megteremtteni, csupán a szervezeti és pszichológiai adottságokat lehet nevelői ráhatásokkal formálni, s a kedvező kialakulást ezáltal előkészíteni.

¹ Várkonyi H. meghatározása. (Magyar Ped. Lexikon, I. 997. jellem címszó.)

² A következőkben a jellemet ily értelemben használjuk.

³ Pauer: Az ethikai determinizmus elmélete. 49—52. old.

Milyen módon tudja szolgálni a testnevelés e kialakulásnak előkészítését? Van-e módja a testnevelőnek arra, hogy növendékei pszichológiai és szervezeti adottságait ráhatásokkal alakítsa? Igennel kell felelnünk. A testnevelés a jellem kialakítását két úton is szolgálhatja. Az egyik hatása, hogy jellembeli kiegyensúlyozódottságot teremt, a másik, hogy annak formai és tartalmi tulajdonságait fejleszti.

A jellem egyensúlya a három nagy lelki működésnek: az érzésnek, az indulatnak és a vágyódásnak az eredménye.¹ Az érzés és az indulat lelki életünknek érzelmi világából fakad, a vágyódás gondolati és érzelmi elemekből épül fel s magában rejtí már az akarati tendenciát. A rendszeres testnevelés ezen lelki működésnek harmóniába vonása által eredményezi a jellembeli egyensúlyt. Fegyelmező hatása folytán a feltörő mozgásösztönöknek határozott irányt szab, a szoktatás útján elért önfegyelmező erejével gátat vet minden káros szenvedélynek és indulatnak, a szunnyadó vágyakat életrekelti, hogy a gyakorláson keresztül bizonyos lelki habitusokká fejlessze. A testnevelésnek immanens célú szerepe e téren tehát inkább preventív. Ez azonban mit sem von le annak értékéből. A pedagógiai prevenció époly fontos szerepet tölt be ma a pozitív nevelői ráhatások mellett, mint az orvosi praxisban a bajok megelőzése a gyógykezelés mellett. A jellembeli egyensúly voltaképen a harmonikus nevelés eredménye. A nevelői ráhatások itt is egységesen érik érzéseinket, indulatainkat és vágyainkat; ha az érzésekre gyakorolunk hatást, az a vágyakat is formálni fogja.

A testnevelésnek jellemformáló ereje egy másik területen is kifejtheti hatását, nevezetesen annak formai és tartalmi tulajdonságát fejlesztheti. Amikor a jellemnek az ethikai determinizmus alapján álló magyarázata megdőlt, a karakterológiai kutatások megállapították azt, hogy a jellemnek constans elemei vannak. De megállapítást nyert az is, hogy formai és tartalmi tulajdonságai is vannak. Formai tulajdonságai például a következetesség, vagy az állhatatosság, tartalmi az erkölccsel való harmónia.² Amikor a testnevelés akarati ráhatása elhatározást eredményez s a törekvés cselekvéssé alakul, a további ráhatások sorozata, az impulzusok mind újabb és újabb lelki tartalommal gyarapítják a növendék munkáját. A kivitel erőfeszítést, fegyelmezettséget és engedelmességet tételez fel, a huzamos ráhatások c lelki tulajdonságokat következetességgé, majd állhatatossággá kristályosítják. Maga a gyakorlás is erre nevel, de minden testgyakorlási formának is feltételei e tulajdonságok. Coubertin³ a sportot öt elemből építi fel: 1. kezdeményezés. 2. kitarás. 3. Erőteljesség. 4. Tökéletesedés keresése. 5. Hidegvér a veszedelemmel szemben. A testgyakorlásnak szintén alapfeltételei ezen elemek, kivéve az ötödiket. A kez-

¹ Tissie: Az elfáradás és testgyakorlás. 288. old.

² Kornis: Lelki élet, III. köt. 432—434. old.

³ Coubertin: Sportpedagógia. 3. old.

deményezés szükséges egyaránt a testgyakorláshoz és a sporthoz, különbség legfeljebb annyi van, hogy az iskolai növendék elhatározása külső impulzusra (testnevelő) jön létre, a sportoló autodidakta, s így elhatározása is belső, önmagából veszi az indítékot. A kitartás, az erőteljesség szintén alapfeltétel mindkettőnél, s a tökéletesedés keresése is azzal a különbséggel, hogy a testgyakorlás a formai kivitelben igyekszik azt megvalósítani, a sport pedig maximális rekord-eredményekre törekszik.

A szinte korlátok nélküli tökéletesedésre való törekvés magyarázza meg azt, hogy a sportnak egyik alkotó elemét képezi a kockázattal járó teljesítmény produkálás. «A sport erőteljes izomgyakorlatnak az akaraton és a megszokáson alapuló kultusza, mely a fokozatos eredmények vágyából ered és a kockázatig is elmegy» (Coubertin).¹ Mint-hogy a nevelői testgyakorlás sohasem lehet túlterhelő és megerőltető, mert ez lerontaná értékes pedagógiai hatásait, a tökéletesedésre való törekvést nem ebben a formában valósítja meg, de ugyanerre törekszik sikeresen, ha a mozgásformák, a ritmus s általában a kivitel-tökéletesedésre fektet súlyt.

Azok a teoriák, melyek az akarat és jellemnevelés között lényeges differenciát vallanak, a jellem meghatározása terén nem egységes felfogásúak. Ha a jellem és akaratnevelést különválasztjuk, s a karaktert önmagában vizsgáljuk, nyílt kérdésre találunk. Ha a karakternevelése nem az akaratnevelés által történik, akkor mily nevelői ráhatás alakítja azt? Vagy egyáltalán változhatik-e a jellem?² A testnevelés jellemnevelő ereje azokon a sorozatos hatásokon épül fel, melyek a gyakorlás és szoktatás keretén belül formálódnak. Ámde ez a formálás sem más, mint akaratnevelés. Így, ha elismerjük azt, hogy a jellem gyakorlás által változik, el kell ismernünk azt is, hogy a jellem és akaratnevelés voltaképpen egy kategória. Gyakorlati bizonyíték erre többek között a testnevelés ily irányú hatása is.

A középiskola egy fontos, de nem könnyű feladata a jellemnevelés. Mint minden nevelői tevékenység, a jellemnevelés is huzamos, céltudatos hatásgyakorlásból áll. A jellem kialakítása sem egy könnyen elérhető pontja a nevelésnek. A differenciális pszichológia — melynek egy fejezetét teszi a ifjúkor lélektana is — a jellemnek megkülönböztető jegyeit keresi, mert a jellem felfogható úgy is mint e «megkülönböztető jegyek korrelációja» (Heymans meghatározása). E megkülönböztető jegyek variációja adja a típusokat. A típusban «a rokonjelenségek tulajdonságai a legtökéletesebben fejlődnek ki».³ A nevelői gyakorlat és a kísérletezések azt is megállapították, hogy a tiszta típus kialakulása sokkal ritkább mint a vegyesé. Amaz valamely faj tiszta képét mutatja, emebben több csoport vonásai vegyesen fordulnak elő.

¹ Coubertin: Sportpedagógia. 3. old.

² M. Pedagógiai Lexikon, I. köt. (Jellem címszó alatt). 997. old.

³ Várkonyi: A lélektan mai állása.

Ha a jellemet az akaratnevelés által formálható valaminek tekintjük, akkor a testnevelés feltétlenül jellemnevelő erővel bír. De fel foghatjuk a jellemet Heymans-i értelemben is, úgy mint a megkülönböztető jegyek korrelációját, vagy differenciálpszichológiai értelemben is, s akkor a variációkon keresztül a típus fogalmához jutunk. kérdés, hogy az így értelmezett jellemre alakító hatással tud-e lenni a testnevelés, vagyis a lelki folyamatok befolyásával tudja-e szolgálni a típus kifejlődését? Spranger típuselmélete hat alaptípusról tesz említést: 1. der theoretische Mensch, 2. der oekonomische Mensch, 3. der aesthetische Mensch, 4. der soziale Mensch, 5. der Machmensch, 6. der religizöse Mensch. Az alaptípusok megkülönböztetésének bázisul tehát egy-egy lelkiéleti megnyilvánulást vesz fel, s aszerint, hogy milyen megnyilvánulás dominál, nevezi el az egyes típusokat. Az uralkodó vonások a típusoknál: elméletiség, gyakorlatosság (gazdaságosság), esztétikaiasság, társadalmiság, aktivitás és vallásosság. A testnevelésnek tehát ezen domináló alaptulajdonságokat kell kifejleszteni, ha a növendéket valamiféle típusra akarja formálni. Ha sorra vesszük ezeket az alaptulajdonságokat, azt találjuk, hogy azok a racionális testnevelés céljaival azonosak. Az észszerű testnevelés oekonomikus munkára nevel, az alak, arány harmónia és ritmus érzékének fejlesztésével esztétikai érzelmeket nemesít, a heteropathikus érzelmekre való hatás szociális emberré formál, a játék és a sportnevelés eredménye a Machmensch típusa.

A differenciális testnevelési pszichológia¹ törekvése arra irányul, hogy egyrészt meghatározza a korszakok szerinti típusokat, másrészt hogy megállapítsa azt, hogy az egyes típusoknak lelki adottságainál fogva milyen testnevelési forma felel meg legjobban a nevelés eredményei szempontjából.² kutatja tehát a mozgásösztön megnyilvánulásainak lelki indítékait és meghatározza a testgyakorlást űzők típusait. Ilyen típusmeghatározást adott már Tissie is.³ A testgyakorlónak három nemét különbözteti meg: készségesek, hajlandók és ellenszegülők. A típuskategóriák megállapítása igen sokféle lehet aszerint, hogy a típusnak melyik megkülönböztető jegye szolgál a felosztás alapjául. Tissie felosztása az akaratú indítékok alapján áll. Neumann a munkavégzés alapján kategorizálja a típusokat. Megkülönböztet emelkedő, átlag, közepes szinten mozgó és csökkenő teljesítményű típust. Kemsics ugyanezen az alapon osztályozza a típusokat, de már négy csoportot vesz fel: emelkedő, csökkenő, konvex és konkáv teljesítményűt. Az emelkedőt a hibák csökkenése, a csökkenőt azoknak növekedése jellemzi, a konvex és konkáv az előbbi kettőnek vegyes alakja, amannál kezdetben észlelhető emelkedés a teljesítményben, majd csökkenés következik, emennél kezdet-

¹ képviselője Németországban H. Sippel, nálunk Doros György.

² Doros: A differenciális lélektan hivatása a testnevelésben. 117. old.

³ Tissie: Az elfáradás és a testgyakorlás. 6. old.

ben van csökkenés, majd később emelkedés tapasztalható. A testnevelő szempontja e téren nem lehet más, minthogy minden típust a saját lelki diszpozíciójának tekintetbevételével foglalkoztasson, vagy ha nincs a növendéknek fejleszhető típusalapsajátsága, akkor egy ilyenek kifejlesztésén kell fáradoznia, mert az iskolai nevelés s a testnevelés is — minden gyermekkel egyformán való foglalkozást kíván.

A testnevelés szellemi hatásai között jelentős szerepet játszik a fegyelem is. A fegyelmezés szintén huzamos nevelői ráhatás, melynek eredménye a fegyelmezettség, majd az önfegyelmezés. A «fegyelmezett testben lakik a fegyelmezett lélek».¹ elve alapján ez a nevelői tevékenység is rendelkezik szellemformáló erővel. Mi a fegyelem? «külső forma, magatartás, bizonyos rend, szabály, amely szerint viselkedik valaki bizonyos cél elérésénél, vagy amely meghatározott magaviseletre kötelezi az egyes embert, mint valamely közösségnek a tagját».² Amikor a testnevelő fegyelmez, voltaképpen nem tesz mást, mint a rend érdekében saját akarata előtt való meghajlást kíván. A fegyelmezettség tehát külső kényszeren alapul. Módszerileg a fegyelmező ráhatások által érhető el, s nagy szerepe van benne a szoktatásnak is. A nevelői ráhatásoknak is e téren — mint mindenütt — célirányosaknak kell lenniök, s lehetőleg elkerülendő minden eljárás, mely az idomítás, a dresszúra keretébe tartozik, mert ezeknek jellem, akarat és erkölcsnevelői értékük minimális. A testgyakorlási órákon való fegyelmezésről ma lényegesen más felfogás uralkodik, mint a közelmúlt pedagógiájában. A pedagógiai lélektani kutatások rámutattak egyrészt arra, hogy a fegyelmezés nem lehet állandóan merev kényszer, mert ez csekély nevelői értékkel bír, másrészt tekintetbe kell venni azt is, hogy minden fejlődési kornak megfelelő típust más módon kell fegyelmezni. A tornaóra fegyelme nem lehet vasfegyelem, mert a ráhatásnak ez a neme hátráltatja, esetleg teljesen megakadályozza «a lelki élmények szabad kibontakozását, — természetellenes, mert elnyomja a résztvevőkben az öröm és lelkesedés szabad megnyilatkozását.»³ Ha pedig a nevelő ettől megfosztja a testgyakorlást, akkor lelkiségétől fosztja azt meg, mert a testmozgás épen az öröm és lelkesedés élménye által válik testneveléssé, ezek azok a becses lelki élmények melyek a nevelés egyik kategóriájává avatják.

Másrészt tekintetbe kell venni, hogy a fegyelmezés az iskolai testnevelés keretén belül sem lehet ugyanaz, hanem alkalmazkodnia kell a fejlődési korszak által kialakított típus lelki adottságaihoz. Egészen más módon fegyelmezzük a 12 éves gyermeket és a 18 éves ifjút. A 11—13 éves korban a fegyelmezés könnyebb, mert e korban több a gyermekben az engedelmesség, mert még nincs kifejlődve a

¹ Prohászka: Élet igéi, II. (A szent tisztaság: erő.) 305. old.

² Szabó M.: A fegyelmezés. 334. old.

³ Magyar Pedagógiai Lexikon, II. köt. (Fegyelem címszó.)

kritikai érzéke, a fegyelmezés okát nem keresi, mert természetesnek találja. A pubertás befejeződése után is viszonylag könnyű a fegyelmezési ráhatásokkal eredményt érni, mert az ifjú már belátja és meg tudja érteni azt, hogy az szükséges, hogy szervesen és harmonikusan bele tudjon illeszkedni a társadalmi közösségbe, s így önmagára nézve is kötelezőnek ismeri el a meghatározott kereteknek betartását. Az iskolai nevelés tömegnevelés, melynek egyik előnye az egyéni neveléssel szemben a fegyelmezés terén nyilvánul meg. Mint ahogy a tömegtanításnál jobban érvényesül a szorgalom (mert nemes versenyre sarkal), ugyanígy a tömegnevelésnél könnyebb a fegyelmezés, mert azt nemcsak a külső hatás alakítja (tanár, nevelő), hanem a növendékeknek kölcsönhatása is. Az osztály mindig kicsinyített képe a társadalmi közösségnek, ennek is alapfeltétele a kölcsönös egymásrautaltságnak, a kölcsönös megértésnek a tudata. Ez a tudat a társas ösztönök és társadalmi erények kialakulásához vezet.¹ Legnehezebb a fegyelmezés a pubertás korában. Ennek oka az, hogy a fegyelmezést a pubertáskorabeli gyermek kritika tárgyává kezdi tenni, de annak oki alapon való belátásig még nem jut el. Különben is van még egy nagy nehézsége ekkor a fegyelmezésnek, nevezetesen az, hogy a gyermek lelkileg is, fizikumilag is «Sturm und Drang» korát éli, e változások következtében fellép egy bizonyos szabadulási vágy, mely minden szabályt, minden keretet nyugnek érez, s azok alól magát kivonni igyekezik. Ebben a fejlődési korszakban arra kell törekednie a nevelőnek, hogy a testnevelés fegyelmező ráhatásait minél sikeresebben alkalmazza annál is inkább, mert e korszakban szükséges már az is, hogy a fegyelmezettségen túl az önfegyelmezésig is eljusson a gyermek, vagyis, hogy átérezze a külső kényszer nélkül való cselekvés erkölcsi jelentőségét. A pubertás korában azért van fokozott mértékben szükség erre, mert a feltörő sexuális vágyak kiegyensúlyozása csak az önfegyelmezésen keresztül lehetséges. Az egyéni élet jogairól vallott közfelfogás ma az egyén legszigorúbb magánügyének tekinti annak nemi életét.² Nem szólva arról, hogy ez a közfelfogás téves nézetet vall, mert az egyén nemi élete legalább oly mértékben közegészségügyi, szociális, nemzeti és erkölcsi kérdés, mint egyéni; a pubertás korszakának nemi kérdését semmiesetre sem tekinthetjük egyéni ügynek. A mai sexuálpedagógiai felfogás nemcsak felvilágosítást kíván, hanem célú befolyásolást, vagyis preventív intézkedéssel akarja a bajokat megelőzni. De vajjon célhoz vezet-e az akkor, ha nem alakítjuk ki az ifjúban az önfegyelmet? A felvilágosítás még nem jelenti eo ipso a kérdés megoldását; a célú befolyás pedig nem is történhetik másként, csak önfegyelmezéssel, a külső befolyásolás (felvilágosítás) mellett ki kell fejleszteni az ifjúban egy olyan attitude-öt, mely belső impulzu-

¹ M. Ped. Lexikon. (Egyéni és tömegtanítás, I. kötet.) 424. old.

² Posta: A testnevelés szerepe a nemi élet bevezetésében. 332. old.

sokból fakadó, egyirányú tevékenységet fejt ki, a jelen esetben az ösztönök visszafojtását. A szexuális nevelés a külső hatásgyakorlással elégséges eredményt sohasem érhet el, a szexuális nevelésnek önfegyelmelés alapján álló önnevelésnek kell lennie. Mert mit ér a felvilágosítás, a következmények feltárása, ha nem vértézzük fel a harcra az ifjút? Önfegyelmeléssel párosult felvilágosultság vezethet csak eredményre ezen a téren. A felvilágosításra szükség van, bár önmagában nem elégséges a kérdés megoldásához. A szexuális nevelésnek az az iránya, mely ellene volt ennek, arra hivatkozott, hogy a felvilágosítás még inkább érdeklődést kelt csak a gyermekben, holott az a cél, hogy elvonjuk a vele való foglalkozástól. Ez a felfogás igaz, de nem célravezető, mert hisz a távoltage úgy sem sikerülhet, minthogy egy ösztönből fakadó törekvéstről van szó. A távoltage már azért sem volt helyes, mert sok esetben bámulatos tudatlanságot takaró álszemérmel eredményezett. Nem éréktelen itt arra a példára hivatkozni, melyet Meng említ egy munkájában:¹ egy tanítónő arra a kérdésre, hogy mik a nemibetegségek, a következőképen válaszolt: «A nemibetegségek olyan betegségek, amelyekről egy illedelmes ember nem beszél és amelyek a testnek rejtett helyein találhatóak». E téren tehát sikeresen más módszert nem is alkalmazhatunk, mint felvilágosítást és önfegyelmelést. Az önfegyelmelés erény, s ezt az erényt kell szembe- szögeznünk a korán feltörő káros ösztönökkel.

A testnevelés és a sport a maguk teljességében a fegyelmelmeztségen és az önfegyelmelésen épülnek föl. A nevelő és erőfeszítő játékok megkívánják a szabályok betartását (fegyelmelmeztség), a sportszerű gyakorlatok már az önfegyelmelést is feltételezik, a sportok pedig teljesen az önfegyelmelésen alapulnak. A sportoló autodidakta, a sportismeretnek egyedüli forrása a személyes tapasztalat, tevékenysége felső indítóokból fakad, s a célt szolgáló tevékenységirányító eszköz is. Az önfegyelmelés belső impulzusokon épül föl.

Az önfegyelmelés határozottságot tételez fel. A határozottság mint jellemvonás nem más, mint akarás és cselekedetben következetesség. A határozottság a készségek állandósulásához szükséges. A testnevelésnek egyik célja bizonyos készségeknek a megszerzése (a játékban is megvan, de még tudattalanul), s e célt gyakorlással szolgálja. A határozottság fogalmát zárja magában a ritmus, mely alapvető tulajdonsága minden testgyakorlatnak.

E jellemvonásnak a kifejlesztését a pedagógia fontosnak tartja, s különösen fontosnak kell tekintenünk azt a testgyakorlásban. Az 1915. évi testnevelési reformtervezet minden gyakorlással kapcsolatban megjegyzi, hogy a mozgásnak mindig erőteljesnek és határozottnak kell lennie, vagyis akkor kelt egy gyakorlat esztétikus hatást, ha a mozgások maguk határozottak s a mozgásrészeket kivitelezése kö-

¹ Meng: Sexuálpädagogik auf psychoanalytischer Grundlage. 343. old.

zött pauza van. Hasonlóképpen kiemeli a reformtervezet azt is, hogy a gyakorlatoknak sohasem szabad nagyon fárasztóaknak lenni. A fárasztó gyakorlat az idegeket is kifárasztja. A fáradt idegűek fontolgotásra hajlamosak, a fontolgotás pedig az elhatározást gyengíti,¹ vagy ha eljut az elhatározásig, esztétikai értelemben határozott mozgásformákra képtelen lesz.

A bátorság fokozott akaraterő, amely «a pillanatnyi erős ellenhatás legyőzésére alkalmas, s a meglévő életerők tudatából fakadó érzés».² Hogy a bátorság becses lelkitulajdonságokat is feltételez, azt bizonyítja, hogy a pusztá erő, még ha ügyességgel párosult is, még nem jelent egyúttal bátor embert. A bátorság a lelki habituson fordul meg elsősorban, mert lehet bátor a kisebb testi erejű ember is, ha van lélekjelenléte, önbizalma és önuralma.

A bátorság fejlesztése az úgynevezett ügyességi gyakorlatokkal történik. különösen nagyjelentőségű a sportolónál, kiben feltétlenül meg kell lennie a «hidegvérének a veszedelemmel szemben. Bátorság és bizonyos kockázat nélkül a versenyző nem érhet el eredményt.

A bátorság hiánya két okra vezethető vissza: 1. félelem, 2. testi vagy lelki tulajdonság hiánya. A félelem tudatjelensége a nevelésben gátló tényező. Ezért a testnevelő fontos feladata a félelem tudatának kiegyensúlyozása azáltal, hogy kifejleszti a bátorság lelki komponenseit (lélekjelenlét, önbizalom, önuralom). E hiányok megnyilvánulása a gyávaság attitűde-je. Adler véleménye szerint a gyávaság a csekélyebbértékűség tudatából származik. (Minderwertigkeitsgefühl.)

Voltaképpen a bátorságra való nevelés nem más, mint az akarat bátorságának a fejlesztése, mely alapját képezi minden küzdőjátéknak, küzdősportnak (kosárlabda, úszás, football, vízipóló), továbbá minden csapatversenynek.

A meglévő életerők és lelkierők tudata vágyat ébreszt az ifjúban, mely vágy arra irányul, hogy testi-lelki erejét másokéval összemérje. E vágy feloldódása a versengés, melyben «fényesen nyilvánul meg az emberi szellem végtelenre való törekvése.»³ A testnevelés versengése a versenyzés, amelyről a régebbi pedagógiai rendszerek lényegesen más felfogással voltak, mint ma mi vagyunk. Rousseau, bár a testmozgásnak minden fajtát nevelői értékűnek tartotta, testnevelési rendszeréből mégis száműzte a versengést, mert az szerinte viszályra vezet (point d'émulation). A mai pedagógiai felfogás szerint a versenyzés nevelői ráhatásul mindig felhasználható, mert ez a vágy a gyermeknek természetétől fogva lélektani adottsága, csupán arra kell vigyáznia a nevelőnek, hogy a vetélkedés a nemes versenyzés kereteit át ne lépje. De a versenyzés más becses pedagógiai értékeket is képvisel: elevebb munkát, fokozatosabb kötelességteljesítést, lelkiismeretes-

¹ Tissie: Az elfáradás és a testgyakorlás. 153. old.

² M. Ped. Lexikon. I. kötet. (Bátorság címszó.)

³ Brandenstein: Ember a mindenségben. 444. old.

séget fejleszt, s éppen úgy megvan benne az életre való készülés tudattalan tendenciája, mint a játékban.¹ A sportbéli versenyzés alapfeltétele a küzdelem. A testi ügyesség gyakorlása és a küzdelem a sportnak az értelmét adja. A közfelfogás szerint «a verseny a rendszeres munkával felkészült szervezet próbája».² A versenyzési eredmények azonban gyakran rációfólnak erre a felfogásra. Ennek pedig az az oka, hogy az elért versenyeredmény nemcsak az előzetes gyakorlásnak, hanem a versenyző lelki tulajdonságainak is a függvénye, vagyis az eredményt a versenyző lelki tulajdonságai és pillanatnyi lelkiállapota is befolyásolják.

Hogy a sport és a versenyzés az életre való készülés iskolája, azt bizonyítja egyik közös alaptulajdonságuk: a küzdelem. Plasztikusan fejezi ki e gondolatot Emilio Castelar, a neves spanyol művészettörténész: «A küzdelem csak ott szűnik meg, ahol az élet». De Coubertin³ az uralkodó ösztön természete alapján két nagy csoportra osztja a sportokat: egyensúlyozókra (pl. kerékpár, evezés, korcsolya) és küzdőkre (úszás, football, vízipóló, lovaglás stb.). A küzdelem mint tevékenység, a jellem alaptulajdonságainak jóformán mindegyikére formáló hatást gyakorol; küzdelem a jellem ezen alaptulajdonsága nélkül nincs. küzdeni csak az képes, aki következetes, akiben van határozottság, kitartás, önuralom, önbizalom, bátorság. Az olimpiai versenyeken elért nagyszerű eredményeink becsességét az fokozza, hogy majdnem mind küzdősportbeli eredmények (vívás, vízipóló, box, birkózás). Az akaraterő fokozásának megnyilvánulása az a törekvés is, mely a becsvágyra irányul: az ambíció. Az ambíció a fokozott eredmények elérésére sarkal, s így eminenter a sportolónál mutatkozik. De belső hajtóereje lehet a tornázó növendékeknek is. A középiskolai testnevelés céljainál fogva sem törekedhet, arra, hogy csúcsteljesítményeket produkáljon, s így itt az ambíció a mozgásformák, a ritmus tökéletességére való törekvésben nyilvánul meg.

A pubertás kora fokozott mértékben fejleszti ki az ifjúban a vágyakat és azoknak keresztülvitelét célzó ambíciót. A vágy a meghatározott életkeretekből való szabadulás vágya.⁴ Erre törekszik, ezért küzd. Ambicionálja magának a függő viszonynak függetlenné való változtatását. Ez a törekvés vezeti a legtöbb ifjút a sporthoz. A sport azután tág teret nyit ambícióinak.

Az ambíció határozott, egy irány felé való következetes törekvésével képvisel nevelői értéket. A sportolónál alapfeltétel. Coubertin szerint «ambíció nélkül a sportoló nem lehet, de ambíciója nem lehet határozatlan és általános, hanem bizonyos határozott irány felé menő». A testnevelő nevelői tevékenységének e téren egyrészt arra kell irá-

¹ Doros: A differenciális lélektan hivatása a testnevelésben. 111. old.

² M. Ped. Lexikon. (Versenyzés.) II. 898. old.

³ Coubertin: Sportpedagógia. 36. old.

⁴ Posta: A versenyzés lélektana. 877. old.

nyúlania, hogy ambíciót ébresszen a növendékekben, másrészt, hogy az ambíciós törekvéseket helyes irányba terelje. Alig van ugyanis rendszeres testnevelést vagy sportot űző egyén, kinek valamiféle fogyatkozása ne lenne. E fogyatkozások lehetnek fizikai (testi gyengeség, idegesség), erkölcsiek (habozás, féltékenység), vagy társadalmiak (osztálygőg, érzékenység).¹ E fogyatkozások esetében az ambíció hátrányos hatású, mert megtöri az ifjú erejét az a tudat, hogy minden törekvése ellenére sem tud eredményt elérni. Ez aztán rendszerint a csekélyebbértékűség tudatához és érzéséhez vezet. A nevelő tevékenységének itt arra kell irányulnia, hogy ezeket az ambíciókat olyanokkal cserélje fel, melyek számára elérhető eredményeket hoznak.

C) *Értelem.*

A testgyakorlásnak és az értelmi életnek összefüggését kétségenkívül bizonyítja az a tény, hogy az izomműködés szoros korrelációban áll az agy működésével, ami azt jelenti, hogy a cselekvés és a gondolkodás el nem választható fogalmak. Tissie² megfogalmazásában ... «nincs gondolat, mely ne lehetne valamely izommozgás kezdete, s nincs mozgás, mely gondolatot ne keltene. A lélektani élettan szerint a gondolat izomműködés is». Épen azért hangsúlyozza, hogy minden testgyakorlás mozgató ereje az agyvelő. A testnevelés tehát csak akkor lehet eredményes nevelői szempontból, ha az agy és az izomrendszer együttes fejlődését célozza.

A differenciális lélektani kutatások azután sorban rámutattak azokra a szellemi hatásokra, melyek a testnevelés és az értelmi élet között fennállanak. Minden mozgásforma kapcsolatos kisebb-nagyobb mértékben az értelmi élet megnyilvánulásaival, az érzetekkel, a képzetekkel, a szemlélettel, az emlékezettel és a figyelemmel.³ A testnevelés és értelmi élet összefüggéseivel kapcsolatban az a kérdés merül fel, hogy szolgálja-e a testnevelés emennek célját és feladatait? Az értelmi nevelés közvetlen feladatai⁴ az elme kiművelése, az érdeklődés felkeltése, a gondolkodás fegyelmzése, s a szellemi önállóságra való nevelés.

A testnevelésnek az értelmet alakító hatása sokkal huzamosabb nevelői ráhatást tételez fel, mint az akaratformáló, mert az akarattal sokkal erősebb összefüggése van, mint az értelemmel. Mégis a testnevelés a maga teljességében szolgálja hatásaival az értelmi nevelés minden célját. Műveli az elmét, minthogy becses ismeretek megszerzésére törekszik, érdeklődést kelt az emberi test nagyszerű szisztemájának és teljesítőkétségének megismerése által, a testi fegyel-

¹ *Coubertin*: Sportpedagógia. 59. old.

² *Tissie*: Az elfáradás és a testgyakorlás. 262. old.

³ *Doros*: A differenciális lélektan. 117. old.

⁴ *Imre*: Neveléstan. Bevezetés az iskolai nevelés munkájába. 271. old.

mezettségen keresztül a gondolat fegyelmezettségre nevel, az ismeretek rendezésének követelménye által a szellemi önállóság kifejlődését segíti elő. E közvetett szellemi hatások csak akkor nyilvánulnak meg, ha a nevelői ráhatások céltudatosan törekszenek a testi formáláson kívül az értelmire is. Nincs tehát értelemformáló erejük azoknak a gyakorlati formáknak, melyek nem adnak többet a mozgásmechanizmusnál. Sippel szerint ilyen lélek-nélküli gyakorlatok a szabadgyakorlatok. Ilyennek tekinthető a francia módszer függeszkes tornája, mely eltekintve attól, hogy fiziológiailag is helytelen volt (gátolta a belső szervek működését) szellemi hatást nem is gyakorolhatott, mert tisztán tapasztalati alapokon állt, s nem elvi megfontolásokon épült fel. Hogy a testgyakorlás szellemi hatásokat érhessen el, ahhoz mindenekelőtt az szükséges, hogy a nevelői ráhatások eleve olyanok legyenek, melyek a testet és a lelket egyaránt formálják.

Milyenek lehetnek a ráhatások? J. Cohn szerint közvetlenek és közvetettek.¹ közvetlen ráhatás a tanítás (aktív) és az ellenhatások kifejtése (reaktív). A tanításnak van egy aktív közvetlen formája (oktatás) és egy aktív közvetett formája (példaadás). A testnevelő közvetlen, aktív ráhatást gyakorol akkor, amikor tanít, akár a mozgások megismertetése a célja, akár a szervezetnek épségben tartását célzó ismereteket közöl. közvetlen, reaktív ráhatást fejt ki akkor, mikor a pubertáskorbeli ifjú szexuális ösztöneit levezetni igyekszik azáltal, hogy felvilágosítja a káros szenvedélyek romboló hatásairól, s a feltörő erők kiegyensúlyozásául racionális testgyakorlást végeztet, melynek élményei betöltik az ifjú lelkét, mozgása által pedig levezetődést nyer az energiátöbblet. A ráhatások másik csoportját alkotják a közvetett ráhatások. Ezek a példa és a környezet. A példaadásra számtalan lehetősége van a nevelőnek. Általában mindazokat az elveket, melyek az észszerű testnevelés jótékony testi-lelki hatásaira vonatkoznak, a nevelőnek saját magatartásával, felfogásával, életmódjával nemcsak vallania kell, hanem úgy kell vallania, hogy ezt az attitude-öt a növendékek utánzásraméltónak találják. Van még egy közvetett ráhatás, nevezetesen a környezet hatása. Ha környezet alatt az iskolán kívüli környezetet értjük csak, akkor voltaképpen olyan nevelői hatásról van szó, mely nem céltudatos hatás. Mindazok az egyének, akik az ifjúnak iskolán kívüli életében a milieu-t alkotják (tisztviselő, orvos, adminisztráció, szórakozóhelyek, újságok, rádió, mozi stb.) a maguk ténykedésével hatást gyakorolnak az ifjúra, bár nem ez a céljuk. A környezet alakító hatását az iskola nagyon kevésbé tudja befolyásolni. Tulajdonképpen nem is törekszik másra, mint arra, hogy a káros hatásoktól visszatartsa növendékét (bizonyos színdarabok, éjjeli élet stb.).

Azonban, hogy a testnevelés szellemi (értelmi) hatásai érvénye-

¹ Idézve Várkonyi: Bevezetés a neveléslélektanba. 35. old.

sülhessenek, annak nemcsak helyesen értelmezett testnevelői tevékenység a feltétele, hanem a növendék is. A növendék képessége, intelligenciája szintén fontos tényezője ennek a kérdésnek. — Az értelemre vonatkozó közvetett hatás csak akkor jelentkezik, ha ennek lehetősége adva van, ez pedig csak a normális testi-lelki fejlődés esetében van meg. Az intelligenciavizsgálatok bebizonyították azt, hogy egy bizonyos életkor mindig párhuzamosan halad egy bizonyos intelligencia-korral, s normális fejlődésről csak akkor beszélhetünk, ha egy bizonyos életkor a neki megfelelő intelligencia-korral egyidőben lép fel, fejlődik s alakul. Előfordul gyakran az az eset, hogy bizonyos életkorban nem az ennek megfelelő intelligencia-fok van meg a növendékben, hanem az alacsonyabb. Ilyenkor a növendék, minthogy testi fejlettségében nem hátramaradott, meg fog tudni felelni a testgyakorlás követelményeinek, de számára nem lesz annak intellektuális formáló ereje, mert lelki diszpozíciói nincsenek meg hozzá. A lelki élet nem állapot, hanem tevékenység, az akarat, értelem és érzelem megnyilvánulásainak megbonthatatlan continuitása, s minthogy megszakítás nélküli tevékenység, fejlődése ugrásszerűen nem történhetik. Az intelligencia képességbeli fogyatékosság rendszerint mindvégig megmarad, hacsak a lelki kifejlődés valamilyen impulzus nyomán erősebb lendületet nem vesz, mely aztán ismét lehetségessé teszi a kettőnek egyensúlyi állapotát. — Végül a testnevelésnek az értelemre való hatása függvénye a növendékek receptív képességének, illetve spontán készségének. A spontán készségű növendék önállóbb, új helyzeteknél gyorsabban tud alkalmazkodni az új feltételekhez; a receptív képességű hajlamos az utánzásra, jobb gyakorló típus, emlékezése biztosabb. Hozzá kell még fűzni mindezekhez azt, hogy a szellemi hatás megnyilvánulása — mint a szellemi képességé sem — nem félreismerhetetlenül jelentkezik.

Ha a testnevelésnek az értelemre való hatását keressük, a kérdést a következőképpen formulázhatnánk meg: mennyiben szolgálja a testnevelés az értelem nevelését, vagy mik a testnevelés és értelmi nevelés közös területei? Az értelmi nevelés közvetlen feladatai: 1. az elme kiművelése, 2. az érdeklődés felkeltése, 3. a gondolkodás fegyelmezése és 4. a szellemi önállóságra való nevelés. A testnevelés az elme kiművelésére hat, amikor a növendék érzékszerveit fejleszti (látás, ritmus), emlékező tehetségét igénybeveszi, képzeletét fejleszti, s bizonyos ismereteket sajátított el; felkelti az érdeklődést a testnevelés iránt, s ezzel hozzájárul az érdeklődésnek szélesebbkörűvé válásához; fegyelmezi a gondolkodást, mert figyelem és megfigyelés az alapja és végül önállóságra nevel, amikor meggondoláshoz, fontolgatáshoz, értékeléshez, ítéletalkotáshoz szoktat a gyakorlás által.

A testnevelés az érzékszervek begyakorlódottságát eredményezi, minek következtében a növendék tájékozódási képessége növekszik. A gyakorlás nagy mértékben fejleszti az érzékszerveket, s e fejlesztő

hatás már korán megmutatkozik a gyermek játékaiban. Nem véletlen az, hogy a gyermek játéka egyszerűek, s hogy a felnőttek által kitalált komplikáltabb játékoktól idegenkedik. Ennek az az oka, hogy «az izmaival és az érzékeivel tanul»,¹ s így nem felel meg belső természetének mindaz, ami nagyobb elmémunkát kíván meg. A testgyakorlás minden neme több érzékszerv fejlődését is előmozdítja egyszerre, rendszerint azonban minden gyakorlat egy-egy érzékszervet különösebben fejleszt. A szerygyakorlatok fokozott megfigyelést kívánnak, s így a látási képzeteken keresztül a vizuális érzék kifinomodását eredményezik. A szabadgyakorlatok a ritmusérzék kifejlődését hozzák meg. különösen fokozzák az egyes érzékszervek teljesítő-képességét az egyes sportágak. így például a labdajátékok a térérzékét, az evezés a ritmusérzékét, a kerékpár és a korcsolyázás az egyensúlyérzékét.

Queyrat megállapítása szerint nem minden agyvelő egyformán alkalmas bizonyos képzet befogadására. Aszerint, hogy az egyén mely érzékszerve fejlettebb, lesz fogékonyabb egy bizonyos fajta képzet kialakulására. Eszerint kategorizálhatók a növendékek is. Az akusztikus típus a hallási ingerek iránt lévén fogékonyabb, inkább a ritmikus torna fog rájuk hatást gyakorolni. A motorikus típust az úgynevezett mozgásos torna alakítja, a vizuális típust a komplikált, láncszerűen fűzött mozgásformák. Doros szerint² a sportok inkább a motorikus jelleget fejlesztik, a küzdő sportok mind három irányt. Pedagógiai szempontból Doros szükségesnek tartja azt, hogy a a testnevelő a típus szempontjából ismerje növendékeit, mert csak így lehetséges a növendék figyelmét oly irányba terelni, hol tehetségét fokozottabb mértékben kifejtheti. Voltaképpen e gondolatnak ad kifejezést Tissie is, amikor pszichodinamikai módszerének egyik alapelveül azt állítja fel, hogy «mindenkire idegeinek visszahatása szerinti gyakorlatot»³ kell mérni. — Hogy a testnevelés egyik főszempontja a fáradtság lehető elkerülése, vagy minimalása, az annak tudható be, hogy az elfáradás egyik lelki jelenségeként az érzékek káprázása szokott mutatkozni, ami nyilvánvalóan hátrányos szellemi hatás.

Ugyancsak formális nevelőereje van a testnevelésnek az emlékezet és az emlékezés terén. A testgyakorlás a mozgás ősi ösztönéből fakad. Az ösztönök, melyek törekvéseket és vágyakat képviselnek, emlékképek formájában nyilatkoznak meg. A testgyakorlás a mechanikus emlékezetet speciálisan formálja természeténél fogva. Mechanikus emlékezet alatt az izmok beidegzését értjük. A gyakorlást felfoghatjuk úgy is, mint bizonyos mozgásformának az emlékképek alapján való ismétlését. Az ismétlés, vagy a mozgás reprodukálása mindig az izmok innervációján alapszik, vagyis az emlékezet mechanikus.

¹ Tissie: Az elfáradás és a testgyakorlás. 220. old.

² Doros: A differenciális lélektan hivatása a testnevelésben. 119. old.

³ Tissie: Az elfáradás és a testgyakorlás. 110. old.

Tissie¹ az emlékezetet működésben lévő izomhoz hasonlítja. A testnevelés e téren is akkor fejthet ki eredményes nevelői ráhatást, ha a speciális emlékezeti típusokat a nekik megfelelő gyakorlatok irányába tereli. Az emlékezeti típusok megállapítása hosszabb megfigyelést tételez fel a nevelő részéről, s különösen nehéz ez akkor, ha a tanár egy intézetnek 250—300 növendékét tanítja. — Nem ismerjük alaposabban azt a kérdést sem, hogy milyen szerepük van a testnevelő gyakorlatoknak a bevésés szempontjából? Az emlékezésre és a bevésésre vonatkozó testeket ritkábban alkalmazzák a kísérletezők. Az említett Veress—Csinády-féle kísérlet háromféle gyakorlatát az emlékezési hatás vizsgálatára is alkalmazta. Szótanulást végeztek ugyanis tornaóra előtt és után, s a statisztika alapján azt állapították meg, hogy a normáltornaóra hatása az emlékezés szempontjából a legkedvezőtlenebb, mert végeredményben ront, a játékorra közepes eredményű, a vegyes óra legkedvezőbb hatást mutatta. Általában az emlékezetet a testgyakorlás egyaránt befolyásolja a receptív és a spontán típusúaknál, de hogy közelebről nem tudjuk meghatározni ennek mértékét annak oka az, hogy a kifáradás jelenségét, s annak hatásait nem tudjuk kikapcsolni sem a megfigyelésnél, sem a kísérletezésnél. Talán ez a magyarázata annak, hogy Coubertin a sportnak nem tulajdonít formáló erőt a megértés és az emlékezés terén.

kétségtelen, hogy a testi munkával járó tárgyak a legfárasztóbbak.² A fáradtság állapota ugyan «feltűzelhet némely kitűnő tulajdonságot így az emlékezetet, a képzeletet, a gondolatok szerencsés kapcsolatát, s ezzel tévedésbe ejthet»,³ de másrészt csökkenti a figyelmet, gátolja a felidéződést, megszakítja az akarás folytonosságát és letöri az igyekezetet. A sportolónál az elfáradás többek között az emlékezet csökkenésében nyilvánul meg. — A testnevelés az iskolai tantárgyak között a legnagyobb testi munkát rója a növendékre, minek folytán izomerőcsökkenés áll be, ez viszont a szellemi hatás megnyilatkozását gátolja. A kedvező hatás csak akkor mutatkozik, ha a fáradást a szervezet kipihenheti. Ezért elhibázott az a kísérletezés-mód, mely testgyakorlás végeztetése után rögtön az emlékezési teszteket alkalmazza.

A testnevelés szoros összefüggésben áll az ismeretszerzés munkájával is. A racionális testnevelésnek egyik fontos célja az egészség gondozása. Ez azonban az ismereteknek egész csoportját tételezi fel; ismernie kell a higiénia szabályait, az egészségnek egyéb feltételeit, a gyakorlás eredményeként megismeri a növendék saját testi erejét, megtanulja, hogy a mozgások egy-egy faja a test mely részének fejlődését eredményezi, hogy a mértéken felüli gyakorlás milyen visszahatást szül stb. Az ismeretszerzés természetesen nem öncél a

¹⁻³Tissie: Az elfáradás és a testgyakorlás. 289. old.

²Imre: Neveléstan. Bevezetés az iskolai nevelés munkájába. 165. old.

testnevelésben. Elhibázottnak kell tartanunk minden olyan felfogást, mely az ész kategóriáján keresztül igyekezett a nevelésnek ezt az ágát szolgálni. Ilyen volt az úgynevezett tanulóiskola-típus, mely célul tűzte ki maga elé «bizonyos tornagyakorlatoknak jó begyakorlását és elraktározását»,¹ vagyis ugyanazt a gondolatot alkalmazták a testnevelésre, mint az értelmire: a nevelés legfontosabb célja minél nagyobb ismeretanyag felhalmozása. Teljesen élményi alapúvá a testnevelés csak akkor lesz, ha mindazon tényező megvan benne, amelyek a testgyakorlásnak kritériumai. Szükséges tehát ezirányú ismeretszerzés, de ezenkívül sok más, s e tényezőknek harmóniában kell lenniök. Sippel a testgyakorlást ezen jegyénél fogva különbözteti meg minden más mozgásmegnyilvánulástól, minden részletében uralnia kell a testgyakorlónak a kérdést, mert a testgyakorlás tanulása, mint minden más tanulás is «egy harc, a lélek harca, amelynek győzelme szükséges a harmonikus képhez, a teljes emberhez».²

A képzelet alakításában nagyon kevés szerepe van a testgyakorlásnak. A játékok fejlesztik a fantáziát, a játszó gyermek ugyanis mindig beleéli magát abba a helyzetbe, melyet a játék körülményei feltételeznek. A sportokban fantáziaalakító erő nincs, «a versenyzőnél a fantázia nemcsak hogy nem játszik szerepet, hanem egyenesen tilos lelki-terület». (Doros.) A sportok nemcsak hogy nem fejlesztik a fantáziát, hanem annak kerékkötői, mert «megakadályozzák a képzelet csatangolását, közömbösségben tartják mindazzal szemben, ami őt (a sportolót) egy korai érzékiség ébredésével fenyegetné».³ A sportok az intuitív képzeletet fejlesztik⁴ s ennek jut némi szerep a testgyakorlásban is. kimondottan fantáziaalakító ereje csak a rádiótornának van, itt azonban nem maga a gyakorlat alakítja azt, hanem a tornázónak kényszerű helyzete, mert olyan gyakorlatokat kell végeznie mindig, amelyet senki be nem mutatott, s így a maga képzeletére utalva kell megkonstruálnia a gyakorlatot a pusztá bemondás alapján.

Az érdeklődés felkeltésének a modern pedagógia nagy szerepet juttat. Ennek egyrészt az az oka, hogy a testgyakorlás tevékenysége szoros kapcsolatban áll a figyelemmel, a becsvággal, az emlékezéssel, s még több olyan fontos lelki megnyilvánulással, amelyek a gyermek nevelhetőségének alapfeltételei, másrészt, mert nagy impulzív erőt képvisel, mely pedagógiailag eredményesen aknázható ki. Ismeretes tény a kísérletezések után, hogy a figyelemre vonatkozó vizsgálatok eredménye az érdeklődés fokától függ, hogy a figyelem befolyásolja az emlékezést (arra emlékszünk legjobban, ami iránt érdeklődünk).

A szellemi tevékenység önmaga teremt érdeket. A testnevelésnek is önmagából kell azt mintegy kitermelni. A sport néha túlságosan is

¹ *Jávor*: A mindennapi iskolai testnevelés pedagógiai értéke.

² *Sippel*: Körper, Geist, Seele. 98. old.

³ *Coubertin*: Sportpedagógia. 71. old.

⁴ *Doros*: A differenciális lélektan hivatása a testnevelésben. 120. old.

kifejleszti az érdeklődést. A túlságos érdeklődés káros lehet sokszor, mert maga után vonja minden egyéb területen való közömbösséget. Különösen nem kívánatos a középiskolában az érdeklődés túlfokozódása nyomában fellépő sportszenvedély, mely az iskolában az állandó és erős kölcsönhatások folytán tömegpszichológiai jelenséggé szokott válni. Mivel a sportoknak a középiskolában sokkal kisebb tere van, mint a testgyakorlásnak, azért a nevelőnek mindig arra kell törekedni, hogy az érdeklődést ennek köre felé irányozza. Céltudatosan rá kell nevelni a gyermeket arra, hogy a győzniakarás önmagában is értéket képvisel. A klasszifikáló versenyekben nem a helyezés a lényeges, hanem az, hogy mindenki törekedjen a tőle telhető legjobbat nyújtani. Nagyon megszívlelendő sorok azok, melyeket Posta S. ír az iskolában dúló szertelen sportszenvedélyekről: «nem okvetlenül szükséges, hogy a különböző sportágakban stopperóra és mérőszalagtévely keletkezzék a serdülő agy velőkben. Lehet a versenyzésben rejlő pedagógiai értéket összehasonlító, klasszifikáló, stílusképző versenyformákkal is ki-termelni. Ezekben épúgy érvényesülhet a győzniakarás, a komoly készülés, a kitartás, az önfegyelem és a más értékének lovagias megbecsülése».¹

A gyermek csak olyan dolog iránt érdeklődik, amely képességeinek megfelel. Minden komák megvan a maga tipikus érdeklődési köre: az 1—2 éves gyermek az érzékileg felfoghatók iránt érdeklődik, a 2—7. év az alanyi érdeklődés kora, a 7—10. év a tárgyié, a 10 és 15. év közt a gyermek érdeklődése állandósul, huzamosabb lesz egy bizonyos dologgal szemben, a 15-ik életévén túl a logikus felfogás irányítja.² Más szempont szerint a 7—11 éves gyermek érdeklődése a külső világ megismerését célozza, a 12—13 évesé ennek rendeződését, a 14—17 éves életkor önmagába fordul.³ Tehát minden kornak megvan a maga sajátos érdeklődési köre, s ennek megfelelőleg a maga testgyakorlási formája. Nem a véletlen az oka annak, hogy a korai gyermekkor (és a csecsemőkor) mozgásösztonai a játékban nyernek kifejezést. A játék nem egyéb, mint a biológiai érdeklődés megnyilatkozási formája. A 12—13. év érdeklődési köre: kergetődzés, magasugrás, abronchshajtás, vagyis olyan játékok, melyek nem kívánnak nagy figyelmet, de állandó érdeklődést. Ugyanígy az erőfeszítő játékok is (kötélhúzás, versenyfutás, célbalövés, úszás stb.). A 16—20. év sportszerű gyakorlatai a logikai érdeklődést tételezik fel. (Szergyakorlatok.) A gyermek érdeklődésére jellemző az is, hogy játéka hogyan alakul. Az önmagával való játszást az alanyi érdeklődés magyarázza meg, a tömegben valót a tárgyi; az egymás melletti játék az érdeklődés körének rendeződése, az egymás elleni pedig a logikai érdeklődés eredménye.

¹ *Posta G.*: A testnevelés szerepe a nemi élet levezetésében. Testnevelés, 1931. IV. évf. 4. szám. 335. old.

² Nagy László érdeklődési fejlődésfokai.

³ *Imre*: Neveléstan. 227. old.

Érdekesek azok a kísérletek, melyeket Kovács Rezső¹ végzett a 11-től 18. évig terjedő életkor érdeklődési körének konkrétebb meghatározása céljából. Olyan módszert alkalmaz, melynél a tanulók nem tudják, hogy velük kísérlet történik; ugyanis, amikor a kísérleti személy ennek tudatában van, nem az átlagteljesítményét fogja nyújtani, hanem annál többet. A kísérleti személyeknek bizonyos kérdésre kell válaszolniuk. (Mivel foglalkozol legszívesebben? — Olvasol-e újságot, s melyik része érdekel? — Milyen kirakat érdekel és miért? — Írj egy mondatot a következők egyikéről: Sipőcz, Petschauer, Einstein, Hoover, Dohnányi, Nurmi.) Ezután a tesztkísérlet után következik a gyermek megfigyelése a játék közben vagy a tornaórán, különös tekintettel az érdeklődési körére. E két eredmény összevetése teszi lehetővé az érdeklődési irány meghatározását. Kovács R. egy ilyen kísérletet végzett is, melynek statisztikai kimutatása alapján a fejlődési korszakok érdeklődési körét határozta meg: a 11—12 évesek érdeklődése a testiek felé fordul (53%), a 14—15 évesek átmenetet képviselnek, minthogy már a szellemiek is érdeklők (50% testi, 32% szellemi), a 17—18 éves kort túlnyomórészt a szellemi héroszok kötik le. (25% testi, 65% szellemi hérosz.) Az érdeklődési körnek ez a fejlődése okolja meg azt is, hogy miért fordul az ifjú 17—18 éves korában a sportok felé. A sporthérosz előtte nem annyira testi, mint inkább szellemi hőst jelent. A teljesítmények emberét, aki rendkívül kitartással, nagy akaraterővel érte el azt az eredményt, mely neki talán meg sem közelíthető. A sport területe az egyéni erő kifejtések tereje, szabad érvényesülési lehetősége, mely olyannyira megfelel kialakuló individualizmusának. Az érdeklődés fejlődésének egy speciális, szűk körre való szorítása ez. Mert az érdeklődés fejlődését is körének szűkülése jelzi. Mennyivel tágabb a gyermeki érdeklődés az alanyi és tárgyi érdeklődés keretén belül?! Szinte az egész kozmoszt felöleli. Megemlít egy példát erre. Egy berlini elemi iskola növendékei bármilyen kérdéssel fordulhattak nevelőikhez úgy, hogy a kérdést leírták s egy kis levelezőszekrénybe bedobták. E kérdések között például a következők fordultak elő: Szeretném tudni, hogy néz ki a testem? Hogy keletkezik egy ember? Mi a spiritizmus? Miért van szőr a hónunk alatt? Mi teendője van egy bábaasszonynak? stb. — Hol van már ettől a széleskörűségtől a 18 éves ifjú differenciális érdeklődése!?

A gondolkozás fegyelmezését a megfigyelésen és a figyelmen keresztül alakítja a testnevelés. Minden tanulásnak két haszna van: bizonyos ismeretanyag-szerzés és az észfejlesztés. Ez utóbbi formális hatás. Ilyen észfejlesztő hatása a testnevelésnek a megfigyelés éleségének a fokozása. A megfigyelés bizonyos módszer szerint történő

¹ Kovács: A tanulóifjúság lélektani megfigyelése a testgyakorlati órákban. Testnevelés, 1933. VI. évf. 3. szám. 203. old.

céltudatos észrevétel, melynek rendkívül nagy szerep jut a testgyakorlásban. A testgyakorlási formák, mozgások elsajátításának jóformán kizárólagos forrását képezi. Akármilyen mozgásforma kiviteléről van szó, megfigyelés nélkül azt végrehajtani nem tudjuk, s a megfigyelő csak a tornász maga lehet, mások megfigyelése, a mozgásnak pusztá ismerete, vagy a hallottaknak alapján való megismerés sohasem elégséges. Az egyes formák a megfigyelés intenzitásának szüksége szempontjából nem egyformák. A régi rendszerű tartásos és mozgásos torna sokkal erősebb megfigyelést igényelt, mint pl. az angol módszer gyakorlatai, vagy erősebb megfigyelés szükséges a sportszerű gyakorlatokhoz, mint a függeszkedésekhez. A sportban az ismeretszerzés egyedüli módja a megfigyelés: «A sportismereteknek nincs más forrásuk, mint a személyes tapasztalat. A sportban mindig az empiriának van és lesz döntő szerepe». (Coubertin.)

A figyelem az egyik legfontosabb lelki tevékenység, melyre a huzamos testnevelés szintén alakító hatással van. Minden céltudatos munkavégzéshez a figyelemnek egy bizonyos fokára van szükség, s fokozott mértékben van szükség erre ott, ahol a megismerésnek egyetlen módja az empiria, mely a megfigyelés módszere. A megfigyelésnek pedig alapfeltétele a figyelem. A figyelmet úgy foghatjuk fel, mint «külső és belső viselkedésünknek egységes ráirányulását valamely külső tárgyra vagy belső élményre».¹ E meghatározásban adva van, hogy a figyelem akció, tevékenység és nem állapot. A ráirányulás tevékenysége a testgyakorlásnál is kétirányú: a fiziológiai figyelem abból a törekvésből fakad, mely az ösztön külső megnyilatkozásainak formáit keresi, a pszichológiai ráirányulás az érdeklődésből származik. Minthogy a figyelem fiziológiai és pszichológiai összetevőkből alakul, testi és lelki visszahatásai vannak, melyeket kísérőjelenségeknek nevezünk. Ilyenek a feszültségi érzetek, a szervi érzetek (vérkeringés, léleketet, érzékszervek), az érzelmek és bizonyos testi szimptomák. E kísérőjelenségek a fáradtságot idézik elő. Ezért figyelemnevelő erejük csak azoknak a gyakorlatoknak van, amelyek nem járnak nagy fáradtsággal. A svédrendszerű torna például ebből a szempontból is helytelen volt, mert kiépített mozgásrendszerének gyakorlati kivitele igen nagy fáradtsággal járt. (Nem hiába tekintették e rendszert valószínű tudományos rendszernek.) A régi rendszerű úgynevezett tartásos torna sem bírt ilyenirányú szellemi hatással, s épen azért nem, mert túlságosan igénybevette a figyelmet s így fárasztóan hatott az agyra és a testre egyaránt. Mindmáig ugyan nem tudta megállapítani közelebbről sem a fiziológia, sem a pszichológia azt, hogy a figyelem milyen testi folyamatokkal kapcsolatos, de minden kétséget kizáróan igaz az, hogy az izomcsoportok elfáradása a figyelem csökkenését vonja maga után.

¹ Várkonyi H. meghatározása (M. Ped. Lexikon I. Figyelem címszó).

Tárgyát illetőleg a ráirányulás történhet külső tárgyra, vagy belső élményre. külső tárgy maga a mozgásforma, belső élmény a mozgásösztön. A tornázók legnagyobb részének figyelme tudatosan csak magára a mozgásformára irányul, magára a gyakorlatra, mert a belső tárgy, az ösztön tudattalan, s inkább csak érzi a vágyat, hogy ezen ösztönét levezesse, de a rávonatkozó figyelme céltudatlan.

A tornázó figyelme is csak függvénye annak az érdeklődésnek, mely benne él a testgyakorlással szemben. Minthogy az ifjú érdeklődése minden egyes fejlődési korszakában más és másra irányul, figyelmét is ennek megfelelőleg más és más fogja lekötöni tudni. A gyermek figyelme például a játékokra irányul, mert a játékokra az a forma, mely figyelmi készségének tökéletesen megfelel. A gyermeki figyelem¹ szemléletes, — játékokai konkrét tartalmakhoz fűződnek, kifelé irányuló játékokai a külső világ eseményeiből vett kis mozaikok — dinamikus, vagyis mindig új ösztönzésekre szorul, — játékját megunja, de mindig újat kezd — disztributív, a felesleges benyomásokat elnyomni nem tudja, — ezért játéka az új benyomás hatása alatt új irányba terelődik. Az új benyomásokra való reagálás miatt úgy látszik, mintha a gyermek figyelme nem lankadna el gyorsan. Ez azonban csak látszat, mely könnyen tévedésbe ejthet, mert a gyermek figyelme sokkal hamarabb merül ki, mint a felnőtté. Hogy mégis folytonosnak tűnik fel, annak az az oka, hogy a már egy területen kimerült figyelmet az új impresszió új érdeklődéssel tölti el, ez pedig annak újabb impulzust ad.

A felnőtt figyelmének ismertető jegyei: összpontosíthatóság, kitartás, ellenállóképesség más képzetekkel szemben, melyek gátlólag lépnek fel, szándékos megoszthatóság és alkalmazkodóképesség.² A figyelmet illetőleg a nevelés célja: azt erőssé és függetlenné tenni. Ezt a nevelés úgy éri el, ha e jegyek kifejlesztésére törekszik. A figyelem erősítésére különösen alkalmas az idegen nyelvek tanítása, függetlenné válását pedig a matematika és a testnevelés szolgálják. A testgyakorlás e jegyeket eleve bírja magában. A nevelő játékok az összpontosíthatóság feltételét követelik meg, az erőfeszítő játékok már a kitartását is, a sportszerű gyakorlatok szándékos megoszthatóságot, a sportok kivétel nélkül mindegyiket.

A játék önkénytelen figyelmével szemben a sportoló önkéntes figyelemre szorul. kétségtelen, hogy «a testgyakorlás és a sport minden ága fejleszti a figyelmet».³ A még elkövetkezendő kísérletek lesznek hivatva eldönteni azt a kérdést, hogy az egyes sportágak a figyelmeknek mely nemét fejlesztik. Nagyon valószínű, hogy a küzdő sportok (vívás, birkózás, box stb.) a fluktuáló disztributív, constans és dinamikus figyelem fejlődését mozdítják elő, az egyensúlyozók (vezés, kerék-

¹ Várkonyi H. meghatározása (M. Ped. Lexikon I. Figyelem címszó).

² Ranschburg: Az emberi elme. II. köt. 140. old.

³ Doros: A differenciális lélektan hivatása a testnevelésben. 121. old.

pár, korcsolya, úszás stb.) intenzív, sztatikus, fixáló, constans figyelmet kívánnak meg. A figyelemnek labilis vagy önkénytelen volta a testnevelésben is épügy gátló tényező, mint a nevelés másik két ágában (kivételt csupán a játék képez, mely a korai gyermekkorban nem önkényes figyelmen épül fel).

A testgyakorlásnál a felmerülő hibák egyik csoportjának a figyelmetlenség az oka.¹ Általában a hibáknak oka lehet még az ütemérzék hiánya, a képesség hiánya, s végül a hiányos szemlélet vagy magyarázat. Ez utóbbihoz sorolhatnánk még az emlékezet hézagaiból folyókat is. A figyelmetlenségnek oka lehet a fáradtság. Általában figyelmetlenségnek nevezzük az iskolában a gyermeknél elég gyakran megnyilvánuló jelenséget, tudniillik azt, hogy a gyermek nem arra figyel, amire kellene. Rendszerint a fluktuáló típusnál fordul elő ez, s egyszerű oka, hogy a gyermek huzamosabb ideig nem tudja egy bizonyos dologra irányítani figyelmét, hanem gondolatban elkalandozik. Itt nem figyelmetlenségről van szó, mert sokszor nagyon intenzív is lehet ilyenkor a figyelme, csupán másra irányuló. A képesség és ütemérzékbeli hibák képességbeli, illetve ritmusérzékbeli fogyatékosagra vezethetők vissza. Végül a kivételben" hibáknak oka lehet a szemlélet hiánya (például a növendék nem látta jól a bemutatott gyakorlatot), a magyarázat nem elég világos volta (a gyermekek nem értették meg, hogy milyen a végzendő gyakorlat), vagy az emlékezet. Ez akkor áll elő, amikor a növendékeknek oly gyakorlatot kell reprodukálni, melyet régebben tanultak, s melyet már elfelejtettek. Hiába igyekeznek figyelmüket erre irányítani, nagyon nehezen tudnak visszaemlékezni, mert a figyelem és az emlékezet nem támogatják egymást. (Tissie: «Amire szegezzük figyelmünket, azt kerüli emlékezetünk.») Ez az ellentétesség a két lelki jelenségnek biológiai-pszichológiai természetének különbözőségében rejlik. Az emlékezés csaknem tisztán spirituális folyamat, a figyelem akciójában izmok is tevékeny részt vesznek.

A szellemi önállóságra való nevelés céljait is szolgálja a testnevelés, minthogy szerepe van benne a megértésnek, a meggondolásnak, az értékelésnek és az ítéletalkotásnak.

A megértésnek a testnevelésben a szellemi hatások szempontjából nem olyan szerepe van, mint a többieknek. Itt ugyanis a megértés tényét mindig megelőzi egy külső impulzív hatás, nevezetesen a nevelőnek az a törekvése, hogy megértesse a növendékekkel a testnevelés fontosságát, a céltudatos munka szükségességét, minden egyes gyakorlatnál külön annak célját, jelentőségét. E ránevelés fogja eredményezni azt, hogy az ifjú önmaga is törekedni fog mindannak megértésére, ami még számára értelmetlen a testnevelésben. Ez a törekvés állandósulhat benne, s idővel formális készséggé alakulhat. így juthat el értékének

¹ *Kmetykó*: Az iskolai testnevelés reformja. 93. old.

megértéséhez. Bármiben látja is annak értékét, a megismerésen keresztül jut el ahhoz, s ez az értelmi tevékenység akkor is bír pedagógiai jelentőséggel, ha a megállapítás nem is egészen helytálló. Giese például a sport értelmét «a heroikus egyéniség kifejlődésében látja.¹ Az ifjú, ha nem is erre az értelemre jut, annak jelentőségét megértheti annál is inkább, mert több szempontból is nézhetjük a sportot és a testnevelés kérdését, s a szempont szerint más és más adja meg annak jelentőségét. A tréningre való nevelés sem egyéb, mint megértetése annak a ténynek, hogy eredményt — s főleg maximális eredményt — másként elérni nem lehet, mint épségben tartott testtel s előkészített, begyakorolt szervezettel.² Coubertin³ a testgyakorlásnak és a sportnak nem tulajdonít értelemalakító erőt. Mindaddig jogos ez a felfogás, amíg a kísérletek rá nem fognak mutatni az ellenkezőjére. Kovács R. már felvetette nálunk e problémát. Szükségesnek tartaná megfigyelés tárgyává tenni például azt, hogy a «játék véletleneiben milyen gyors és milyen nemű a gyermek válaszcselekedete, a következtetése, a kombináló készsége». Ezeknek eldöntése a megértés vizsgálata nélkül nem történhet meg. Természetesen az ilyen irányú kísérleteknek nemcsak a játékra kellene kiterjeszkedni, hanem az egész testnevelésre.

A gondolkodásnak és ítéletalkotásnak szintén van szerepe a testgyakorlásban és a sportban, s így ezen értelmi megnyilvánulásokra is hatással van mindkettő. Mindenekelőtt számba kell venni azt, hogy a testgyakorlás, mint az organizmus fizikai erejét igénybevevő tevékenység, fáradtsággal jár, s így a megerőltető torna, illetve sport a gondolkodás folyamatára nem hat előnyösen. Weber megállapítása szerint az agy vértartalma nő «a koncentrált, éber szellemi munkánál, nő a testi munka végzésekor, sőt olyankor is, ha az ily munka kivételére csak gondolunk».⁴ Az agy vértartalmának növekedése pedig károsan befolyásolja a gondolkodás folyamatát. Ezért nem bírnak nevelői értékkel azok a gyakorlatok, amelyek nagy fáradtsággal, vagy erősebb szellemi megerőltetéssel járnak. E két káros tényezőnek kiküszöbölése esetén minden testgyakorlási forma alakító hatással van a helyes gondolkodásra, minthogy a gondolkodásnak elemi funkciói közül az alkotást és a következtetést fejleszti.

Általában a testnevelés és a sport a reális gondolkodásmód kialakulását szolgálja. A kézzelfogható, könnyen összevethető, legtöbbször számszerűleg is lemérhető eredmények «ellentmondanak minden nagyítási tendenciának».⁵ Az ítéletalkotás kialakítását a testgyakorlás keretén belül a versenyszerű gyakorlatok és az úgynevezett

¹ Giese: Geist im sport. 42. old.

² Posta: A testnevelés szerepe a nemi élet levezetésében. Testnevelés, 1931. IV. évf. 4. szám. 335. old.

³ Coubertin: Sportpedagógia. 69. old.

⁴ Ranschburg: Az emberi elme. II. köt. 80. old.

⁵ Coubertin: Sportpedagógia. 70. old.

csapatversenyek eredményezik. A versenyzés vágya abból az ítéletből fakad, melyet a versenyző összehasonlítás útján saját erejéről kialakít, s ezen erőt alkalmasnak találja olyan eredmények elérésére, amilyent a többiek produkálnak. Az összehasonlításban számbaveszi saját eredményeit és az ellenfélét, ítéletet alkot saját lelki képességeiről, keresi, hogy megvan-e benne a gyors feltalálás, a cselekvési készség. S ha a versenyben alul marad, ugyancsak ítéletalkotás útján jut el arra, hogy mi volt az eredménytelenségének az oka, az előkészület hiánya, a gyengébb küzdenitudas, vagy a kedvezőtlenebb fizikai feltételek, s az ítéletalkotás alapján értékeli az ellenfél eredményét is.¹ A kísérleti lélektani kutatások még nem derítették ki azt, hogy «mennyiben és miáltal élesztik az elmét az egyes sportágak?» A teremtő vagy az utánzó típus kialakítását segítik-e elő?² Hasonlóképen nyílt ez a kérdés a testnevelés viszonylatában is. Valószínűnek látszik, hogy a régi rendszerű tartásos torna nagyon kevés hatást gyakorolhatott oly irányban, hogy a tornázóból teremtő típust fejlesszen. A tartásos torna merev formái, a stabil mozdulatok gyakorlása legfeljebb az utánzóképeséget fokozzák. Az ítéletalkotás az értékelésből folyó lelki tevékenység. Az értékelésnek helyessége pedig az objektivitáson alapszik. Az objektivitást különösen a számszerűleg értékelhető gyakorlatok fejlesztik. A sportok a maguk teljességében objektív, reális szemléletet alakítanak ki a sportolóknak. A sport a lelki tökéletesbülés egyik becses formáját bírja magában, nevezetesen «a valóságban nem fér össze a hazugsággal». (Coubertin.) Az értékelés szükségessége az önértékelés kialakulásához vezet. így van ez a testgyakorlásnál, így a sportnál, de különösen az utóbbinál. «Minden sportoló, ki komolyan veszi a maga tökéletesbülését, tartozik önmagát vizsgálni, csak hogy az ő vizsgálata nem terjed túl a fizikai és esetleg a lélektani vizsgálaton».³ Coubertin e megállapításához csupán annyit kellene talán hozzáfűzni, hogy a sportoló önvizsgálata lélektani szempontból sem lehet esetleges, erre époly szüksége van, mint a fizikaira, mert egyenlő fizikai erők fennállása esetén a győzelmet mindig a lelki diszpozícióbeli különbségek döntenek el

A tornázó értékelése elsősorban a végzett munkára, a teljesítményre vonatkozik. Ez a munka azonban más fogalmat takar, mint a mindennapi élet «munka» szava. Ez a munka nem épül fel kizárólagosan az oekonomia alapelvein. Helytelennek kell tehát tekintenünk Tissienek a testgyakorlásról való felfogását:⁴ «... a testgyakorlás bizonyos módszereknek együttes felhasználása, amelyek alkalmasak, hogy az emberi test a legnagyobb mértékű munkát a legkisebb fáradtsággal

¹ *Barcsay*: Az atlétikai tréning lelki komponensei. Testnevelés, 1933. VI. évf. 7—8. szám. 743. old.

² *Doros*: A differenciális lélektan hivatása a testnevelésben. 122. old.

³ *Coubertin*: Sportpedagógia. 74. old.

⁴ *Tissie*: Az elfáradás és a testgyakorlás. 1. old.

tegye meg». Ha ily szempontból nézzük a testnevelést vagy a sportot, akkor sok olyan formát találunk, mely mint munka, nem oekonomikus. Ennek a munkának értékét nem oekonomikus volta adja meg, hanem az erkölcsisége. Az értékelés az eredmények megbecsülésére nevel, belátja a versenyző, hogy csak az az eredmény becses, melyet becsületes munka hoz, így tehát nem élvez jogosulatlan előnyöket.

Coubertin szerint minden sportnál «merészséggel párosult okosságára van szükség, lendületre és számításra. kitűnő példa erre a vívás, mely «az erők tartalékolására és a meggondolásra» nevelő sport. — Coubertin e ponton már elismeri, hogy az erők egyensúlya esetén a kritikai érzék által kialakított helyes önértékelés a döntő tényező a győzelmet illetőleg.

D) *Érzelem.*

A testnevelésnek legmélyebbremenő szellemi hatása az érzelmi világ területén mutatkozik. Nagy pedagógiai értéke onnan ered, hogy az erkölcsi nevelés eszközei egyúttal eszközei a testnevelésnek is. «A testnevelés az erkölcsi nevelés eszközeit és eredményeit használja fel, mikor a gyermeket helyes testtartásra, szép mozgásra, az ápolás mindazon profilaktikus szabályaira szoktatja, amit az egészség érdekében végezzünk, amikor az ösztönök lefékezését kívánjuk, amikor a munka közben lelkiismeretességet, szorgalmat, bátorságot, álhatatosságot, kitartást, közösségi érzést, tiszteletet, türelmet, — követelünk.»¹ Az érzelmi világ megnyilvánulásai végső elemzésben ugyanabból az ősi forrásból fakadnak (még a legmagasabb rendűek is), mint a testnek mozgási tendenciái: az ösztönből. Az érzelem ugyanúgy emotionális mozzanat, mint a testmozgás. Az érzelmek gyönyör és fájdalomérzeteken épülnek fel, az igazi pedagógiai értékű testgyakorlás az öröm és kielégülés élményein.

Az érzelmeket általában két nagy ellentétes irányú csoportra szokták felosztani: pozitív és negatív érzelmekre. Amazok közepes erősségű ingerek okozta érzetből származnak (ezek a kék érzelmek), emezeknek ingerokozta érzelmek túlerős (ezek a fájdalomérzetek). A testgyakorlás érzelmi alapja: az élmény csak a közepes erősségű ingerekből folyó gyönyörérzet és sohasem valamely negatív érzelem.

Míthogy a testgyakorlás és az érzelmek ősi ösztönből származnak, kölcsönhatással vannak egymásra. A differenciált testmozgás, az érzelmi világot alakítja, az érzelmek mély lelki tartalommal töltik meg a testgyakorlást. A pozitív érzelmek (például az öröm) «hullámszerűen hozzák gondolkodásunkat» (Ranschburg), a lelkesültség akarásra bír, az ambíció a formát keresi, melyben a mozgási ösztön kifejeződését találja meg. Viszont a testgyakorlás az érzelmeket nemesíti, amikor becsületérzésre, együttérzésre nevel. Ez a hatás azonban csak hosszas

¹ *Jávor*: A mindennapi iskolai testnevelés pedagógiai értéke. 50. old.

munka eredményeként mutatkozik, aminek az az oka, hogy az érzelmi elmélyedés huzamos ideig tartó lelki fejlődés produktuma, és sokkal később jelentkezik hatásaiban, mint az értelmi fejlettség. «Csalódik az, aki a fölvilágosítástól, az ismeretek pusztja közlésétől, az egyoldalú értelmi ráhatástól a lelki élet hirtelen átalakulását, az erkölcsi élet gyors és gyökeres megváltozását várja».¹

A testgyakorlason keresztül is el lehet sajátítani értékes szellemi tulajdonságokat, mert a testgyakorlás élményeket² közvetít, melyek szubjektív természetűek (mint maguk az érzelmek is), s e szubjektív élményi alap az átélve való tanulás előfeltétele. Mert cél az élmény átélése, s a mozgásakcióban való feloldódása.³

A testnevelésnek az érzelmi életre gyakorolt hatása főként az esztétikai és erkölcsi érzelmek körében jelentkezik.

a) *Esztétikai érzelmek.* Az esztétikai érzelmek kialakulását előnyösen befolyásolja a testgyakorlás, mert szoros korreláció áll fenn közöttük. A testgyakorlás és az esztétikai érzelmek (harmónia, arány, alak, ritmusérzelmek) elválaszthatatlan fogalmak. — A hangulat olyan fontos tényezője a testnevelésnek, hogy nélküle annak élményisége elvész. A testnevelési reformrendszerek számolnak e tényezővel, s ez magyarázza meg, hogy ma szinte kivétel nélkül gyakorlatilag is megvalósult a hangulatkeltő gyakorlatok alkalmazása. E gyakorlatok az órák első pár perceiben vannak, tréfás játékokból, bemelegítő gyakorlatokból állanak, s céljuk az, hogy a gyermek kedélyét kedvezően befolyásolva, a további munkát, a gyakorlatok élményiségének talaját előkészítse. Az óravégi gyakorlatok viszont azért csillapító hatásúak, mert a hangulati felfokozódottságot lassan kell visszavezetni abba a hangulati nyugodtságba, mely a következő órának elméleti tárggyal való foglalkozásához szükséges.⁴ A hangulat érzelmi jelenség, az érzelmektől csupán az a vonása különbözteti meg, hogy tartósabb. A játék hangulata: az öröm, állandó kísérője e tevékenységnek; a belső élmény oly erős, hogy a hangulatnak is állandó sugallója. A testgyakorlásnál a hangulat ébrentartását, illetve fokozását a nevelő külső ráhatásokkal érheti el. A már említett hangulatkeltő gyakorlatokon kívül a csapatgyakorlatok azok, melyek különösen kedvezőek a közösségi jóhangulat kialakítására nézve. Az órák sem egyforma értékűek a hangulat szempontjából. Imre Sándor a második órát tartja a legértékesebbnek. Az első órában a tanuló ugyanis nincs még benne az iskolai hangulatban, a következőknél pedig már erősen mutatkozni kezd a fáradtság hatása.

Egy területe van a testnevelésnek, a sport, hol a hangulat gátló

¹ Kornis: Lelki élet. III. köt. 198. old.

² Doros: A differenciális lélektan hivatása a testnevelésben. 111. old.

³ Heun: Gesundheit durch körperlultur. Gesundheit und Erziehung. Zeitschrift für Schulgesundheitspflege. 45 Jahrgang. 1932. Heft 5. 216. old.

⁴ Kmetykó: Az iskolai testnevelés reformja. 76. old.

tényező. A sportot — sokkal racionálisabb gondolkodásmódot megkívánó tevékenység lévén — minden hangulati és indulati megnyilvánulás károsan befolyásolja.

A testgyakorlás formáinak két nagy csoportját ismeri ma a testneveléstudomány: 1. kifejezőtorna és 2. célgimnasztika. A célgimnasztikának inkább személyiségfejlesztő ereje van, a kifejezőtorna esztétikai értékkel bír.¹ Giese a sportot úgy tekinti, mint a modern életformának háromirányú: esztétikai, heroikus és kollektív megnyilatkozását. Ez a háromirányú megnyilvánulás nem minden sportágban van meg egyenlő mértékben. Vannak például olyanok, amelyekben az esztétikum a túlnyomó elem, s ezek már inkább a testkultúrához és a művészethez állanak közelebb (műkorcsolyázás). Ha a sportok lényegét a küzdelemben látjuk, akkor ezek voltaképpen nem is sportok, mert ez a jelleg hiányzik belőlük. Viszont a kimondottan küzdő sportokból pedig az esztétikum hiányzik (ökölvívás).

A testgyakorlás az esztétikai érzelmek kifejlődését az alak, ritmus és harmónia-érezelmekre való céltudatos ráhatással szolgálja. A ráhatásoknak e neme már a művészi nevelés eszköze és módja. A testgyakorlás nem más, mint differenciált mozgásösztön, s minden egyéb mozgástól épen abban különbözik, hogy külső megnyilvánulási formái szabályos alakzatokhoz kötöttek. Bármilyen hatásos, izmot erősítő, erőteljes mozgásról legyen is szó, nem tekintjük azt testgyakorlásnak, ha kifejeződésében nincs egy bizonyos külső alakhoz kötve. Az esztétikumnak enemű megnyilatkozása, lényeges alapeleme minden testgyakorlásnak. Voltak rendszerek, amelyek majdnem kizárólagosan az esztétikum elvén épültek fel. Ilyen rendszer volt például az úgynevezett tartásos torna, mely az alakiság túlhangsúlyozása által bizonyos merevséget kölcsönzött a gyakorlatnak. Tisztán esztétikai szempontokon felépülő rendszert nem tekinthetünk helyesnek, mert a testgyakorlás nem tisztán esztétikum, bár ez lényeges feltétele annak.— E rendszernek mintegy ellenhatásaként alakult ki az úgynevezett természetes torna, mely nem volt egyéb, mint a Jahn és a Guths—Muths-féle rendszer felelevenítése, de kiegészítve az úgynevezett lazító tornával (játékszerű és utánzó gyakorlatok), mely a merevség ellensúlyozásául szolgál.² Esztétikai szempontból teljesen merev volt a francia módszer, az angol módszer viszont a másik végletbe csapott, amikor a külső formáktól a lehető legnagyobb mértékben függetlenítette magát. Talán a svéd gimnasztika és a mozgásos torna voltak azok a rendszerek, amelyek a többi szempontokkal harmóniába tudták hozni az alakiság esztétikai szempontját.

A mai középiskolai testgyakorlás az alak és ritmus esztétikumát szintén harmonikus egységbe törekszik olvasztani a többi követel-

¹ Heun: Gesundheit durch Körperkultur. Gesundheit und Erziehung. Zeitschrift für Schulgesundheitspflege. 45. Jahrgang. 1932. Heft 5. 214. old.

² Kmetykó: A testnevelés újabb irányai. 844. old.

ménnyel. Cél: a mozgások végrehajtásának nyugodtsága, mert így «a mozgások szépségére kedvezőtlenül ható mellékmozgások könnyen távoltarthatók».¹ Az örömlménynek is van esztétikai összetevője. Ugyanis a mozgásösztön következtében megnyilvánuló mozgások örömkereső mozgások, az örömöknek pedig «lelki forrása a mozgások szépségének a megélése».²

Általában a testgyakorlás minden nemének egyik kifejeződési formája — ugyanúgy, mint a zenének — a zenei ritmus. «A testnevelést — a zenei ritmussal való erős kapcsolata emeli — a művészetek körébe.»³ A helyes mozgástechnika a ritmusérzék kérdésén fordul meg. A ritmusérzék fejlesztésének így kettős szerepe van: *a)* esztétikai hatású testgyakorlás, *b)* mozgásbeinnerváló erő. Ez utóbbi szintén fontos szempont nemcsak a testnevelés, hanem általában a nevelés szempontjából is. Általánosan elismert tény ugyanis az, hogy a ritmikus tevékenység kedvezően befolyásolja a bevéso-dést (például: memorizálás közben bizonyos mozgásokat, ritmikus mozgásokat végezni: járkálni, hajlongani, lábbal ütemes mozgást végezni, fejfel bólogatni stb.). Ugyanílyen szerepe van a ritmusnak a testgyakorlás körén belül: a mozgások beidegzését könnyíti meg, a mozgásformák tartós «elraktározódását» mozdítja elő.

De nemcsak a gyakorlatok lehetnek ritmikusak, az lehet maga a testgyakorlási óra is módszerileg. Az az óra, mely könnyű gyakorlatokkal kezdődik, fokozatosan nehezedő és erőteljes hatást kiváltó gyakorlatokkal folytatódik és ismét visszatér a könnyű mozgásokra,⁴ annak az órának megvan a maga sajátos ritmusa.

Minthogy egy-egy gyakorlat ritmusát a szabályosan váltakozó iktuszok és szünetek alkotják, a ritmikus mozgás tempója bizonyos keretek közé van szorítva. A túlságos lassú tempó épen úgy megfosztja a gyakorlatot a maga sajátos ritmusától, mint a túlságosan gyors. Túlságos gyors tempó mellett az iktuszok és szünetek váltakozásának szabályos volta szinte lehetetlen. Coubertin szerint a modern sportok vonzó ereje a gyorsaság (autóvezetés, lovaglás, motorkerékpár* evezés stb.), amely sokszor a ritmus rovására érvényesül. A sportoknak szintén belső hatóereje a ritmus. — Ha ritmus szempontjából nézzük a sportokat, azt találjuk, hogy nagyon eltérőek egymástól. Ez az ütembeosztás különféleségéből származik. Milyen különbség van például a vívás és a gyaloglás, a birkózás és az úzás között. A gyaloglás, úzás, evezés stb. ritmikus voltát nem nehéz felismerni; a vívás és boxolás esetében azonban nem oly evidens ez. E ritmusbeli különbözőségek a metrumból származnak. A vívásnak és az ökölvívás-

¹ *Kmettyó*: Az iskolai testnevelés reformja. 91. old.

² *Kovács*: Mozgásművészet, mozgástechnika, mozgás-öröm. 26. old.

³ *Dobó*: A zenei ritmus és metrum szerepe a testnevelés szolgálatában. Testnevelés. 1931. IV. évf. 1. szám. 34. old.

⁴ *Kmettyó*: Az iskolai testnevelés reformja. 75. old.

nak épen úgy megvan a ritmikája, mint a többi sportnak, csupán más metrumúak.

b) *Erkölcsei érzelmek.* Az iskolai testnevelés az egyetemes nevelés erkölcsi céljait előnyösen befolyásolhatja, mert annak közvetlen feladatai, külön a testnevelésnek a feladatait képezik. Az erkölcsi érzék védelme, az érzelmek nemesítése, az erkölcsi érzék kifejlesztése azon a nem ernyedő erkölcsi akaraton nyugszik, mely a testnevelésnek alapelvét, princípiumát teszi. Az erkölcsi nevelés végeredményben nem egyéb, mint az erkölcsi akarat kifejlesztése; az erkölcsi akarat nevelése pedig azon fordul meg, hogy a nevelő a növendékben a ráhatások által el tudja-e érni azt, hogy a növendéknek «világos képzete legyen arról, amit akar», másrészt, hogy értékelje azt, amit akar.¹

Felmerülhet az a kérdés, hogy az erkölcsi fejlődést felfoghatjuk-e úgy, mint egy olyan evolúciót, melyben önmagában adva van egy érték megközelítésére való tendencia. Fináczy szerint «magának a gyermeki természetnek nem rendeltetése az erkölcsi tökéletesedés. A természet törvényei csak az élet szempontjából teleológikusak, humanizáló és moralizáló céltatok nélkül működnek tisztán az önfenntartás és fajfenntartás érdekében».² Ez azonban nem zárja ki az erkölcsi nevelhetőség fogalmát, mert vannak diszpozícióink, melyek lehetővé teszik az erkölcsi fennállhatóságot. E diszpozíciók az egoizmus és az altruizmus, amelyek összes erkölcsi cselekedeteinknek forrásai. A nevelés ezeket a diszpozíciókat erkölcsi értelemben fejleszti, amikor önmegtagadást, szerénységet, a közösségérzést, a kitartást, az akaraterőt fejleszti, mikor az erkölcsi jónak szükségességét láttatja be a növendékkel.

E lelki tulajdonságok kifejlesztésére nemcsak az erkölcsi nevelésnek vannak módjai és eszközei, hanem a testnevelésnek is. Mert elképzelhető-e a testnevelés az érzelmek nélkül s viszont van-e testnevelés, mely az érzelmi világunkra hatást ne gyakorolna?

E hatások különösen az erkölcsi érzék fejlesztését és az érzelmek nemesedését eredményezik. Jóformán nincs erkölcsi autopathikus vagy heteropathikus érzelem, mely valamiféle változáson át ne menne a testgyakorlás következtében. A testnevelő azonban sohasem elégedhet meg az önmagától adódó hatásokkal, hanem céltudatosan is arra kell törekednie, hogy nevelői ráhatásokkal aktíve is formálja a növendék erkölcsi érzelmait. különösen fontos itt a külső feltételeknek megteremtése (ez a gondozásnak pozitív része) és az iskolán kívüli élet irányítása (főként a káros hatásoktól való távoltartás). Fontos szempont az is, hogy például milyen büntetést alkalmazhat a nevelő? Spencer³ a természetes visszahatást tartja a leghatásosabb büntetésnek; szerinte ez «az ember által kigondolt büntetéssel nem helyettesíthető.» Ez valóban így is van. Mégis sok eset adódik, amikor a természetes

¹ *Fináczy:* Világnézet és nevelés. 28. old.

² *Fináczy:* Világnézet és nevelés. 3. old.

³ *Spencer:* Értelmi, erkölcsi és testi nevelés. 131. old.

visszahatás nem alkalmazható. Ilyenkor a nevelő kénytelen más eszközökhöz fordulni. Azt azonban mindig tekintetbe kell venni, hogy büntetések, melyek a gyermekek érzelmi világát sértik, nem alkalmasak, nem pedig azért, mert nem eredményezik a javulás szándékát. A testnevelés vonatkozásában fontos annak a szempontnak érvényesítése, hogy a testgyakorlás sohasem alkalmazható büntetesként. A büntetőgyakorlatok — eltekintve attól, hogy nevelői értékük nincs — csupán arra valók, hogy a testgyakorlást élményi alapjától megfosszák.

1. *Autopatikus érzelmek.* A testnevelés különösen befolyásolja az autopatikus érzelmek közül a becsvágyat. A testgyakorlás fogalma szinte elválaszthatatlan a versenyzés fogalmától. Itt nemcsak a sportszerű versenyzésre kell gondolni, hol számszerű eredmények dokumentálnak, hanem arra a nemes versenyre, mely a testgyakorlás minden nemében megvan, például a klasszifikáló gyakorlatokban. A testgyakorló, minthogy állandóan kénytelen összemérni a saját teljesítményét a többiével, munkájának kvalitásbeli csekélyebbértékűsége állandóan tökéletesbülésre sarkallja. Ez a tendencia alakítja ki a becsvágyat. A becsvágy bizonyos foka nélkül értékes munkát nem is lehet végezni. «A becsvágy minden komoly és szívós testi és szellemi törekvés, munka s alkotás rugója».¹ A sportok ezen autopatikus érzelmet igen erős mértékben fejlesztik. A sportbéli versenyzés a kockázat határát is átlépheti a teljesítmény fokozása érdekében, így a becsvágy is szinte határtalanra növekedhetik. «A versenyzésben — írja Brandenstein — fényesen nyilvánul meg az emberi szellem végtelenre való törekvése.»² A becsvágy teljesítménynövelő ereje az önbizalom érzelmét erősíti. különösen az ügyességi gyakorlatok fejlesztik. Az önbizalom abból a tudatból fakad, hogy a gyakorló saját erejét elég erősnek érzi bizonyos munka — gyakorlat — elvégzésére. Ez az érzelmi mozzanat az ítéletalkotás alapján álló önismerés. Az önbizalom önismerésen alapul. Ha közel áll az objektivitáshoz, akkor helyes önbizalomról beszélünk. Lehet azonban az önbizalom túlcsekély, vagy túlzott. Az első esetben az erők aláértékeléséről van szó, az utóbbiban a túlértékelésről. A túlcsekély önbizalom azért veszedelmes nevelői szempontból, mert gátló tényezője lehet az akarati impulzusnak. A versenyzőnél az önbizalom hiánya gátló tényező. Az önbizalom érzelméből adódik az önérzet, mely nagy lendítő ereje a nevelésnek, de csak addig, amíg erkölcsi érték kitermeléséből folyó attitűde, míg a munka és a teljesítmény megbecsüléséből fakad. A férfiaságban való gazdagodás a sportoló önérzetét alakítja előnyösen. Az ilyen értelmű önérzet teljes harmóniában áll a becsületérzessel, mert önérzetet csak a becsületes munka eredménye formál.

De a testnevelés aszketikus jellegű érzelmeket is kiformal a test-

¹ *Konis:* Lelki élet. III. köt. 278. old.

² *Brandenstein:* Ember a mindenségben. I. köt. 444. old.

gyakorlásban. így például az önmegtágadást, türelmet, alázatosságot, önfegyelmet. Lockington¹ azt vallja a testgyakorlásról, hogy az már «önmagában is önmegtágadás». Hisz nemcsak a testgyakorlást, hanem a sportokat is lehet érdekmentesen űzni s bármennyire is azon az úton halad a sportok fejlődése, amely eltávolodik az amatőrségtől, mégis mindig vannak és lesznek, akik az érdeknélküli sportokért fognak lelkesedni. Az ifjúság sportja is csak az érdekmentes sport lehet. A testgyakorlás türelmet igényel, türelmet fejleszt. Az acélos test, mely letudja küzdeni a szenvedélyeket, türelemmel tudja elviselni a testi-lelki bántalmakat. A türelem voltaképpen az önfegyelmzés attitűdje, az önfegyelmzés pedig erény. Aszketikus jellegű lelki megnyilvánulás a mértékletesség is, melynek, a középiskolai testnevelésben jelentős szerepet kell vinnie. Az iskolai testnevelés ugyanis tömegnevelés, melynek szempontja lehet az egyéni képességek kifejtése, de nem ez az elsődleges szempont, hanem az, hogy átlagos jó eredményt tudjon a nevelő felmutatni. Ennek megfelelően nem az egy-egy csúcsteljesítmény képviseli az értéket, hanem a tömeg átlagos, jó eredménye. Az ilyen eredmények eléréséhez pedig az szükséges, hogy a mértéktartás szükségességének tudata alakuljon ki a növendékekben. különösen nagyjelentőségű ez a pubertás korban, amikor a biológiai és a pszichológiai fejlődés a szélsőségekre való hajlamosságot idézi elő. Ez a korszak az aranyközéputat nem ismeri s így gyakran fordul elő, hogy a testnevelés keretén belül értékes munkának, illetve eredménynek az ifjú csak a rekordteljesítményt tekinti. Ennek a szinte végtelen betörni-akarásnak ellensúlyozója csak a mértéktartásra való nevelés lehet. A mértékletesség egyébként minden testgyakorlási formának lényeges «kelléke», mert a fáradtság orvoslása az egészségóvason keresztül a mértékletességgel és önmegtartóztatással történik. Az alázatosság érzelmének megnyilvánulása csak a teljesítménynek elismeréséből fakadhat. Ez az alázatosság akarati impulzusokat hordoz magában, törekvést arra, hogy e megbecsült eredményeket maga is elérje s mivel a kvalitásos eredmény hosszú és fáradságos munkát igényel, szerénységre nevel. A nevelés szempontjából hátrányos a szerénységnek és alázatosságnak érzelme akkor, ha azok fizikai vagy szellemi csekélyebb-értékűség tudatából táplálkoznak. Itt a nevelői ráhatásokat úgy kell a nevelőnek alkalmaznia, hogy önbizalmat ébresszenek a növendékekben. Tissie a mozdulatformák külső megnyilvánulását egy-egy érzelméből (vagy érzelmi mozzanatból) származtatja: «minden hajlott testtartás a szenvedés, a megalázkodás, a szomorúság, a vereség, az esedezés, az unalom, a fájdalom, a gyöngeség mozdulata—minden megfeszített testtartás a gyönyörűség, a büszkeség, az öröm, a diadal, a parancsolás, a vidámság, az életkedv, az erő mozdulata».² A negatív érzelmeket

¹ Lockington: Testedzés és lélekkultúra. 74. old.

² Tissie: Az elfáradás és a testgyakorlás. 261. old.

tehát a fogyott erejű testtel állítja párhuzamba, míg a pozitíveket a teljes erejével. A testnevelőnek tehát az a feladata e téren, hogy önbizalmat ébresszen a növendékben saját erőinek értékelését illetőleg, mert amikor ezt teszi, erkölcsileg nevel s ezt oly értelemben valósítja meg, hogy a gátló külső feltételeket (a nevelés szempontjából káros érzelmeket) eliminálja.

Az autopatikus érzelmek negatív csoportja (önzés, hiúság, kislelkedés, elbizakodottság, irigység, káröröm, féltékenység stb.) szintén jelentkezik a testnevelés szellemi hatásaként, de csak abban az esetben, ha a testnevelés nem a maga feladatainak, céljainak és eszményének szolgálatában áll. Ilyen téves felfogású testnevelés alakítja ki például az önző gyerek típusát. kétségtelen, hogy az ifjúság fejlődésének van egy korszaka — a pubertás és az utána következő idők is —, amikor szélsőséges lelki jelenségek egyidejűleg lépnek fel nála: «a serdülő hol szélsőségesen önző, hol szélsőségesen önzetlen, hol a társadalmi mozgalmakba vetné magát, hol az egyedüllét vágya uralkodik el rajta, hol a tekintélyek tiszteletében jár elől, hol messzire előreugró radikalizmus tölti el lelkét, ma túlómlik benne az energia, holnap egy leküzdhetetlen lustaság annak érthetetlen, utóda».¹ Ennek a lelki megnyilvánulásnak orvoslása nem történhetik paranccsal, hanem csupán erkölcsi ráhatások útján. E ráhatásoknak kétirányúaknak kell lenniök, de egyszerre kell hatniok. Egyrészt a negatív érzelmek (önzés) levezetése, másrészt az annak megfelelő pozitív érzelmek kifejlesztése a cél. Az önzés általában abból a küzdelemből fakad, mely a maximális és optimális eredmény elérésére törekszik. Ilyenkor, ha egyenlőtlen erők állanak egymással szemben, a győzelem mindig a túlerő oldalára jut. A küzdelem hiábavalósága az önzés érzelmében keres és talál kielégülést. Az önzés érzelmétől egy gondolat választja csak el az irigységet. Irigység mindig csak közös téren fejlődhet ki, így például a közös munkaterületen. Az eredmény csekélyebb volta mintegy az irigységen keresztül nyeri lereagálódását. Az irigység is, az önzés is lendítő erőként hathat a versenyzőre. A testnevelés, minthogy kollektív nevelési forma, eleve magában rejt ezen érzelmek kialakulásának lehetőségét. A túlzott önbizalom az elbizakodottságnak a forrása. Az elbizakodottság nem egyéb, mint téves értékelés alapján a feladatoknak a kevésrebecsülése, a sajátéroknek és képességeknek túlértékelése. Elbizakodottságra vezethető vissza az ifjúnak az a törekvése, hogy olyan eredményeket (rendszerint pontszerűen megállapítható eredményeket) érjen el, melyek erőit túlhaladják. (Magasugrás, bizonyos szergyakorlatok.) A saját energiák túlértékelésének a legtöbb esetben az az oka, hogy a növendéknek nincs tisztázott fogalma a biológiai erők kihasználhatóságának hatáiról, nem ismeri azokat az élettani törvényeket, melyek bizonyos mozgásformának megnyilatkozását egy bizonyos fejlettségi fokhoz kötik. Az elbizakodottság kiter-

¹ Kovács: Újabb problémák a testi nevelés terén. 148. old.

melhet más káros, nevelői szempontból gátló érzelmeket, így például a gőgöt, a büszkeséget, kislelkűséget. Ha az erők túlértékeléséből fakadó törekvés nem hozza meg azokat az eredményeket, melyeket az ifjú maga elé tűz, ha eredményeit nem értékeli a közösség, amelynek keretén belül tevékenységét kifejti, lelki fejlődése mintegy involúciós irányba csap át s ez a fejlődés azokat a negatív érzelmeket erősíti, amelyek a csekélyebbértékűség tudatából táplálkoznak. A csekélyebbértékűség pedig a káröröm érzelmébe menekül, mert az ifjú szempontjából vigasztaló az a tudat, hogy másoknak sem sikerült elérni azokat az eredményeket, amelyekre maga is hiába törekedett. Az involúciós lelki fejlődés következtében kialakult negatív érzelmek különösen a sport hatásaként mutatkoznak. De itt is inkább a professzionista sport területén. Ennek az az oka, hogy itt egy erős külső szuggesztív impulzív erő hat, mely a törekvést felfokozza. Ez a törekvés azonban csak az eredmény elérésére szorítkozik s nem rejti magában azt a tendenciát, mely az alulmaradás esetén a hibák belátását, ennek alapján pedig a korrigálást eredményezi. Kovács Rezső¹ felveti azt a kérdést, hogy a mérkőzések nézőközönsége mit jelent az értékes sportra nézve: «erőinjekciót, veszedelmet vagy mind a kettőt?» Valószínűleg mind a kettőt, de talán erősebb az a veszedelem, mely a pusztá rekordteljesítményre való törekvés alakjában nyilvánul meg s megfosztja a sportot élményi alapjától. MÉR pedig: «a sportban a legbecesebb annak lelki oldala: az élmény s a benne foglalt érzelmekomplexum; a rekord tulajdonképpen pszeudó élmény: lelkiesség helyett szám» (Kovács R. i. m.). A tévesen értelmezett sport értékhiányt mutat, mert célja pusztán a hiúság, mely közönségsiker eléréséből táplálkozik. A professzionista sportoló éppen úgy a közönségsikerért dolgozik, mint a másodrangú drámaíró. Mint ahogy itt, úgy ott is a közvetlenül érezhető siker a sarkaló erő, de minthogy az esetleges sikertelenségről is tudomást vesz a nézőközönség, ez a tény károsan befolyásolja az érzelmeknek alakulását, mert rendszerint involúciós lelki-fejlődésnek a kiindulópontja lesz.

E helyen kell szólni a hisztériáról is. Természetesen nem az orvosi értelemben vett patológikus jelenségre gondolunk akkor, amikor sporthisztériáról beszélünk, hanem egy inkább pszichológiai jelenségre, mely teljesen függetlenül is jelentkezhet idegrendszeri gyöngeségtől a sport esetében — bár később mindig visszahat arra. Doros szerint a sporthisztéria tisztán lelki jelenség,² s a hisztéria elnevezésnek csupán bizonyos analógiák képezik az alapját. Orvosi értelemben a hisztéria mindig valami testi rendellenességben gyökerezik, így pl. a testet gyöngítő nedvvesztések, huzamos toxintermelődés lereagálás vagy kiegyensúlyozás nélkül, kimerülés stb. — a sport-

¹ Kovács: Újabb problémák a testi nevelés terén. 142. old.

² Doros: A versenysport etikai és lélektani problémái. 133. old.

hisztéria alapja rendszerint valamiféle huzamos ideig tartó kedély-izgalom, tehát alapjukban véve sem egyeznek meg. Hogy sport-hisztériáról mégis beszélünk, annak az az oka, hogy a lelki gátlásos jelenség sok hasonlóságot mutat amannak jellemzőivel. Ilyen közös vonások az ingerlékenység, gyors és erős hangulati változás és önuralomhiány — a hiszterikusok szuggesztibilitása mindig nagymérvű.

A sporthisztéria az autopatikus érzelmek negatív csoportjának egyikéből eredhet, így pl. túlzott «én»-kultusból vagy hiúságból. Kretschmer szerint a hisztériának ez a neme endogén természetű, az individuális konstitúcióból folyik.¹ Legerősebb inspirálója a hiúság. A hiú sportoló a siker érdekében igen nagy mértékben fel tudja fokozni munkaerejét, aktivitásával szinte határt nem ismerve akarja kifejteni teljesítőképeségét. Ez az akarati impulzus a sportoló szempontjából és lélektani szempontból is értékfogalom, de csak bizonyos korlátokon belül. Abnormissá akkor válik e lélektani jelenség, amikor a vágyvágyott eredménynek messze alatta marad a tényleges teljesítmény, s amikor a versenyző vagy sportoló tévedésbe esik önértékelését illetőleg. Doros a sportüldözési mániát e hisztérikus tünetekből vezeti le: «A versenyző ezen hibája és tévedése, hogy az akció sikertelenségének okát sohasem önmagában keresi, hanem rajta kívül álló körülményben, valóságos üldözési mániát vált ki belőle, aminek az lesz a eredménye, hogy . . . állandóan személyükben támad másokat».² Szélsőséges auto- és heteropatikus skála alakul ki bennük, mely lelkiállapotot (Doros véleménye szerint) takargatni igyekeznek, ez a tendencia azonban nem akaraterő kitermelődését eredményezi, hanem annak megsemmisülését. konkrét esetek alapján Kretschmer, Jenét és Freud arra a megállapításra jutottak, hogy a hisztérikus kétakarátú egyén. Az akarat e dualitásának analízise azt is megállapította, hogy a két akarat antagonistá — s így voltaképpen egy akaratnak két különböző formában való megjelenései. Hogy a sporthisztérikus idővel abuliába esne kóros lelkiállapotának felismerése utáni azon törekvésével, hogy ezeket palástolja — az azért sem valószínű, mert hisz a mánia épen a görcsös akarnokoskodás konzerválódását idézi elő.

Nevelői szempontból a negatív jellegű autopatikus érzelmek károsak lévén, a nevelői ráhatásoknak arra kell irányulniuk, hogy ezeknek kifejlődését megakadályozzák. A testnevelőnek főlegesen külön ilyenirányú ténykedést kifejteni, mert a helyesen értelmezett testgyakorlás ezeknek kifejlődését eleve meggátolja. *Ha a gyakorlás nem is hozza meg a várt eredményt, az alulmaradás nem jelent egyúttal külső kudarcot, sőt fokozója lehet a belső becsvágnak.*

2. *Heteropatikus érzelmek.* A középiskolai testnevelés tömeg-

¹ Kretschmer: Über Hysterie. 36. old. — Ezzel szembeállítja Kretschmer a tömeghatások okozta hisztériát (háború, tömegszerencsétlenségek).

² Doros: A versenysport etikai és lélektani problémái. 133. old.

nevelés, s mint ilyen szellemi hatásai nemcsak egyéni érzelmi területen mutatkoznak, hanem a közösségén is. Az iskola a kollektív társadalmi életnek kicsinyített képe. A nevelés szempontjából a családi nevelés szűk körének kitérülését jelenti, a nagyobb közösségbe való beilleszkedését, mely alkalmazkodást kíván az egyéntől. Az alkalmazkodás azonban nem jelenti az egyéniség kialakulásának szűkebb keretek közé való szorítását, mert a közösség számtalan olyan hatást gyakorol az egyénre, melyek a lelki világot olyan érzelmekkel gyarapítják, amelyeknek kialakulását csak a közösség hatása eredményezheti.

Az iskolai testnevelés kollektív volta már magában bírja a szellemi hatások körén belül a heteropikus érzelmek kifejlődését (közösségérzés, faj és természetérzés, társadalmi együttérzés, kötelességtudás, igazságérzés, együttörülés stb.).

A kötelességérzésének kialakulását oly módon szolgálja a testnevelés, hogy a munka erkölcsi értékiségét állítja fel eszményül. «Amennyi az emberi munka erkölcsisége, annyi az értéke» írja Prohászka püspök.¹ Az emberi munka termelése, hacsak az erő-kifejtésen alapszik, gépies munka lehet. Ugyancsak a kötelességérzés tudatából ered az önfegyelmzés, mely nem egyéb, mint az egyéni kívánságokról való lemondás a köz javára, vagyis kötelező elismerése annak, hogy a közösség érdekében bizonyos szabályokat mindenkinek meg kell tartania. A versenyzés a kötelességérzést a felelősség érzetének tudatában alakítja ki. A felelősségérzés voltaképpen kötelességérzés. A versenyzőt ugyanis mindig áthatja az a tudat, hogy tartozik a sportegyesületének, tartozik azoknak a színeknek, amelyekben versenyez.

A kötelességérzéssel párhuzamosan alakul ki az igazságérzés. Hosszas lelki fejlődés eredményeként mutatkozik. A testnevelés előnyösen befolyásolja és viszonylag gyorsan fejleszti. Az igazságérzés a helyes önismeretben gyökerezik. Erről a helyes önismeretről írja Prohászka: «Felismerni önmagunkat s méltányosnak, igazságosnak lenni e többé-kevésbé titokzatos ismeretlen iránt — vajmi nehéz».² — Minthogy a testnevelés a reális életszemlélet kialakulásának kedvez, az igazság érzésének fejlődését is reális alapokra fekteti. Doros a sport szemlélet legértékesebb irányát abban látja, hogy a néző a lehető legrövidebb idő alatt látja érvényesülni az igazságot.³

A faj érzés szintén a közösségre vonatkozó érzélem. Hogy e közösségi érzés kialakítását mennyire előmozdítja a testnevelés, arra elég talán az a példa, hogy a görögök a versenyzés alapelveinek kívánták tekinteni: az olimpiai játékokra való minősítést ugyanis csak fajtiszta hellén nyerhette el. A további feltételek az erkölcsiségre vonat-

¹ *Prohászka*: Élet igéi. III. köt. (A munka erkölcsi alapja.) 138. old.

² *Prohászka*: Élet igéi. II. köt. (Az élet igazi realizmusa.) 98. old.

³ *Doros*: A nézőközönség pszichológiája. 12. old.

koztak: csak az versenyezhetett, aki «sem bűnt, sem kegyetlenséget, sem istentelenséget nem követett el». Ma a sport ugyanolyan internacionális nyelve a népeknek, mint a zene. A testgyakorlás és a sport a nemzeti erők kifejtésének a területe, de a feltámadó olimpiai játékok idejében új tartalommal bővült a testnevelés fogalma. Ma már nemcsak a nemzeti erők kifejtésének és a nacionalizmus újjáéledésének célját szolgálja, hanem a barátságos érintkezést is. A nemzetközi érzés kifejlődésének nagyszerű próbatüze a nemzetek és népek nemes versenye, s az a fáklya, mely elindul Athénből az olimpiai játékok színhelyéig, mélységesen szimbolizálja az emberiségnek azt a küzdelmét, mely nemzeteket, népeket, országokat van hivatva nem elválasztani, hanem összekötni.

A testnevelésnek és a sportnak heteropátiás érzelmfejlesztő hatása legnagyobb mértékben a társadalmi együttérzés érzelmének kifejtésében mutatkozik. Amíg az egyéni testnevelés egyéni képességek fejlesztésére törekszik, a nemzeti testnevelés pedig a közegészség, a nemzeti erők kitermelését tartja szem előtt,¹ addig a kollektív testnevelés célja a társadalomalakító erőnek a kifejtése. Ilyen erőnek tekinthető a szolidaritás érzelmének. A szolidaritás szellemének csirája már a játékokban is meg van, mert a játék «felsőbbrendű bajtársi érzelmeket kelt, ugyanazon vezető eszme szerint való egyesülést».² A testnevelés keretén belül a közös munka a hatóerő a társadalmi együttérzés érzelmének kialakításában. A közös munka a társadalmi gépezeteknek is fő alkotóeleme.³ A kollektív szellem az együttérzés érzelmét erősen formálja, mert szolgálatába állítja a kicsit és nagyot, fiatalot és öreget, férfit és nőt, képességet és átlagot, mindezeknek munkájára szüksége van a nagy közösségnek. Ezáltal eltünteti az egyenlőtlenségeket, s minthogy a közösségre nézve a mennyiségileg és minőségileg csekélyebbértékű munka is értéket képvisel, az egyénre visszahatással van a közösségi szellem még pedig oly értelemben, hogy az egyéni erő kifejtést fokozni tudja, s így mintegy pótolni olyan testi-lelki kvalitásokat, melyek természettől fogva nem adóztak meg.

A társadalmi együttérzés és a szolidaritás szelleme legprimitívebb formájában a játékokban van meg. A családi kör közössége tovább fejleszti mindkettőt, itt ismeri meg a gyermek a közösséghez való alkalmazkodás szükségességét. A középiskolai testnevelés tovább fokozza ennek a heteropátiás érzelmnek a kifejlődését. Az ifjúság szolidaritás és közösségi szelleme a tömegekre is kiható tényező. De legmagasabb formájában a sportban van meg. A sportok kis állama demokratikus állam, melyben senki sem tud boldogulni a kölcsönös

¹ Kovács R.: A testi nevelés új fejezete. 518—519. old.

² Tissie: Elfáradás és testgyakorlás. 225. old.

³ Coubertin: Sportpedagógia. 75. old.

segítség és a versenyzés nélkül.¹ S e pontban van szerepe a sportoknak az életre való előkészítésben, mert mindkettőnek lényegéhez hozzátartozik a verseny, a küzdelem, a harc.² A verseny mint a felülkerekedésre és a hatalomvágyra irányuló hajlam a becsvágyból táplálkozik, s küzdelemre ösztönöz. Azonban ez a küzdelem és harc a közönség gondolatából fakadván, nemes polgári erényeket alakít ki: összetartozást, önfeláldozást, kitartást, tettekézséget, tisztességet (vívás, evezés, football, vízipólo). A sportok — e meggondolás alapján — kitűnő iskolái a militáris szellem kialakulásának, amely militáris szellemet Lewal tábornok «a népek értékének fokmérőjéeként említi.

A testnevelés hatással lehet a negatív jellegű heteropatikus érzelmek kifejlődésére is. így például felébresztheti a gyűlölet érzelmét. Vonatkozhatik ez a gyűlölet magára a testgyakorlásra is. Ennek egyik oka lehet az, hogy a nevelő gyakran alkalmazza a testgyakorlatokat a büntetés eszközeként. Vonatkozhatik a gyűlölet személyekre, például a verseny győztesre stb. Mindkét esetben téves pedagógiai felfogásról van szó, mert — *a*) a testgyakorlás a nevelés egyik kategóriáját alkotó tevékenység, melynek hivatása testi-lelki nemesítés, s így nem lehet egyúttal büntetés eszköze is — *b*) a nevelőnek mindig meg kell tudni érttetni és éreztetni a gyermekkel azt, hogy nem a nagy teljesítmény mindig a legértékesebb, a végzett munka értékét a becsvágy, az akarat, a lelkiismeretesség adja.

c) Az érzelmek harmadik nagy csoportja: a vallásos érzelmek, szintén alakulhatnak a testnevelés következtében. A testnevelésnek nemcsak az acélos test a célja, e cél mellett van egy eszmei törekvése is: «megtanítani az ifjút arra — hogy erejével, egészségével, egész életével Istennek, hazájának — tartozik».³ Niewenhuis a testnevelés számára a legcélravezetőbb irányelvként a szeretetet állítja lel, szeretetet a haza, az emberiség és az Isten iránt. A XX. század folyamán a testkultúrának nagyarányú kifejlődése és a sport kollektív mozgalommá való válása élehangú ellenzést váltott ki, mely a testneveléstől való teljes elfordulás formájában nyilatkozott meg. Ennek a felfogásnak voltak érthető, jogos és jogtalan okai.⁴ Érthető ok volt például az, hogy a régi mentalitás nemzedéke nem tudott lépést tartani a gyors fejlődésnek indult testneveléssel, azt nem értette meg, s így értékelni sem tudta. Jogos okok voltak az idegenkedésre a sportoknak túlkapásai, a professzionista sport visszaélései. Jogtalan volt azonban az erkölcsnek féltése a testkultúrától. A kialakult ellenvélemény ugyanis azonosította a testkultúra fogalmát a testkultuszé-

¹ *Coubertin*: Sportpedagógia. 76. old.

² *Brandenstein*: Az ember a mindenségben. 444—445. old.

³ *Jellenz*: Nemzeti testnevelés. Testnevelés. 1929. II. évf. 6—7. szám. 457. old.

⁴ Strommer megokolásai (Testnevelés és vallás-erkölcs). Testnevelés. 1933. VI. évf. 3. szám. 229—232. old.

val, s így hallani sem akart a testnevelésről mint olyanról, mely értelmet és erkölcsöket is alakító tevékenység. Strommer Viktorin szerint: «Valóban pechje a testnevelés ügyének, hogy mai modern föllendülése időben összeesik egyrészt a lelki, általában a szellemi-kultúra háttérbe szorulásával, másrészt az erkölcsi szabadossággal, s a vele karöltve járó lelki lezülles idejével».¹ A két fejlődésnek ellentétes volta magyarázza meg a testnevelés föllendülésétől való idegenkedést, holott a valláserkölcnek, a lelki életnek természetes (testi) feltételei is vannak, «amelyek mivoltuk szerint elősegítik, megkönnyítik (vagy pedig akadékul szolgálva megnehezítik) a krisztusi értelemben vett erkölcsi életet».² A testnevelés azokat az egyoldalúan fel-fokozott energiakészleteket vezeti le, amelyek a léleknek nemes valláserkölcsi törekvéseit gátolják meg, s amelyeknek az elernyedte és ideges test a melegágyuk.

Az érzelmekkel kapcsolatban említhetők még a szenvedélyek és az indulatok, amelyekre a testnevelés szintén befolyást gyakorol. A helyes irányú testnevelés helyes önismeretre és önuralomra nevel, s így eleve meggátolja az indulatok és szenvedélyek kialakulását, elfojtja az objektív önismeretnek e veszélyesen befolyásoló tényezőit. Az indulatok voltaképpen hirtelen kitörő erős érzelmek, amelyek erős testi elváltozásokat vonnak maguk után. Résztint gyönyör, résztint fájdalomérzetből fakadnak (örömujjongás, lelkesedés, bátorság, harag, düh, félelem, ijedtség, iszonyodás, borzadás, kétségbeesés).³ Megjelenésük sorrendje Tissie⁴ szerint: félelem, harag, gyöngédség, önzés, nemi érzés, vagyis védekezésre, támadásra, érintkezésre, egyediség kivívására és élettani működésre való törekvés. Ezeknek az indulatoknak résztint kifejlődését, résztint visszafejlődését célozza a testgyakorlás: a félelmet a bátorságra való neveléssel ellensúlyozza, a harag indulatának energiáját a munkakifejtés szolgálatába állítja, az egymás közötti érintkezésre való törekvést fokozza a kollektív szellem által, az önzést ugyanezen keresztül elfojtja, a nemi érzés energiakészletét levezeti. Általában minden indulatnak megvan a maga sajátos kifejező mozdulata, így például a félelem védekező indulatának a meghajlás, a harag támadó indulatának a nekifeszülés a kifejező mozdulata. Hogy az indulatok mily szoros összefüggésben állanak a hangulattal, azt mutatja Heule feltevése, amely szerint az indulat az izomrendszer hangulata, testi elváltozásokkal járó támadó képzet.⁵

A szenvedélyt általában mint diszpozíciót fogják fel, «bizonyos

¹ *Strommer*: Testnevelés és valláserkölc. Testnevelés. 1933. VI. évf. 3. szám. 229. old.

² *Strommer*: i. m. 231. old.

³ *Kornis*: Lelki élet. III. köt. 207. old.

⁴ *Tissie*: Az elfáradás és a testgyakorlás. 269. old.

⁵ *Ranschburg*: Az emberi elme. II. köt. 35. old.

indulatokra való állandó hajlandóság»-ot neveznek annak.¹ Ilyen szemszögből nézve a szenvedély csak indulat állandóbb formában. Van a szenvedélynek egy utilitarista meghatározása, mely szerint a szenvedélyről akkor beszélünk, ha «az ösztön az egyén valóságos érdekeitől eltérő irányú ható-erővé nőtt». (Ranschburg.) A szenvedélyeket nagyobb erővel a pubertás kora veti fel. Ez és a következő lelki korszak a meg nem értettség korszaka, amikor a dühszenvedély, az igazságtalanságok érzése, a sikertelenségek megingatják a gyermek közösségi érzését. Ezek a fel-feltörő szenvedélyek magyarázzák meg azt a tendenciát, mely az eddigi meghatározott keretek széttörésére irányul. A szabadulási vágy tehát a szenvedélyekből folyó attitűd. A testgyakorlás önuralomra nevelő erejénél fogva jótékonyan egyenlíti ki a szenvedélyek káros hatását. Önuralom és önfegyelmezés az az egyedüli út, mely le tudja vezetni az indulatnak nemcsak hajlamait, hanem magát a szenvedélyeket is. Coubertin felveti azt a kérdést, hogy «a nyers erő kikóstolása nem káros-e?» Nem lehet káros nevelői szempontból, mert a sport csak a kiművelt, kikultivált erőt használja fel, s azt is kizárólag nemes cél szolgálatába állítja.² A sport csak a differenciált mozgásmegnyilvánulásoknak a kultusza, mindaz ami ettől távol áll — mint például a nyers erő — nem tartozik a sport fogalmához.

VI. Az eredmények összegezése.

Ez a rövid áttekintés arra utal, hogy a testnevelésnek előnyös szellemi hatásai vannak. A mozgásösztön megnyilvánulásainak formái egyaránt vonatkozásban állanak a testtel és a lélekkel. Maga a differenciált mozgásforma is biológiai és pszichológiai eredetű — keletkezését és kifejlődését illetően.

A testnevelés feladatai, célja és eszményei megegyeznek az egyetemes nevelés feladataival, céljával és eszményeivel.

Mint eszköz ellensúlyozója a túlterhelésnek, kiegyensúlyozója a sexualitásnak, előmozdítója a fajkiválasztódásnak.

közvetlen célul megvalósítja a testi egészséget, — közvetett hatásain keresztül formálisan alakítja az akarati, értelmi és érzelmi világot, s e formális hatások teljes harmóniában állanak az értelmi és erkölcsi nevelés törekvéseivel.

Mínt hogy a nevelés másik két kategóriájához elválaszthatatlan szálak fűzik, s a közöttük lévő kölcsönhatások az egyetemes nevelés céljait szolgálják, a testnevelésnek az egyetemes nevelés rendszerében a helye nem az alá — hanem a mellérendeltség. A nevelésnek csak ez a neve biztosíthatja annak az eszménynek elérését, mely egyedüli

¹ *Kornis*: Lelki élet. III. köt. 208. old.

² *Coubertin*: Sportpedagógia. 74. old.

végcélként lebeg a nevelői hivatás előtt: a harmonikusan képzett ember kialakítása.

Az egyén kialakításán túl becses az a nevelői értéke, mely a kollektivitást befolyásolja. Társadalomalakító hatása a nemzeti erők kifejtésén nyugszik, nemzetnevelői hatása a kollektív szellem kialakításán.

E munkának nem volt és nem is lehetett célja a teljesség. A testnevelés szellemi hatásainak végleges rendszerbe foglalása csak az igen sok részletkérdés megoldása után lesz lehetséges — ettől pedig még meglehetősen messze vagyunk. A néhány külföldi szakmunkának felhasználása sem a teljességre való törekvés célját szolgálta, hanem csupán azt, amit e munka a maga teljességében is: a problémának mintegy fölvetését.

A testnevelésnek az akaratra, értelemre és érzelemre vonatkozó szellemi hatásait tárgyaló rész (mely ezen értekezés főfejezetét tenné), — csak vázlatként készült. E hatásoknak részletes tárgyalása túlhaladná e szerény kereteket.

Bár a cél a kérdésnek kísérleti alapon való vizsgálata lett volna, a szerző felhasználta az eddigi theoretikus eredményeknek egy részét is, melyek a kérdést más oldalról világítják meg, s plasztikus bizonyítékai annak, hogy a praktikum és a theoretikum hogyan juthat különböző utakon ugyanarra az eredményre.

Ha e szerény munka a kérdés iránti érdeklődést fokozni tudja — betöltötte hivatását. — Ha esetleges elhibázott volta az igazság objektív megállapítására fogja sarkalni a kutatókat — elérte célját.

Ezzel a gondolattal indítja útnak e munkát a szerző s kéri a szakvélemény jóindulatú kritikáját, javítását és helyreigazításait.

IX. Bibliographia.

1. *Barcsay Kálmán*: Az atlétikai tréning lelki komponensei. Testnevelés, 1933. VI. évf. 7—8. szám.
2. *Elmer Berry*: Új irányok a testnevelésben. Fordította: Wein János dr. Testnevelés, 1934. VII. évf. 7. szám.
3. *Br. Brandenstein Béla dr.*: Az ember a mindenségben. Bp., 1936.
4. *Br. Brandenstein Béla dr.*: A cselekvés elméletéről. Bp.
5. *Br. Pierre de Coubertin*: Sportpedagógia. Fordította Kovács Károly. Bp., 1931. Országos Testnevelési Tanács könyvtára XLIX.
6. *Csinády Jenő dr.—Veress Elemér dr.*: Az iskolai tornaóra hatása a szellemi teljesítőképességre. Testnevelés, 1937. X. évf. 9. szám.
7. *Demény Károly dr.*: Az iskolai testnevelés jövő feladatai. Testnevelés, 1936. IX. évf. 12. szám.
8. *Demény Károly dr.*: A mindennapi iskolai testnevelés. Országos Testnevelési Tanács könyvtára LIX. Bp., 1936.
9. *Demény Károly dr.*: Elégséges-e az iskolai testnevelésre szánt idő a kitűzött célok elérésére? Testnevelés, 1931. IV. évf. 1. szám.
10. *Dobó Sándor*: A zenei ritmus és metrum szerepe a testnevelés szolgáltatásában. Testnevelés, 1931. IV. évf. 1. szám.
11. *Doros György dr.*: A differenciális lélektan hivatása a testnevelésben. (Testnevelés, 1932. V. évf. 1—4. szám.) Országos Testnevelési Tanács könyvtára. LI. Bp. 1932.
12. *Doros György dr.*: A sport elhatárolása a játéktól és a művészettől. Testnevelés, 1931. IV. évf. 11. szám.
13. *Doros György dr.*: A nézőközönség pszichológiája. Országos Testnevelési Tanács könyvtára, LI. Bp., 1932.
14. *Doros György dr.*: A sportmozgalom társadalmi lélektana. Országos Testnevelési Tanács könyvtára, LI. Bp., 1932.
15. *Doros György dr.*: A versenysportok etikai és lélektani problémái. Bp., 1931.
16. *Fináczy Ernő*: Világnézet és nevelés. Filozófiai könyvtár, 8. szám. Bp., 1925.
17. *Fritz Giese*: Geist im Sport. Probleme und Forderungen. München. (Év nélkül.)
18. *E. Heun*: Gesundheit durch Körperkultur. Gesundheit und Erziehung. Zeitschrift für Schulgesundheitspflege. 45. Jahrgang. 1932. Heft 5.
19. *Hóman Bálint dr.*: közoktatásunk új irányelvei. Testnevelés, 1936. IX. évf. 10—11. szám.
20. *Imre Sándor dr.*: Neveléstörténet.
21. *Imre Sándor dr.*: Neveléstan. Bevezetés az iskolai nevelés munkájába. Bp., 1928.
22. *Jámbor György dr.*: A testnevelési tanár nevelői feladatai. Testnevelés, 1929. II. évf. 1. szám.
23. *Dr. Jan Nasch*: Philosophie des Sports. kongress für körperliche Erziehung vom 24 Juli bis zum 31 Juli 1936.
24. *Jávor Albert*: A mindennapi iskolai testnevelés pedagógiai értéke. Országos Testnevelési Tanács könyvtára, LIX. Bp., 1936.
25. *Jávor Albert*: Az iskolai testnevelés célja, testi és lelki hatásai. Testnevelés, 1934. VII. évf. 1—6. szám.

26. *Jellenz Margit*: A nemzeti testnevelés. Testnevelés, 1929. II. évf. 6—7. szám.
27. *Kindermann—Schnell*: Die tägliche Turnstunde. Beiträge zur Turn- und Sportwissenschaft. Heft 14. Berlin, 1926.
28. *Király Dezső*: A modern testnevelés. Bp., 1932.
29. *Kmetykó János*: A magyar testnevelési rendszer reformálása. Bp., 1915.
30. *Kmetykó János*: A testnevelés újabb irányai. Testnevelés, 1929. II. évf. 12. szám.
31. *Koller Pius dr.*: A testnevelés az eugenikus mozgalom szolgálatában. Testnevelés, 1931. IV. évf. 3. szám.
32. *komis Gyula dr.*: Lelki élet. I—II—III. Bp., 1917.
33. *Kovács Rezső dr.*: Újabb problémák a testi nevelés terén. Testnevelés 1932. V. évf. 3. szám.
34. *Kovács Rezső dr.*: A testnevelési tudomány itthoni teendői. Testnevelés, 1929. II. évf. 12. szám.
35. *Kovács Rezső dr.*: A testi nevelés új fejezete. Testnevelés, 1929. II. évf. 12. szám.
36. *Kovács Rezső dr.*: A tanulóifjúság megfigyelése a testgyakorlati órákban. Testnevelés, 1933. VI. évf. 3. szám.
37. *Kovács Rezső dr.*: Mozgásművészet, mozgástechnika, mozgásöröm. Testnevelés, 1937. X. évf. 1. szám.
38. *Ernst Kretschmer dr.*: Über Hysterie. II. Auflage. Leipzig, 1927.
39. *Rudolf Lehmann*: Das doppelte Ziel der Erziehung. Berlin, 1925.
40. *Erich Lehmannsick*: Die Theorie der formalen Bildung. Göttingen, 1926.
41. *Lockington W. I.*: Testezés és lélekkultúra. Fordította: Varga László S. J. Bp., 1931.
42. Magyar Pedagógiai Lexikon, I—II.
43. *E. Major*: körperliche und geistige Grundlage der Erziehung. kongress für körperliche Erziehung vom 24 Juli bis 31 Juli 1936.
44. *Malán Mihály*: Mindennapi iskolai testgyakorlás és testfejlődés. Országos Testnevelési Tanács könyvtára, LIX. Bp., 1936.
45. *H. Meng*: Sexualpädagogik auf psychoanalytischer Grundlage. Gesundheit und Erziehung. Zeitschrift für Schulgesundheitspflege. 45. Jahrgang. 1932. Heft 8.
46. *Mező Ferenc*: Gondolatok a testnevelés és a sport területéről. Testnevelés, 1929—1937. évf.
47. *Misángyi Ottó*: A testnevelés jelentősége a közművelődésben. Bp., 1935.
48. *Mitrovics Gyula*: A neveléstudomány alapvonalai. Bp., 1934.
49. *Angelo Mosso*: A nevelés reformja. (Gondolatok és jegyzetek a testi nevelésről.) Fordította: Karafiáth Márius. Bp., 1911.
50. *Nagy Sándor*: Tornatanításunk hiányai. Bp.
51. *Nagy Sándor*: A pedagógiai pszichológiai vizsgálatok célja és módszere.
52. *G. J. Niewenhuis*: Testi nevelés és tanítás. Testnevelés, 1929. II. évf. 1. szám.
53. *Pauer Imre*: Az ethikai determinizmus elmélete. Bp., 1899. II. kiadás.
54. *Payot*: Az akarat nevelése. Fordította: Weszely Ödön. Bp., 1912.
55. *Pettendi Gizella*: kifáradás, fáradtság, túlterhelés. Szeged, 1937.
56. *Posta Sándor*: A testnevelés szerepe a nemi élet levezetésében. Testnevelés, 1931. IV. évf. 4. szám.
57. *Posta Sándor*: A versenyzés lélektana. Testnevelés, 1930. III. évf. 11. szám.

58. *Prohászka Ottokár*: Az élet igéi. (Összegyűjtött munkái.) Bp., 1929.
59. *Ranschburg Pál*: Az emberi elme. I—II. Bp., 1923.
60. *Sáfrány L.*: A szellemi munkaképesség kísérleti mérése és a túlterhelés problémája. Magyar Pedagógia. 1903. XII. évf. 5. 8. szám.
61. *Shvoy Lajos*: Testnevelés a lélek szolgálatában. Testnevelés, 1929. II. évf. 1. szám.
62. *H. Sippel*: Körper, Geist, Seele. Beiträge zur Turn und Sportwissenschaft. Heft 11. Berlin, 1926.
63. *H. Sippel*: Leibesübungen und geistige Leistung. Beiträge zur Turn und Sportwissenschaft. Heft 5. Berlin, 1927.
64. *H. Sippel*: A testgyakorlás mint a biopszichológiai megismerés követelménye. Testnevelés, 1929. II. évf. 1—2. szám.
65. *Spencer*: Értelmi, erkölcsi és testi nevelés. Fordította: Öreg János és Losonczy László. II. kiadás. Bp., 1898.
66. *Arthur H. Steinhaus*: Körpererziehung als Wissenschaft. kongress für körperliche Erziehung vom 24 Juli bis zum 31 Juli. Berlin, 1936.
67. *Strommer Victorin*: Testnevelés és valláserkölc. Testnevelés, 1933. VI. évf. 3. szám.
68. *Szántó Károly*: A szakás lélektana és pedagógiája. Szeged, 1937.
69. *Szentgyörgyi Albert*: Testnevelés helye az iskolai nevelésben. Testnevelés, 1930. III. évf. 12. szám.
70. *Szukováthy Imre*: A mindennapi iskolai testnevelés kérdése orvosi szempontból. Országos Testnevelési Tanács könyvtára, LIX. Bp., 1936.
71. *Szabó Margit*: Fegyelmezés. Testnevelés, 1930. III. évf. 4. szám.
72. *Ph. Tissie*: Az elfáradás és a testgyakorlás. Fordította: Csapodi István. Bp., 1898.
73. *Várkonyi Hildebrand*: A lélektan mai állása. (Filozófiai értekezések II.) Bp. 1928.
74. *Várkonyi Hildebrand*: Bevezetés a neveléslélektanba. Pedagógiai szakkönyvek 2/b. kötet. Bp., 1937.
75. *Várkonyi Hildebrand*: Az alaki képzés és átvitel kérdése Bp. 1938.
76. *Wein János*: A Ratio Educationis és a magyar testnevelés. Testnevelés, 1934. VII. évf.
77. *E. Wichgram*: Sexualität, Character und Erziehung. Gesundheit und Erziehung. Zeitschrift für Schulgesundheitspflege. 45. Jahrgang. Heft. 8. 1932.
78. *Zemplényi Imre*: Rendszeres testnevelés. Testnevelés, 1930. III. évf. 6—7. sz.

VIII. Névmutató.

- A.
Adler 70
Ambrus (Szent) 50
- B.
Bannez 47
Bánnod 12, 14
Barcsay 84
Berry (Elmer) 6, 55
Bettmann 10, 11, 12, 13
Von Blume 53
Brandenstein 45, 70, 90, 97
Buday 57
- C.
Castelar (Emilio) 71
Cicero 52
Claparède 16
J. Conn 73
Gomenius 52
Coubertin 7, 36, 41, 51, 60, 64, 65,
71, 72, 76, 77, 80, 83, 84, 85, 88,
96 97 99
Csinády 17, 18, 23, 76
- D.
Demény 42, 49
Deschamps 41
Dobó 88
Doros 33, 34, 37, 49, 50, 66, 71, 72,
75, 77, 81, 84, 86, 93, 94, 95
- F.
Fináczy 46, 57, 89
Fouillée 62
Freud 43, 94
- G.
Galton 43
Giese 37, 38, 39, 83, 87
Graupner 9, 14
Grazianov 9
Griesbach 12
Groos 33
Guths-Muths 87
- H.
Harnach 59
Heymans 65, 66
- Heule 98
Heun 49, 86, 89
Hómann 40, 50
Hoske 14
- I.
Ignác (Szent) 52
Imre 36, 38, 39, 45, 48, 54, 56, 57,
72, 76, 78, 86
- J.
Jávor 19, 48, 49, 77, 85
Jahn 87
Janet 94
Jellenz 35, 97
- K.
kant 34
keller 11
kemsies 11, 12, 66
klos 32
Kmetykó 40, 41, 52, 61, 82, 86, 87, 88
koller 43
Kornis 23, 24, 37, 45, 61, 64, 86, 90,
98, 99
Kovács R. 7, 32, 52, 56, 79, 83, 88,
92, 93, 96
Kretschmer 94
- L.
Lechner 6
Lehmensick 58, 59
Lessenich 9, 14
Lewal 97
Lindner 13, 14
Lobsien 10
Locke 10
Lockington 52, 91
- M.
Malán 9, 10, 15, 18
Marcel M. 15
Meng 43, 69
Mező 57
Miesemer 11, 13, 14
Misángyi 37, 47, 49, 53

- N. .
- Nagy L. 78
 Neumann 12, 66
 Niewenhuis 32, 55, 97
- O.
- Oker-Blom 13, 14
- P.
- Pauer 62, 63
 Perikies 52
 Petalozzi 58
 Pettendi 15, 41
 Platon 52
 Porter 9, 14
 Posta 44, 68, 71, 78, 83
 Prohászka (püspök) 35, 44, 67, 95
- Qu.
- Queyrat 75
 Quirsfeld 13, 14
- R.
- Ranschburg 12, 24, 81, 83, 85, 98, 99
 Ribot 62
 Rousseau 70
- S.
- Sack 9, 14
 Schierack 13, 14
 Schiller 34
- Schmidt 9
 Shvoy (püspök) 56
 Sippel 8, 9, 13, 15, 16, 17, 20, 23,
 32, 35, 36, 40, 58, 73, 77
 Spencer 15, 33, 41, 52, 89
 Spranger 66
 Sokrates 52
 Steinhaus 37
 Strommer 51, 60, 97, 98
 Struve 13, 14
 Stuart-Mill 10
 Szabó M. 67
 Szentgyörgyi 41, 43, 57
 Széchenyi 52
 Szukováthy 42
- T.
- Terézia (szent) 52
 Tissie 11, 15, 35, 39, 50, 62, 64, 66,
 70, 72, 75, 76, 82, 84, 91, 96, 98
- V.
- Várkonyi 47, 57, 58, 63, 65, 73, 80, 81
 Veress 17, 18, 23, 76
 Wagner 12
 Weber 83
 Weichardt 13, 14
 Wichgramm 43, 44
- Z.
- Zemplényi 55

CURRICULUM VITAE.

Egyezerkilencszáztíz november hó 21-én születtem Szegeden. középiskolai tanulmányaimat a szegedi m. kir. állami Baross Gábor reáliskolában végeztem 1921—22. és 1929—30. tanévek között. Az 1925—26. tanévben betegség miatt tanulmányaimat megszakítani kényszerültem. Érettségi vizsgálatot ugyanezen iskolában tettem 1930 június 4-én jó eredménnyel. Ugyanezen nyolc év alatt a Szeged Városi Zenedének is növendéke voltam gordonka szakon. 1930 szeptemberében a magyar kir. Testnevelési Főiskolára iratkoztam be, hol tanulmányaimat elvégezve, 1935 január 15-én testnevelő tanári diplomát nyertem. Főiskolai tanulmányaimmal egyidejűleg zenei stúdiumaimat is folytattam a Nemzeti Zenedében, a gordonka tanszakon, mint Friss Antal tanár úr növendéke. 1934 októberétől 1935. év októberéig tényleges katonai szolgálatot teljesítettem a budapesti Bercsényi Miklós 1. honv. tüzérszállónál. 1937. és 1939. évek nyarán fegyvergyakorlatokon vettem részt. Elért katonai rangfokozatom: karp. c. tüzemester. 1936-ban mint a m. kir. Testnevelési Főiskola bemutató csapatának tagja résztvettem a berlini olimpiai játékokon és az olimpiai testnevelési kongresszuson. Az 1935—36. tanévben Szegeden a m. kir. állami Baross Gábor és a m. kir. állami klauzál Gábor gimnáziumokban mint testnevelési kisegítő óraadó tanár működtem, az 1936—37. és az 1937—38. tanévekben pedig a klauzál Gábor gimnáziumban mint óraadó-helyettes tanár. 1938 szeptemberében a budapesti VII. kerületi m. kir. állami Madách Imre gyakorló gimnáziumba nyertem áthelyezést, hol azóta mint testnevelési óraadó-helyettes tanár, zenekarvezető és zeneköri tanárelnök működöm.

A szegedi m. kir. Ferenc József Tudományegyetem Bölcsészeti karára az 1935—36. tanév II. felében iratkoztam be, a pedagógiai és filozófiai szakra. Doktori értekezésemet — mely a Testnevelés c. folyóirat 1939-iki évfolyamában már előzőleg megjelent — dr. Várkonyi Hildebrand e. ny. r. tanár úr útmutatása mellett készítettem. Feldolgozásra értékes tesztekert Jávor Albert úr, a m. kir. Testnevelési Főiskola tanára volt szíves rendelkezésemre bocsájtani. Szíves fáradozásukért ezúton mondok hálás köszönetet.

Kiadja: Csűrök Dénes — Stephaneum nyomda Budapest. Felelős: ifj. Kohl Ferenc.