



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

ΤΟΜΕΑΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Η ΓΙΟΓΚΑ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΩΝ
ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΕΩΝ»**

Παπαχριστοπούλου Εύα Μαρία

Επιβλέπων: Ι. Γκιόσος

ΙΟΥΝΙΟΣ 2023

© Copyright
Παπαχριστοπούλου Εύα Μαρία
Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Εθνικής Αντιστάσεως 41, 172 37, Δάφνη, Αθήνα

Η ΓΙΟΓΚΑ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΩΝ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΕΩΝ

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία, σκοπός ήταν να γίνει καταγραφή των άρθρων που υπάρχουν σε σχέση με τη γιόγκα στο χώρο της φιλοσοφίας του αθλητισμού και των σπορ, και στη συνέχεια να ακολουθήσει η κριτική αποτίμηση δύο τουλάχιστον από αυτά. Αναλύοντας τα δύο άρθρα, συνάγεται το συμπέρασμα πως μέσω της πρακτικής της γιόγκα και ειδικότερα λόγω της ενσώματης ενσυνειδητότητας, η οποία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της, αλλάζει ο τρόπος που προσεγγίζει το άτομο κάθε εμπειρία, έτσι ώστε να αντιλαμβάνεται σε βάθος, σωματικά και νοητικά, την εμπειρία αυτή. Επιπλέον διαπιστώθηκε ότι η ενσώματη ενσυνειδητότητα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως επιχείρημα για τη μορφωτική αξία της σχολικής σωματικής αγωγής. Ολοκληρώνοντας, τα άρθρα αναδεικνύουν τους λόγους που η ενσώματη ενσυνειδητότητα θα μπορούσε να περιλαμβάνεται στο εκπαιδευτικό σύστημα, μέσω της σωματικής αγωγής, και αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσω της ποιοτικής διδασκαλίας μιας σειράς μαθημάτων γιόγκα.

Λέξεις κλειδιά: Γιόγκα, ενσώματη ενσυνειδητότητα, σωματική αγωγή, εκπαίδευση

Περιεχόμενα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	5
1.1. Ορισμός και διατύπωση του προβλήματος	5
1.2. Σημασία της έρευνας.....	7
1.3. Σκοπός της εργασίας και ερευνητικά ερωτήματα	7
1.4. Οριοθετήσεις και περιορισμοί της έρευνας.....	8
1.5. Μεθοδολογία της έρευνας.....	8
ΕΥΡΗΜΑΤΑ	9
2.1. Η καταγραφή των άρθρων.....	9
2.2. Η ανάλυση δύο άρθρων.....	10
2.2.1 Σωματαιοσθητική και Γιόγκα.....	10
2.2.2. Ενσυνειδητότητα, αθλητισμός και σώμα: η επανεξέταση της δικαιολόγηση της σχολικής σωματικής αγωγής.	17
ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	32
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	38

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1. Ορισμός και διατύπωση του προβλήματος

Κυριολεκτικά η λέξη γιόγκα σημαίνει «ζυγός», αλλά μεταφορικά δηλώνει τη σύζευξη αντίθετων ή σκόρπιων δυνάμεων και ενεργειών, την ένωση του ανώτερου με το κατώτερο, του εσωτερικού με το εξωτερικό, τη χαλιναγώγηση, την πειθαρχία, τη σύνδεση και αρμονία των επιπέδων της ύπαρξης (σωματικό-ενεργειακό/ νοητικό/ ψυχικό-πνευματικό (Φιλίνης, 2016)). Ένας τριπλός ορισμός της γιόγκα με βάση το Φιλίνη (2016) είναι ο εξής:

- Ως «ο γιόγκα» (αρσενικό) στα σανσκριτικά παραδοσιακά κείμενα νοείται η φωτισμένη συνειδητή κατάσταση εσωτερικής σύνδεσης με την ολότητα.
- Ως «το γιόγκα» (ουδέτερο) νοείται το πρακτικό φιλοσοφικό σύστημα με όλες τις έμπρακτες και θεωρητικές προεκτάσεις του.
- Ως «η γιόγκα» (θηλυκό) νοείται η μέθοδος ορθοσωμίας και αναπνευστικής άσκησης.

Ο φιλόσοφος Πατάντζαλι (ένας από τους πιο σημαντικούς Ινδουιστές φιλοσόφους, ο οποίος έζησε και παρήγαγε το συγγραφικό του έργο κάπου μεταξύ 2ου και 4ου αιώνα μ.Χ.) στο δεύτερο απόφθεγμα του πρώτου κεφαλαίου του παραδοσιακού κειμένου Γιόγκα-σούτρα, που σημαίνει: το νήμα της ένωσης, δίνει τον ορισμό: “yogas citta vrtti nirrodhah” που σημαίνει “Γιόγκα είναι η κατάπαυση των διακυμάνσεων του νου”.

Η γιόγκα θεωρείται ότι είναι ηλικίας 4000-8000 ετών, έχει την προέλευσή της από την Ινδία, και είναι μία αρχαία τέχνη και πρακτική που πρεσβεύει τη βελτίωση της ζωής σε ψυχικό και σωματικό επίπεδο (Amin & Goodman, 2014). Είναι ένα όργανο αυτοεκτίμησης, που διαφωτίζεται μέσω της σωματικής και ψυχικής ευεξίας και βελτιώνει την ποιότητα ζωής σε πολλά επίπεδα (Malipatil & Patil, 2016). Επιπλέον, μέσω της διατήρησης των στάσεων (asanas) απαιτεί από τα άτομα να ασκούν αυτοέλεγχο και να γνωρίζουν τα όρια και τις δυνατότητες τους (Prado et al., 2014). Υπάρχουν πολλά είδη γιόγκα, τα οποία διαφέρουν στην πρακτική, όμως διατηρούν το σκοπό της καθοδήγησης του νου και του σώματος (Kraftsow, 1999). Η γιόγκα απευθύνεται στο φυσικό σώμα, χρησιμοποιώντας στάσεις (asanas), τεχνικές αναπνοής (pranayama) και διαλογισμό (dhyana) (Schmid et al., 2014).

Όλα τα είδη γιόγκα περιλαμβάνουν στάσεις, που αναπτύσσουν τη δύναμη, την ευλυγισία, την ισορροπία και βελτιώνουν το συντονισμό του σώματος, του μυαλού και

της αναπνοής, χρησιμοποιώντας διάφορες τεχνικές αναπνοής και διαλογισμό (Kraftsow, 1999). Ακόμα, οι γενικοί στόχοι της είναι η ανάπτυξη του σώματος, του μυαλού, της αναπνοής, η δημιουργία ενός δυνατού και ευλύγιστου σώματος χωρίς πόνο και ένα ισορροπημένο νευρικό σύστημα, το οποίο θέτει σε λειτουργία όλα τα φυσιολογικά συστήματα για να λειτουργήσει άριστα με ένα ήρεμο και δημιουργικό μυαλό (Amin & Goodman, 2014).

Η πρακτική της γιόγκα έχει πολλά θετικά αποτελέσματα στη σωματική απόδοση και μέσα σε αυτά είναι και η αύξηση της δύναμης της λαβής, η βελτίωση της ισορροπίας και της ευλυγισίας και υπάρχουν στάσεις που δίνουν έμφαση στη μυϊκή προσπάθεια των χεριών και των ποδιών αυξάνοντας τη μυϊκή δύναμη και αντοχή (Polsgrove et al., 2016).

Πέρα όμως από έναν περιγραφικό ορισμό της γιόγκα αυτή μπορεί να ορισθεί και ως μια φιλοσοφία. Συγκεκριμένα η «φιλοσοφία» της γιόγκα είναι ένα σύνολο απόψεων, η αλλιώς θέσεων σχετικά με τη γιόγκα, και διαφέρει από την συστηματική φιλοσοφία. Η φιλοσοφία της γιόγκα ξεκίνησε χιλιετίες πριν, ως φιλοσοφικό σύστημα. Βασίζεται στην ινδική παράδοση και συνδέεται με την παράδοση των Βεδών (Dalal, 2014). Επηρέαστηκε από τον Ινδουισμό αλλά δεν αποτελεί θρησκεία. Περισσότερο παρουσιάζεται σαν ένας τρόπος ζωής (Choudhuri & Choudhuri, 2013). Βασικός στόχος η αναζήτηση της πραγματικής φύσης του ανθρώπου. Οι Ινδοί, όπως και οι αρχαίοι Έλληνες, φαίνεται να αγαπούν και να χρησιμοποιούν τους θρύλους, τους μύθους και τα παραμύθια. Γι' αυτό και δε μπορεί να αποδοθεί μια συγκεκριμένη χρονολογική περίοδος απαρχής της γιόγκα (Ζαφειρούδη, 2018).

Παρόλα αυτά, αρχαιολογικά ευρήματα κι άλλα κείμενα αποδεικνύουν ότι οι περιγραφές που αναφέρονται στο παραδοσιακό κείμενο Γιόγκα-σούτρα ασκούνταν 3000 χρόνια πριν από τη σημερινή εποχή. Πιο νωρίς, οι τεχνικές της γιόγκα δεν καταγράφονταν αλλά παρέμεναν μυστικές. Η γνώση και η τεχνική περνούσε μέσα από την προφορική παράδοση, από το δάσκαλο στο μαθητή. Για αυτό το λόγο, πολλές σχολές της γιόγκικης φιλοσοφίας αλληλοκαλύπτονται, αλληλοεπηρεάζονται και αλληλοσυνδέονται (Ζαφειρούδη, 2018).

Το παραδοσιακό κείμενο Γιόγκα-σούτρα αποτελεί το βασικό κείμενο της κλασικής φιλοσοφίας της γιόγκα που κρατά η Ινδουιστική παράδοση. Ορισμένοι ερευνητές εκτιμούν ότι ο Πατάντζαλι το συνέταξε και το συστηματοποίησε (περίπου 400π.Χ.-200π.Χ.). Η λέξη “σούτρα”, σημαίνει «σκέλος ή νήμα», αναφέρεται σε μια

σειρά διδασκαλιών που ενώνονται μαζί σαν τις χάντρες ενός κομπολογιού (Hartranft, 2003). Το κείμενο είναι μια συλλογή από 196 στίχους που έχουν ως σκοπό να διευρύνουν τη γνώση του εαυτού του ασκούμενου, να ανυψώσουν τη συνείδηση και να εξερευνήσουν τις δυνατότητες του νου. Περιγράφουν την πορεία της ανθρώπινης συνείδησης με σκοπό μια αρμονική, ευτυχισμένη, δυνατή και ουσιαστική ζωή μέσω της πρακτικής της γιόγκα (Malhotra, 2017).

Η βιβλιογραφία λοιπόν της γιόγκα αποτελείται από τα κλασικά της κείμενα αλλά και από έρευνες σχετικά με τα οφέλη της. Το ερώτημα που αναδύεται είναι αν υπάρχουν έργα από τη μεριά της συστηματικής φιλοσοφίας και ειδικότερα από τη μεριά της φιλοσοφίας του αθλητισμού και των σπορ. Αυτό είναι και το πρόβλημα στο οποίο επικεντρώνεται η παρούσα εργασία.

1.2. Σημασία της έρευνας

Η σημαντικότητα της εργασίας εδράζει σε πολλά επίπεδα. Για παράδειγμα κάποιος που γνωρίζει και ασκείται στη γιόγκα μπορεί να κατανοήσει τα ευρύτερα πεδία στα οποία μπορεί να ασκηθεί η γιόγκα αλλά και να γνωρίσει το βάθος της «φιλοσοφίας» της γιόγκα. Κάποιος που είναι δάσκαλος της γιόγκα θα κατανοήσει τον τρόπο που η γιόγκα επηρεάζει την ενσυνειδητότητα του ανθρώπου αλλά και του ασκούμενου στην γιόγκα. Τέλος και ίσως πιο σημαντικό είναι το γεγονός ότι η έρευνα διερευνά φιλοσοφικές θέσεις για την γιόγκα συγκριτικά την μία με την άλλη.

1.3. Σκοπός της εργασίας και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της εργασίας ήταν διττός. Αφενός μεν η καταγραφή των άρθρων που υπάρχουν σε σχέση με τη γιόγκα στο χώρο της φιλοσοφίας του αθλητισμού και των σπορ και αφετέρου η κριτική αποτίμηση δύο τουλάχιστον από αυτά. Επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας είναι α) να αναδειχθούν ποιοι κλάδοι της φιλοσοφίας του αθλητισμού και των σπορ επικεντρώνονται στην μελέτη της γιόγκα (π.χ. οντολογία, ηθική, γνωσιολογία κ.ά) και β) ποια τα κύρια ερωτήματα και συμπεράσματα τους.

1.4. Οριοθετήσεις και περιορισμοί της έρευνας

Η έρευνα αυτή διερευνά άρθρα φιλοσοφίας μόνο στο χώρο του αθλητισμού και των σπορ και όχι εν γένει της φιλοσοφίας που ενδεχομένως είναι πολύ περισσότερα. Η έρευνα αυτή διερευνά άρθρα φιλοσοφίας στα δύο υπάρχοντα εμβληματικά περιοδικά της φιλοσοφίας του αθλητισμού χωρίς να έχει εξαντλήσει όλα τα υπόλοιπα περιοδικά της επιστήμης του αθλητισμού που ενδεχομένως εμπεριέχουν σχετική θεματολογία.

1.5. Μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα αυτή είναι μια ανασκοπική έρευνα που διεξήχθη τον Ιούνιο του 2023 στα περιοδικά Journal of the Philosophy of Sport και Sport Ethics and Philosophy. Το πρώτο είναι ένα περιοδικό που εκδίδεται από τη Διεθνή Ένωση της Φιλοσοφίας των Σπορ (International Association for the Philosophy of Sport) που υπάρχει για πάνω από σαράντα έτη ενώ το δεύτερο εκδίδεται από τη Βρετανική Ένωση της Φιλοσοφίας των Σπορ (British Philosophy of Sport Association) και υπάρχει για πάνω από είκοσι έτη. Οι λέξεις κλειδιά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν Yoga, και Mindfulness. Τα κριτήρια επιλογής των δύο άρθρων στα οποία θα γινόταν η κριτική αποτίμηση έγινε με τυχαίο τρόπο ένα για κάθε περιοδικό.

ΕΥΡΗΜΑΤΑ

2.1. Η καταγραφή των άρθρων

Εντοπίστηκαν συνολικά τέσσερα άρθρα. Συγκεκριμένα ξεκινώντας με το πρώτο που δημοσιεύτηκε το 2013, φέρει τον τίτλο «Zen, Yoga, And Sports: Eastern Philosophy For Western Athletes» και έχει δημοσιευτεί στο περιοδικό *Journal of the Philosophy of Sport* (Wertz, 2013). Σε αυτό γίνεται μια προσπάθεια α) να συζητηθεί η κατάσταση Zen και ο διαλογισμός που ενυπάρχει σε δραστηριότητες όπως η γιόγκα και β) να συνδεθεί με τα σύγχρονα δυτικά σπορ. Πρόκειται για μια μελέτη που μπορεί να προσεγγισθεί από την μεριά της οντολογίας των σπορ αλλά και της γνωσιολογίας. Δηλαδή τι ακριβώς συνιστά «αγωνιστικό παιχνίδι/game» και τι συνιστά το εσωτερικό αγωνιστικό παιχνίδι/inner game» που εμπίπτει στο χώρο της οντολογίας αλλά και τι είναι η επίγνωση «awareness» και η αυτογνωσία «self-knowledge» που εμπίπτει στο χώρο της γνωσιολογίας.

Το δεύτερο άρθρο που δημοσιεύτηκε το 2016 φέρει τον τίτλο «Mindfulness, sport and the body: The justification for physical education revisited» στο περιοδικό *Sport Ethics and Philosophy* (Martin & Ergas, 2016). Σε αυτό γίνεται μια προσπάθεια εξέτασης του κατά πόσο η ενσώματη συνειδητότητα αξίζει να περιλαμβάνεται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Και όλο αυτό μέσα από την θεωρία της παιδείας του Peters. Πρόκειται για μια μελέτη που μπορεί να προσεγγισθεί από την μεριά της γνωσιολογίας των σπορ αλλά και της φιλοσοφίας της παιδείας.

Το τρίτο άρθρο που δημοσιεύτηκε το 2020 φέρει τον τίτλο «Somaesthetics and Yoga» στο περιοδικό *Journal of the Philosophy of Sport* (Bae, 2020). Σε αυτό γίνεται μια προσπάθεια εξέτασης της σωματικής επίγνωσης «body awareness» μέσα από την γιόγκα. Πρόκειται για μια μελέτη που μπορεί να προσεγγισθεί από την μεριά της γνωσιολογίας των σπορ. Τέλος το τέταρτο άρθρο που δημοσιεύτηκε το 2022 φέρει τον τίτλο «Slowness Out of Sync - Understandings of Time in Ashtanga Yoga» στο περιοδικό *Sport Ethics and Philosophy* (Damkjaer, 2022). Σε αυτό εξετάζεται μια συγκεκριμένη μορφή γιόγκα (ashtanga yoga) σε σχέση με τον χρόνο. Είναι μια έρευνα που δεν εδράζει μόνο στο χώρο της φιλοσοφίας αλλά και της ιστορία και της ανθρωπολογίας.

2.2. Η ανάλυση δύο άρθρων

2.2.1 Σωματαιοσθητική και Γιόγκα

Σύμφωνα με το άρθρο “Σωματαιοσθητική και Γιόγκα” του Bae (2020), η σωματαιοσθητική είναι ένα έργο που εστιάζει στο σώμα και ενθαρρύνει μια ανανεωμένη κατανόηση του «σώματος» ως τόπου αισθητηριακής-αισθητικής εκτίμησης και δημιουργικής αυτο-διαμορφώσης στο οποίο διαμορφώνονται εμπειρίες. Πρόκειται για μια κριτική, βελτιωτική μελέτη σχετικά με το σώμα, τη χρήση του και την εμπειρία που διαφορούμενα βρίσκεται στα όρια της φιλοσοφίας, της αισθητικής και της εκπαίδευσης. Η σωματαιοσθητική αναδεικνύει την εγγενή αποστολή της φιλοσοφίας με την έννοια του «φιλοσοφικού τρόπου ζωής» και της «τέχνης του να ζεις». Δεδομένου ότι ένα από τα πιο διακριτικά χαρακτηριστικά της είναι η «πρακτική», η σωματαιοσθητική πρέπει να «ενσωματωθεί» στον πραγματικό κόσμο, επομένως η εκπαίδευση προσφέρει ένα λογικό περιβάλλον για να συμβεί αυτό. Η ενσωμάτωση της πρακτικής σωματαιοσθητικής στην εκπαίδευση παρέχει την ευκαιρία να προβληματιστούμε και για το τρέχον εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτή η μελέτη στοχεύει στο να προτείνει μια ανανεωμένη αντίληψη της εκπαίδευσης μέσω της σωματαιοσθητικής αξιοποιώντας την εμπειρία με τη γιόγκα ως πρακτικό παράδειγμα ενός νέου εκπαιδευτικού μοντέλου που συνεπάγεται τη σωματαιοσθητική (Bae, 2020). Η σωματαιοσθητική είναι ένας όρος που βασίζεται στην αισθητική που επινοήθηκε από τον Richard Shusterman (1997) για να ξεπεράσει τα όρια της αναλυτικής αισθητικής και να προχωρήσει πέρα από την παραδοσιακή αισθητική, ή πραγματιστική αισθητική. Ο Shusterman αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Η φιλοσοφία πρέπει να είναι μετασχηματιστική αντί θεμελιώδης, πολιτιστική κριτική που στοχεύει στην ανασυγκρότηση των πρακτικών και των θεσμών μας ώστε να βελτιώσουμε την ποιότητα της ζωής μας. Βελτιωμένη εμπειρία, όχι η αρχική αλήθεια, είναι ο απώτερος φιλοσοφικός στόχος και κριτήριο» (Shusterman 1997, 157).

Η πραγματιστική αισθητική του Shusterman, του επέτρεψε να προσεγγίσει την τέχνη και τη φιλοσοφία ως τρόπο ζωής, όπου το σώμα είναι απαραίτητο στοιχείο «τόσο ως ένα μέσο αισθητικής αυτομόρφωσης και ως μέσο αισθητικής απόλαυσης». (Shusterman 1997, 30). Ο Shusterman στοχεύει να αλλάξει το σώμα μέσω της σωματαιοσθητικής, και αυτή η ιδέα έχει παραμεληθεί στη βιβλιογραφία της φιλοσοφίας

και αισθητικής. Ο Shusterman προτείνει τρεις διαστάσεις της σωματαιοσθητικής: την αναλυτική, την πραγματιστική και την πρακτική. Αυτό το μοναδικό, διεπιστημονικό πεδίο έχει γερές βάσεις της θεωρητικής φιλοσοφίας με αναλυτική διάσταση, και είναι μοναδική γιατί περιέχει την πρακτική διάσταση του “να κάνεις”. Η σωματαιοσθητική μπορεί να διεισδύσει στην εκπαίδευση για την βελτιστοποίηση και την πρακτικότητα της και να στοχεύει στο να βελτιώνει το σώμα (δηλ. τον σωματικό εαυτό). Η βελτίωση περιλαμβάνει απαραίτητα την πρακτική διάσταση καθώς και τον, αναλυτικό λόγο. Ως εκ τούτου, η σωματαιοσθητική επικεντρώνεται στην τέχνη της διαβίωσης, η οποία μπορεί να γίνει κατανοητή από μια εκπαιδευτική οπτική (Bae, 2020).

Η «εκπαίδευση» αναφέρεται συχνά στο εκπαιδευτικό σύστημα, όπως αυτό ενός σχολείου, που παρουσιάζει ποικίλα προβλήματα και περιορισμούς. Ο Shusterman (2000: 162), για παράδειγμα, έχει κριτική άποψη για το τρέχον εκπαιδευτικό σύστημα και συμφωνεί με την κριτική του Feldenkrais (Ουκρανός-Ισραηλινός μηχανικός και φυσικός, γνωστός ως ο ιδρυτής της μεθόδου Feldenkrais, ενός συστήματος σωματικής άσκησης που στοχεύει στη βελτίωση της ανθρώπινης λειτουργίας αυξάνοντας την αυτογνωσία μέσω της κίνησης (Hillier et al., 2010)) ότι η εκπαίδευση είναι ένας μηχανισμός ομαλοποίησης που εξουδετερώνει την αίσθηση του εαυτού των ατόμων. Εξυπηρετεί μια κοινωνική λειτουργία που διαμορφώνει τους ανθρώπους, από το σώμα και τις σκέψεις τους έως τις αξίες τους. Υπάρχει επίσης το πρόβλημα της μεθοδικής εφαρμογής της πρακτικής σωματαιοσθητικής στο εκπαιδευτικό σύστημα (π.χ. μαθήματα γιόγκα κατά τη διάρκεια του μαθήματος της φυσικής αγωγής), το οποίο μπορεί να εξαλείψει τα πλούσια φιλοσοφικά θέματα της σωματαιοσθητικής και να μειώσει το νόημα του “να εξασκηθείτε” σε απλή οδηγία που χρησιμεύει στον περιορισμό της κίνησης (Shusterman, 2000).

Επομένως, σε αυτή την εργασία, η έννοια της εκπαίδευσης δεν περιορίζεται στο θεσμικό εκπαιδευτικό σύστημα και τις επικρίσεις του, αλλά μάλλον, νοείται ως μια ευρύτερη έννοια που περιλαμβάνει σχέσεις και αυτό-καλλιέργεια. Για παράδειγμα, η σωματαιοσθητική μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την καλύτερη κατανόηση αυτής της ευρείας έννοιας της εκπαίδευσης. Ισχυρίζεται ότι το σώμα παίζει κρίσιμο ρόλο στην υπέρβαση των περιορισμών και στη διαδικασία καλλιέργειας του εαυτού μέσω ενισχυμένης ευαισθησίας, ελέγχου και συνειδητότητας: Ο Shusterman αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Οι αρχές της φροντίδας του σώματος παρέχουν αντ' αυτού μια πολλά υποσχόμενη διαδρομή προς ένα καλύτερο κοινό, δημιουργώντας άτομα που είναι πιο υγιή και πιο ευέλικτα, ανοιχτά, οξυδερκή και αποτελεσματικά μέσω της ενίσχυσης της σωματικής ευαισθησίας και μαεστρίας» (Shusterman 2000: 153).

Αντί να συνδέει τεχνητά τη σωματισθητική και την εκπαίδευση, εξετάζει τις επιπτώσεις της σωματισθητικής στην εκπαίδευση. Η σωματισθητική είναι μια κριτική, βελτιωτική μελέτη για το σώμα, και η εκπαίδευση μοιράζεται επίσης αυτή την αίσθηση μελιωρισμού, δηλαδή την πεποίθηση ότι οι άνθρωποι μπορούν να αλλάξουν τον κόσμο προς το καλύτερο. Ως μελιωρισμός νοείται η ιδέα ότι η πρόοδος είναι μια πραγματική έννοια που οδηγεί σε μια βελτίωση του κόσμου. Ισχυρίζεται ότι οι άνθρωποι μπορούν, μέσω της παρέμβασής τους σε διαδικασίες που διαφορετικά θα ήταν φυσικές, να παράγουν ένα αποτέλεσμα που είναι βελτίωση σε σχέση με το προαναφερθέν φυσικό (Ruetenik, 2008).

Η επίγνωση μέσω της ενσώματης ενσυνειδητότητας είναι μια πρωτεύουσα αρχή μελιωρισμού στη σωματισθητική. Ο σκοπός της είναι να αναπτύξει την ενσώματη ενσυνειδητότητα (body consciousness) του ατόμου, ώστε να είναι αρκετά οξύ και ευαίσθητο και να επιτρέπει την ενδοσκόπηση μέσα από αυτή. Εφόσον η ανάπτυξη της επίγνωσης της τρέχουσας κατάστασης είναι απαραίτητη προϋπόθεση, ο μελιωρισμός της σωματισθητικής «πρέπει να διακρίνεται από την αφελή, ουτοπική αισιοδοξία» (Shusterman, 2010: 64). Η σωματισθητική κατανοεί ότι το σώμα έχει συνέχεια τόσο με την κοινωνία όσο και με τον πολιτισμό. Με βάση την ενδοσκόπηση, ο μελιωρισμός της σωματισθητικής στοχεύει να αλλάξει την τρέχουσα κατάσταση του σώματος μέσω της δράσης (Bae, 2020). Η σωματισθητική δίνει μεγαλύτερη προσοχή στη βελτίωση της βιωματικής διάστασης, όπως είναι η αυτογνωσία και η προσαρμογή των αισθήσεων. Ωστόσο, είναι μόνο ένας, από τους τύπους, «φιλοσοφικής εργαλειοθήκης» που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να συνειδητοποιήσουν οι άνθρωποι «την κριτική, στοχαστική τέχνη της ζωής» (Shusterman, 2010: 151).

Ο μελιωρισμός πραγματοποιείται με την κίνηση προς-και-από (to-and-fro motion) ανάμεσα στη δομή του σώματος και την εμπειρία του σώματος. Αυτή η άπειρη κίνηση προς-και-από ανάμεσα στις πρωταρχικές και δευτερεύουσες εμπειρίες, περιγράφεται στην έννοια της «εμπειρίας» του Dewey, που οδηγεί και στην έννοια του σώματος στη σωματισθητική (Dewey, 1981). Για να βελτιωθούν ορισμένες σωματικές

συμπεριφορές ή συνήθειες, πρέπει κανείς να φέρει το υπόβαθρο των συνηθειών αυτών στο προσκήνιο της συνειδητότητας του/της μέσω επεξηγηματικού και σαφούς προβληματισμού. Εφόσον τα συναισθήματα, οι σκέψεις και οι δράσεις υποδεικνύουν σωματικές διαστάσεις, η κίνηση προς-και-από ανάμεσα στις δομές του σώματος, δεν περιορίζεται στη φυσική διάσταση αλλά μπορεί επίσης να επεκταθεί στην εκπαίδευση του σωματικού εαυτού (Dewey, 1981).

Η κίνηση προς-και-από μεταξύ των δομών του σώματος και της εμπειρίας του οδηγεί στην υπέρβαση. Αυτή η πίσω-μπρος ενδοσκόπηση της ενσώματης ενσυνειδητότητας καθοδηγεί τον ασκούμενο προς έναν νέο τρόπο σωματικής εμπειρίας. Σε αυτήν την περίπτωση, η υπέρβαση δεν είναι ούτε μια απόλυτη αλήθεια που βασίζεται στον θεμελιωτισμό ούτε άρνηση της παρούσας, περιορισμένης κατάστασης (status):

«Η υπέρβαση, ως η παρόρμηση να φτάσει κανείς πέρα από τον εαυτό του, μπορεί να είναι βασική για την ανθρώπινη ύπαρξη και είναι με βεβαιότητα κεντρική στον πραγματιστικό μελιорισμό, αλλά δεν χρειάζεται να ερμηνεύεται με υπερφυσικούς όρους. Η ίδια μας η ύπαρξη είναι μια ροή του να γίνουμε κάτι άλλο, το οποίο μπορεί να ερμηνευτεί εποικοδομητικά με ηθικούς όρους της αυτοβελτίωσης» (Shusterman, 2012: 35).

Η σωματαιοσθητική επιδιώκει το φιλοσοφικό τρόπο ζωής, ο οποίος σχετίζεται βαθιά με το ερώτημα για το πώς πρέπει να ζήσει κανείς, μοιραζόμενος αυτή την ιδέα με αρκετούς ασιατικούς κλάδους της αυτό-καλλιέργειας, την τελειομανία του Emerson (Emerson's Perfectionism), και την έννοια της συνεχούς «ανάπτυξης» του Dewey (Dewey's continual 'growth' concept). Αυτές οι ιδέες περιλαμβάνουν τη διαδικασία δημιουργίας του προσωπικού στυλ, το οποίο μπορεί να νοηθεί ως ο εκπαιδευτικός στόχος. Η φιλοσοφική διαβίωση ασχολείται με την εμπειρία και τη συνειδητότητα του ανθρώπου, χρησιμοποιώντας την κίνηση προς-και-από για να φτάσει σε μια κατάσταση υπέρβασης και μελιорισμού. Δεν είναι μια παρουσίαση μιας πλήρως διαμορφωμένης ζωής, αλλά μιας διαδικασίας διαμόρφωσης ενός συγκεκριμένου στυλ ή τρόπου προσέγγισης της ζωής.

Ο Shusterman (2012) υπογραμμίζει την κατανόηση του στυλ από τον Emerson, ιδιαίτερα της διαδικασίας δημιουργίας προσωπικού στυλ, της αυτό-δημιουργίας και της δημιουργίας προσωπικής κουλτούρας, για τη δημιουργία προσωπικού τρόπου ζωής.

Τονίζει ότι τα στυλ βασίζονται στο «σωματικό στυλ», που σημαίνει ότι όχι μόνο περιλαμβάνουν τις βασικές αισθήσεις (π.χ. οπτικές και ακουστικές), αλλά και τη δράση, αυτοκατανόηση, κίνηση και ενσυναίσθηση.

Από τη σκοπιά της σωματαιοσθητικής, αυτή η μελέτη στόχευσε στην αναθεώρηση της εκπαίδευσης με τέσσερις λέξεις-κλειδιά: μελιωρισμός, to-and-fro movement, υπέρβαση και φιλοσοφική ζωή ως αυτο-καλλιέργεια. Η εκπαίδευση θεωρείται ένα ταξίδι, όπου τα άτομα μπορούν να ανακαλύψουν τη σωματαιοσθητική για να καθιερώσουν έναν προσωπικό τρόπο ζωής, και αυτό το ταξίδι ονομάζεται «η εκπαίδευση ως πρακτική στη σωματαιοσθητική». Δεν δεσμεύεται από το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα που περιλαμβάνει ένα τυπικό σχολείο, μαθήματα και σχέσεις δασκάλου-μαθητή, αλλά μάλλον, μπορεί να γίνει κατανοητό ως οποιαδήποτε σωματική εμπειρία.

Ωστόσο, παρόλο που κάθε φυσική εμπειρία μπορεί να γίνει κατανοητή ως εκπαιδευτικό εργαλείο, αυτό δεν σημαίνει ότι κάθε μέρα ή κάθε δράση ισοδυναμεί με εκπαιδευτική εμπειρία. Με αυτές τις τέσσερις λέξεις-κλειδιά, γίνεται προσπάθεια να αναδειχθεί η εκπαίδευση ως πρακτική στη σωματαιοσθητική. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιείται η γιόγκα ως παράδειγμα για πρακτική της σωματαιοσθητικής, και ως μέθοδος η «μεταγνωστική μετατροπή της ενσώματης γνώσης σε ρητή γνώση».

Με καταγωγή από την αρχαία Ινδία, η γιόγκα είναι ένα σύνολο, ευρέως υποστηριζόμενων, θεραπειών, πρακτικών και πειθαρχιών για σωματικούς, διανοητικούς και πνευματικούς σκοπούς, το οποίο έχει υποστεί ανυπολόγιστες αλλαγές όλα αυτά τα χρόνια. Ο Iyengar (Evans & Abrams, 2006) είναι ένας από τους σημαντικότερους σύγχρονους δασκάλους της γιόγκα που εισήγαγαν τη γιόγκα στη Δύση. Στο έργο του, “Light on Life”, εξηγεί τη γιόγκα με διάφορους, πολύ-επίπεδους τρόπους, βασισμένος στην ινδική κλασική θεωρία. Στη γιόγκα, το σώμα αποτελείται από πέντε στρώματα που ονομάζονται κόσας, και μέσω αυτής της πρακτικής, μπορεί κανείς να φτάσει και τα πέντε στρώματα/επίπεδα: σωματικό, ενεργειακό, νοητικό, διανοητικό και θεϊκό. Η γιόγκα θεωρείται ως μια διαδικασία οκτώ βημάτων που δεν περιλαμβάνει μόνο τη γνωστή στάση (asana) και πρاناγιάμα (pranayama) (στάση και αναπνοή), αλλά και άλλους κλάδους, συμπεριλαμβανομένων διδασκαλιών που περιλαμβάνουν πώς να ενεργείς ηθικά, να διαλογίζεσαι και να φτάσεις στη φώτιση. Το πιο δημοφιλές στυλ γιόγκα στη σύγχρονη εποχή είναι η χάθα γιόγκα, η οποία έχει τρεις

σκοπούς που μπορούν να αναχθούν στη λογοτεχνία μεταξύ του 14ου και του 17ου αιώνα: (1) η πλήρης κάθαρση του σώματος, (2) η πλήρης εξισορρόπηση των σωματικών, πνευματικών και ενεργειακών πεδίων και (3) η αφύπνιση της καθαρότερης συνείδησης μέσω της οποίας κάποιος τελικά συνδέεται με το θείο συμμετέχοντας σε πρακτικές που έχουν τις ρίζες τους στο φυσικό σώμα (Stephens, 2010: 17).

Τα πολυεπίπεδα χαρακτηριστικά της γιόγκα μπορούν να δικαιολογηθούν εμπειρικά. Πολλοί ασκούμενοι αναμένουν τα οφέλη όχι μόνο της σωματικής υγείας αλλά και βελτιωμένη ψυχική υγεία ή πνευματική απελευθέρωση. Έτσι, τοποθετούν τη γιόγκα ως διαλογισμό για να αυξήσουν την αυτογνωσία και να μάθουν πώς να ελέγχουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους (Bae, 2020).

Κατά την πρακτική της γιόγκα μέσω της σωματισταθητικής σε αυτή τη μελέτη, η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι η «μεταγνωστική μετατροπή της ενσώματης γνώσης σε ρητή γνώση» (embodied meta-cognitive verbalization), η οποία είναι μια τεχνική και μοντέλο για την απόκτηση «ενσώματης γνώσης» που ισχυρίστηκε ο Masaki Suwa, ένας Ιάπωνας γνωστικός επιστήμονας (Nishigaki, 2018). Ο Ιάπωνας επιστήμονας της πληροφορίας, εξηγεί ότι ένα μεγάλο εμπόδιο στη γνωστική επιστήμη (ειδικά κατά την έρευνα τεχνητής νοημοσύνης) είναι η διαφωνία μεταξύ της «απόλυτης θεωρητικής γνώσης», που επιδιώκεται στην παραδοσιακή επιστήμη και στη «γνώση της ζωής». Είναι δύσκολο να αποσαφηνιστούν τα χαρακτηριστικά της γνώσης της ζωής (π.χ. εμπειρική γνώση, ενσώματη, κ.ά) με τις λεγόμενες αντικειμενικές επιστημονικές μεθόδους, αλλά ο Suwa (2008) προσπαθεί να απεικονίσει την ενσώματη γνώση με αυτόν τον τρόπο. Ο Suwa (2008) εξηγεί ότι «ίσως είναι αδύνατο να εκφράσουμε λεκτικά όλα όσα το σώμα μας γνωρίζει και μπορεί να κάνει», γιατί – όσον αφορά την ενσώματη γνώση (π.χ. δεξιότητες παίζοντας αθλήματα, μουσικά όργανα) – «Πιστεύεται ότι το σώμα μας ξέρει περισσότερα από ό,τι μπορούμε να εκφράσουμε ρητά». Ωστόσο, παρόλο που η ρητή γνώση δεν μπορεί να εξηγήσει την ενσώματη γνώση, υποστηρίζει ότι είναι απαραίτητο να εκφραστεί και αντικατοπτριστεί μέσω της γλώσσας (δηλαδή για να εκφραστεί λεκτικά), να αναλυθεί και να τελειοποιηθεί (Bae, 2020).

Η μεταγνωστική μετατροπή της ενσώματης γνώσης σε ρητή γνώση συνεπάγεται δράση και προβληματισμό σε μια μακροπρόθεσμη απόδοση (έξι μήνες ή περισσότερο), με τακτική συχνότητα για να αποκτηθεί ενσώματη γνώση. Ο ασκούμενος στην γιόγκα

(αυτός που επιτελεί τις ασκήσεις) καταγράφει την αποκτηθείσα γνώση και στη συνέχεια την αναλύει. Στο εργαστήριο του ο Suwa (2008), ερευνά την ενσώματη γνώση που καλύπτει ένα ευρύ φάσμα ποικιλίας σωματικών εμπειριών, όπως ο αθλητισμός, το μπόουλινγκ, τα βελάκια, ο συντονισμός στη μόδα, το περπάτημα, οι γευσιγνωσίες και οι εκπαιδευτικές εμπειρίες στην τάξη. Καθώς αυτές οι σωματικές εμπειρίες εκτελούνται συνεχώς, και στη συνέχεια, τα άτομα που επιτελούν την άσκηση στοχάζονται πάνω σε αυτές. Ο Suwa (2008: 142) εξηγεί ότι “το να στοχάζεσαι”, σε αυτή την περίπτωση, αποτελείται από δύο συστατικά: «(1) αυτογνωσία του τι σκεφτόμαστε, τι αντιλαμβανόμαστε, και πώς κινούμε το σώμα μας, και (2) τον μετασχηματισμό της άρρητης ενσώματης γνώσης σε ρητή. Ως εκ τούτου, η μεταγνωστική μετατροπή της ενσώματης σε ρητή γνώση, είναι μια μέθοδος προοπτικής σε πρώτο πρόσωπο, δεν χρησιμοποιείται μόνο για διευκρίνιση, αλλά βοηθά και στην ανάπτυξη της ενσώματης γνώσης (Bae, 2020).

Αυτό η μελέτη περιλαμβάνει την πρακτική της γιόγκα και την ανάλυσή της, μέσω της μεθόδου της μεταγνωστικής μετατροπής της ενσώματης γνώσης σε ρητή γνώση. Εξερευνήθηκε η σημασία της γιόγκα ως παράδειγμα εκπαίδευσης μέσω της σωματισθητικής, εξετάζοντας τα χαρακτηριστικά, το νόημα και άλλες πτυχές της. Για την πρακτική της γιόγκα, η πρώτη σειρά της Ashtanga Vinyasa γιόγκα (primary series) εκτελούνταν περίπου μία ή δύο φορές την εβδομάδα και περιελάμβανε ογδόντα λεπτά βίντεο με οδηγίες (Jois, 1996). Αυτό το στυλ της γιόγκα επιλέχθηκε επειδή ήταν μια πρόκληση λόγω αντικειμενικής δυσκολίας των ασκήσεων που περιλαμβάνει. Ήταν επίσης χρήσιμο για την ανάλυση να επαναλαμβάνεται η ίδια πρακτική (το ίδιο σετ άσanas) αφού είναι δύσκολο να κρίνουμε την πρόοδο στη γιόγκα αριθμητικά. Αυτή η πρακτική στη γιόγκα τεκμηριώθηκε χρησιμοποιώντας την μετα-γνωστική μετατροπή της ενσώματης σε ρητή γνώση (Bae, 2020). Αναφερόμενος στις οδηγίες της Suwa (παρακάτω), το περιεχόμενο περιλάμβανε κυρίως τα συναισθήματα και τις σκέψεις σχετικά με το σώμα:

- τι σκέφτεται ή τι σκεφτόταν κανείς
- πώς κάποιος κινεί ή κινούσε μέρη του σώματος
- τι αντιλαμβάνεται κανείς από το περιβάλλον μέσω πέντε αισθήσεων, και
- την αίσθηση του σώματός μας μέσω του ιδιοδεκτικού συστήματος (ως αποτέλεσμα της κίνησης που εκτελούν μύες και αρθρώσεις) (Suwa, 2008:142).

Η Bae (2020) εφαρμόζοντας τη διαδικασία της μεταγνωστικής μετατροπής της ενσώματης σε ρητή γνώση, αναφέρει για μια περίοδο που καλύπτει περίπου τέσσερις μήνες, από τον Απρίλιο έως τον Αύγουστο του 2019 είκοσι δύο καταγραφές, που ονομάζονται «ημερολόγια της γιόγκα» για είκοσι δύο ασκούμενους. Τα ημερολόγια της γιόγκα δείχνουν ότι οι ασκούμενοι επιθυμούν συνεχώς μια αίσθησης «επάρκειας» (proficiency) στην πρακτική στη γιόγκα. Σε αυτό το πλαίσιο, «επάρκεια» σημαίνει βελτίωση στις αδύναμες στάσεις και επιδέξια παρουσίαση μιας στάσης, αλλά δεν είναι εύκολο να κατανοήσεις τι σημαίνει «καλή στάση» στη γιόγκα αφού δεν ποσοτικοποιείται ούτε βαθμολογείται. Ο στόχος, ωστόσο, είναι να ακολουθήσεις και να αναπαραστήσεις την εικονιζόμενη πόζα όσο το δυνατόν πιο προσεκτικά. Σε μια καταχώριση ημερολογίου στις 23 Απριλίου, ένας ασκούμενος γράφει:

«Νιώθω ότι οι γοφοί μου είναι ελαφρώς ψηλότερα και ότι στηρίζομαι στο έδαφος μόνο από το χέρι μου, σε σύγκριση με το άτομο στο βίντεο, που φέρνει το σώμα παράλληλο με το έδαφος κατά τη διάρκεια της πόζας τσατουράνγκα ντανντάσανα (chaturanga dandasana)».

Έτσι, ένα παράδειγμα απόκτησης προόδου περιλαμβάνει τη σύγκριση του εαυτού μας με το μοντέλο, για να ανακαλύψουμε την αδυναμία μας (Bae, 2020). Στη γιόγκα, η έννοια της «επάρκειας» του ασκούμενου εξετάστηκε μέσω περιγραφών, χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της μεταγνωστικής μετατροπής της ενσώματης γνώσης σε ρητή γνώση. Το γενικό σκεπτικό για αυτό το θέμα, συνέκλινε προς το ερώτημα “γιατί να επιλέξεις πρακτική γιόγκα”. Αντί οι ασκούμενοι να βλέπουν την «επάρκεια» ως κάτι που πλησιάζει στην ιδανική πόζα, ήθελαν να επιδιώξουν μια ποιοτικότερη σωματική αίσθηση σε αυτή (Bae, 2020).

2.2.2. Ενσυνειδητότητα, αθλητισμός και σώμα: η επανεξέταση της δικαιολόγησης της σχολικής σωματικής αγωγής.

Αυτό το άρθρο προσφέρει μια προκαταρκτική περιγραφή των εκπαιδευτικών δυνατοτήτων της ενσυνειδητότητας, με την επανεξέταση του πολυσυζητημένου θέματος σχετικά με το κατά πόσο η σωματική δραστηριότητα και ο αθλητισμός πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Υποστηρίζεται ότι, παραδοσιακά, οι προηγούμενες προσπάθειες, της αναλυτικής φιλοσοφίας της εκπαίδευσης να προσφέρουν μια δικαιολόγηση για τη σωματική δραστηριότητα και

τον αθλητισμό, δεν έχουν αναπτύξει επιχειρήματα επαρκώς σε σχέση με το πιο χαρακτηριστικό γνώρισμα αυτών των δραστηριοτήτων—το σώμα. Εναλλακτικά στο άρθρο αυτό, υποστηρίζεται ότι η θεωρία και η πρακτική της ενσώματης ενσυνειδητότητας μπορεί να εξηγήσει το πώς η σωματική δραστηριότητα μπορεί να ικανοποιήσει την απαραίτητη προϋπόθεση που έθεσε ο αναλυτικός φιλόσοφος της εκπαίδευσης R. S. Peters ότι για να είναι μια δραστηριότητα μορφωτικά αξιόλογη, πρέπει να διαθέτει “*ευρείας εμβέλειας γνωστικό περιεχόμενο*”. Οι Martin και Ergas (2016) συμπεράνανε ότι η σωματική δραστηριότητα και ο αθλητισμός δικαιολογούνται με βάση τις προϋποθέσεις του Peters: η σωματική δραστηριότητα μπορεί να διευρύνει την κατανόηση των, ως επί το πλείστον, απρόσιτων θεωρητικών δραστηριοτήτων (επιστήμη και/ή φιλοσοφία), οι οποίες, υποστήριξε ο Peters, πως είναι παραδειγματικές. Στη συνέχεια αξιολογήθηκαν οι συνέπειες για αυτό το επιχείρημα, όσον αφορά το πώς μπορεί μια τέτοια αναφορά, να βοηθήσει στην κατανόηση των παιδαγωγών για τη θέση της σωματικής αγωγής και του αθλητισμού στη διδακτική πρακτική (Martin & Ergas, 2016).

Μετά από έρευνα στη νευροεπιστήμη και την ψυχολογία που αποκαλύπτει διάφορα οφέλη της διαλογιστικής πρακτικής, η έρευνα για την ενσυνειδητότητα στον τομέα της εκπαίδευσης, έχει γίνει ένας τομέας με αυξανόμενο ενδιαφέρον. Μια σειρά από προγράμματα σπουδών που εμπλέκονται στη διδασκαλία της ενσυνειδητότητας, ενσωματώνονται σε σχολεία που προσανατολίζονται προς διάφορους στόχους, όπως η μείωση του άγχους, η εκπαίδευση στην αυτοσυγκέντρωση και η κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση. Ενώ τέτοιες θεραπευτικές παρεμβάσεις θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην καθημερινότητα της σχολικής εκπαίδευσης, η έννοια της ενσυνειδητότητας μπορεί να τονίσει κάτι με ιδιαίτερη μορφωτική αξία (Martin & Ergas, 2016). Αυτό το άρθρο υποστηρίζει ότι η θεωρία και η πρακτική της ενσώματης ενσυνειδητότητας μπορεί να εφαρμοστεί θετικά στο πολυσυζητημένο θέμα της μορφωτικής αξίας της σωματικής δραστηριότητας και του αθλητισμού.

Υποστηρίζεται ότι προηγούμενες προσπάθειες στην αναλυτική παράδοση της φιλοσοφίας της εκπαίδευσης, που παρουσιάζουν τη σωματική δραστηριότητα ως αξιόλογη, δεν στηρίζονται επαρκώς στο πιο χαρακτηριστικό γνώρισμα αυτών των δραστηριοτήτων—το σώμα. Εναλλακτικά, οι Martin και Ergas (2016) ισχυρίζονται ότι η θεωρία και η πρακτική της ενσυνειδητότητας, μπορούν να εξηγήσουν πώς η

σωματική δραστηριότητα μπορεί να ικανοποιήσει την απαίτηση του αναλυτικού φιλόσοφου της εκπαίδευσης R.S. Peters, ότι για να αξίζει να διδάσκεται μια δραστηριότητα, πρέπει να διαθέτει «ευρείας εμβέλειας γνωστικό περιεχόμενο». Αυτές είναι δραστηριότητες που, όταν βιώνονται μαζί με άλλες παρόμοιες πολύπλοκες δραστηριότητες, οδηγούν σε μια συνολική διεύρυνση της οπτικής και της εμπειρίας του μαθητή για τον κόσμο (Martin & Ergas, 2016).

Εμπνευσμένη από την θεώρηση του Oakeshott (1989) για την εκπαίδευση ως “μύηση”, η αντίληψη του Peters θεωρούσε μια αξιόλογη εκπαίδευση ως “μύηση” στα “απρόσωπα” πρότυπα της επιστημονικής γνώσης όπως π.χ. η επιστήμη και η ιστορία (Oakeshott, 1989). Σύμφωνα με αυτή την άποψη, για να εκπαιδευτούν τα άτομα σε μια μορφή γνώσης, θα έπρεπε να μνηθούν στα δημόσια πρότυπα (public standards) που ενυπάρχουν σε αυτό το είδος της γνώσης, και να φροντίζουν για την διατήρησή τους. Υποστηρίχθηκε ότι η σχολική σωματική αγωγή μπορεί να ικανοποιήσει τις απαιτήσεις του Peters, χωρίς να γίνουν τροποποιήσεις που θα επέφεραν την πλήρη απόρριψη της δικής του θεωρίας.

Ο Peters είχε στόχο να δώσει μια εξήγηση για την μόρφωση, η οποία βασιζόταν σε θεωρητικές δραστηριότητες που ορίζονται από την ορθολογική έρευνα και την επιστημονική γνώση. Θεώρησε ότι αυτό σημαίνει ότι τέτοιες δραστηριότητες περιορίζονται σε παραδοσιακές μορφές γνώσης, όπως η ιστορία και η επιστήμη (Hand, 2009). Παρόλα αυτά υπάρχουν και άλλες αντιλήψεις για την μόρφωση που προσφέρουν πολύ καλύτερη (και διαισθητικά εύλογη) επεξήγηση των θέσεων της μορφωτικής αξίας της σωματικής δραστηριότητας (McNamee, 1998). Η σωματική δραστηριότητα είναι κατεξοχήν δικαιολογημένη στον εκπαιδευτικό τομέα.

Ωστόσο, η υποβάθμιση της σωματικής αγωγής σε μη γνωστικές αντιλήψεις (όσο βάσιμες κι αν είναι αυτές οι δικαιολογήσεις), μπορεί αυθαίρετα να περιορίζουν ή να υποβαθμίζουν τον ρόλο της σωματικής δραστηριότητας και του αθλητισμού στη διδασκαλία και τη μάθηση. Με άλλα λόγια, λαμβάνουμε σοβαρά υπόψη την πιθανότητα ότι η σωματική δραστηριότητα έχει μορφωτική αξία, όχι μόνο λόγω των πολλών επιθυμητών αποτελεσμάτων που επιφέρει (πχ. υγεία και ανάπτυξη χαρακτήρα), αλλά επειδή η σωματική δραστηριότητα μπορεί να γίνει με τέτοιο τρόπο ώστε να συμβάλλει, όπως το έθεσε ο Peters, στην ικανότητα του μορφωμένου ατόμου να είναι «επαρκώς ενήμερος και για άλλους τρόπους που βλέπουμε τον κόσμο» (1964: 101).

Ειδικότερα, μια προσέγγιση ενσυνειδητότητας στη σωματική δραστηριότητα μπορεί να βοηθήσει τον ασκούμενο να αποκτήσει ένα πιο ενσώματο βίωμα για τον κόσμο. Με αυτή την άποψη, ακριβώς όπως η εκπαίδευση σε επιστημονικές δραστηριότητες, όπως οι επιστήμες και η ιστορία, διευρύνουν τη θεωρητική προοπτική του ασκούμενου για τον κόσμο, το ίδιο κάνει η σωματική αγωγή, αφού η άσκηση και ο αθλητισμός διευρύνουν την ενσώματη προοπτική του ασκούμενου για τον κόσμο (Martin & Ergas, 2016).

Η δικαίωση της σχολικής σωματικής αγωγής

Ιστορικά μιλώντας, οι προσπάθειες δικαιολόγησης της συμπερίληψης της σωματικής δραστηριότητας, παράλληλα με άλλες μορφωτικά αξιόλογες δραστηριότητες, δε βρήκαν εύφορο έδαφος. Για παράδειγμα, η άνοδος της μεταπολεμικής αναλυτικής φιλοσοφίας οδήγησε σε έναν περιορισμό της έννοιας της εκπαίδευσης, δίνοντας πολύ μεγαλύτερη έμφαση στη φιλελεύθερη εκπαίδευση και στην αξία των θεωρητικών δραστηριοτήτων, όπως οι επιστήμες και η ιστορία, σε αντίθεση με τις παλαιότερες εποχές (Cuypers & Martin, 2013; Peters, 1967). Κάτω από αυτό το εννοιολογικό καθεστώς, οποιαδήποτε δικαιολόγηση της σωματικής δραστηριότητας θα πρέπει να ξεκινάει δείχνοντας πώς οι μαθητές θα μπορούσαν να διδαχθούν, με μετασχηματιστικό τρόπο, πάνω σε θέματα όπως η φυσιολογία, η ανατομία, η διατροφή και ούτω καθεξής. Σε αυτό το πλαίσιο, η μορφωτική αξία δεν έγκειται στην ίδια τη σωματική δραστηριότητα ή τον τρόπο με τον οποίο γίνεται, αλλά στο ότι η σωματική δραστηριότητα είναι ένα χρήσιμο εργαλείο που μπορεί να φέρει τους μαθητές πιο κοντά σε αληθινά εκπαιδευτικές δραστηριότητες με θεωρητικό χαρακτήρα. Μπορούμε για παράδειγμα εδώ να σκεφτούμε τον καθηγητή φυσικής αγωγής που χρησιμοποιεί το σπριντ για να διδάξει τους μαθητές σχετικά με τη λειτουργία του αναπνευστικού συστήματος (Martin & Ergas, 2016).

Η έννοια του μορφωμένου ανθρώπου που προσφέρεται από αυτή την παράδοση, δηλαδή κάποιος που έχει πετύχει εύρος και βάθος γνώσης και κατανόησης μέσω της μύησής του σε δραστηριότητες που είχαν ευρύ γνωστικό περιεχόμενο, φαίνεται να έρχεται σε αντίθεση με τη διαίσθηση ότι οποιοσδήποτε απολογισμός μορφωτικής αξίας της σωματικής δραστηριότητας, θα πρέπει να έχει σχέση πρωτίστως με το σώμα.

Ενσυνειδητότητα, το πρόγραμμα σπουδών και ο αθλητισμός

Ο Reid (1996) ισχυρίζεται ότι κάθε εύλογη αντίληψη της εκπαίδευσης πρέπει να περιλαμβάνει ηθικά κριτήρια, τα οποία να είναι σύμφωνα με τον Peters, όπως ο σεβασμός στον αναπτυσσόμενο μαθητή. Ωστόσο, το 'γνωστικό' κριτήριο του Peters είναι εγγενώς αυστηρό ή αποκλειστικό. Η λειτουργική κατανόηση της γνωστικής λειτουργίας είναι πολύ περιορισμένη. Το σώμα είναι ένας σημαντικός εκπαιδευτικός παράγοντας όπως έχει εξηγηθεί από τις θεωρίες της γνώσης που τονίζουν το ρόλο του σώματος (Damasio, 1994; Grabovac et al., 2011; James 1890/1981; Varela et al., 1991).

Αντίστοιχα, υποστηρίζεται ότι η θεωρία και η πρακτική της ενσώματης ενσυνειδητότητας, εξηγεί πώς η σωματική δραστηριότητα για να ικανοποιήσει την απαίτηση του Peters για μια αξιόλογη εκπαίδευση, πρέπει να διαθέτει «*ευρείας εμβέλειας γνωστικό περιεχόμενο*». Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι μια προσέγγιση ενσυνειδητότητας στη σωματική δραστηριότητα και τον αθλητισμό μπορεί να εξηγήσει το ρόλο του σώματος στην εκπαίδευση των συναισθημάτων και της προσωπικής δράσης. Οι πρακτικές ενσυνειδητότητας είναι ένα χρήσιμο εργαλείο, μέσω του οποίου μπορεί η σωματική δραστηριότητα να γίνει με τρόπο που να εμπλέκεται με τη γνωστική άποψη του μαθητή. Η ενασχόληση με το σώμα με αυτόν τον τρόπο συμβάλλει σημαντικά στη διεύρυνση της γνωστικής άποψης του μαθητή με τρόπο που να ικανοποιεί τα μορφωτικά κριτήρια του Peters για αξιόλογες δραστηριότητες. Αυτή η προσέγγιση μπορεί να δικαιολογήσει τη διδασκαλία και τη μάθηση, στη σωματική αγωγή (Martin & Ergas, 2016).

Ενσώματη ενσυνειδητότητα: μια σύντομη εισαγωγή

Ένα από τα εμπόδια σε οποιαδήποτε δικαιολόγηση της σωματικής δραστηριότητας σύμφωνα με τον Peters, είναι η ένσταση ότι η σωματική δραστηριότητα στοχεύει πρωτίστως στην καλλιέργεια της σωματικής και ψυχικής υγείας. Φυσικά, είναι κοινώς αποδεκτό ότι οι αθλητικές δραστηριότητες και η άσκηση μπορούν να κάνουν το σώμα και το μυαλό μας πιο υγιή. Για τον Peters, ωστόσο, κάτι τέτοιο δεν είναι επαρκής λόγος για τον ισχυρισμό ότι κάτι αξίζει να συμπεριληφθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία. Θα πρέπει να αποδειχθεί το 'πώς' η σωματική δραστηριότητα μεταμορφώνει τη γνώση και την κατανόησή μας για τον κόσμο, διευρύνοντας τη γνωστική μας προοπτική. Η αντίληψη της ενσυνειδητότητας για τη σωματική δραστηριότητα μπορεί να προσφέρει μια τέτοια εξήγηση (Martin & Ergas, 2016).

Σκεφτείτε ότι μια μαθήτρια μπορεί να δώσει μια περιγραφή του τι έχει μάθει,

μετά από την εκπαίδευσή της σε θεωρητικές δραστηριότητες, και μπορεί να ανακαλέσει θεωρίες ή να εξηγήσει ένα φυσικό φαινόμενο σύμφωνα με ότι διδάχτηκε. Όμως ένα ανάλογο επίτευγμα στο πλαίσιο της σωματικής δραστηριότητας θα ήταν δύσκολο να εξηγηθεί με λόγια. Για παράδειγμα, το τρέξιμο θα ήταν δύσκολο να δικαιολογηθεί ως μια εκπαιδευτικά σημαντική δραστηριότητα, χωρίς να προσφέρει κάποια εικόνα για το πώς γίνεται αντιληπτό μέσα από τα μάτια του δρομέα σε ένα μάθημα σωματικής αγωγής. Έτσι, ενώ ο ισχυρισμός ότι η εκπαίδευση του σώματος ως βελτίωση της σωματικής κατάστασης των ατόμων είναι καλή για ένα πιο παραγωγικό εργατικό δυναμικό αληθεύει, τίποτα όμως σε αυτόν τον ισχυρισμό δεν δικαιολογεί την αναλυτική αντίληψη της μορφωτικής αξίας του τρεξίματος (Martin & Ergas, 2016). Εάν το τρέξιμο και άλλες μορφές σωματικής δραστηριότητας είναι εκπαιδευτικά αξιόλογες, θα πρέπει να μπορούν να διδαχθούν με τρόπο που να οδηγεί στο «ταξιδεύοντας με διαφορετική άποψη», όπως το έθεσε περίφημα ο Peters.

Για να εξηγηθεί ο τρόπος, με τον οποίο, η ενσυνειδητότητα είναι σε θέση να παρέχει ένα επιχείρημα για το πώς η σωματική δραστηριότητα, όταν γίνεται με συγκεκριμένο τρόπο, μπορεί να συμβάλει στη γενική διεύρυνση των αντιλήψεων του μαθητή, πρέπει να συμβουλευτούμε τις σύγχρονες αντιλήψεις της ενσυνειδητότητας. Στην πιο συνηθισμένη απόδοση, η ενσυνειδητότητα είναι μια πρακτική που ορίζεται ως «το να δίνεις όλη σου την προσοχή, με συγκεκριμένο τρόπο: επίτηδες, στην παρούσα στιγμή και χωρίς κριτική» (Kabat-Zinn, 1994: 4). Αυτή η απόδοση εφαρμόζεται ευρέως με διάφορες σύγχρονες παρεμβάσεις σε προγράμματα σπουδών που βασίζονται στην ενσυνειδητότητα (Roeser, 2014; Zenner et al., 2014). Η πρακτική συνήθως συνεπάγεται το να κάθεται σε μια άνετη καθιστή θέση, ευθυτενής, εστιάζοντας στην παρούσα στιγμή. Στις περισσότερες περιπτώσεις, αυτό συμβαίνει φέρνοντας την προσοχή στις σωματικές αισθήσεις. Η συνάφεια της ενσυνειδητότητας με το σώμα, συχνά διαφεύγει της προσοχής στη μάλλον Καρτεσιανή φύση του ίδιου του όρου, που θέτει σε πρώτο πλάνο τη «συνειδητότητα» και τον αποκλεισμό του σώματος, σύμφωνα με την έννοια της λέξης.

Ωστόσο, διερευνώντας και τις δύο προελεύσεις της πρακτικής μέσα από το ‘Satipatthana Suta’ (ενός από τα πιο σημαντικά βουδιστικά κείμενα), καθώς και τις πιο σύγχρονες αποδόσεις του (Kabat-Zinn, 1994), το σώμα είναι ένα από τα πιο σημαντικά θεμέλιά της. Η εστίασή μας εδώ θα είναι επομένως, η ενώματη ενσυνειδητότητα, όπου

η πρακτική της καθιέρωσης της περιλαμβάνει τέσσερα βήματα (Slagter et al., 2011):

- (1) εστίαση στην αναπνοή ή σωματικές αισθήσεις (σύμφωνα με οδηγίες),
- (2) παρακολούθηση της ποιότητας της προσοχής μας,
- (3) σημειώνοντας πότε το μυαλό έχει περιπλανηθεί σε άλλες σκέψεις και
- (4) επιστρέφοντας πίσω στην αναπνοή, χωρίς κριτική, αφού σημειωθεί η περιπλάνηση σε άλλες σκέψεις.

Όπως περιγράφεται σε διάφορες μαρτυρίες (Kabat-Zinn, 1994; Varela et al., 1991), μια τυπική συνεδρία, ενός αρχάριου σε αυτή την περίπτωση, συνεπάγεται αρκετές στιγμές που ο νους παρασύρεται από περιπλανώμενες σκέψεις, γεγονός που αντιπροσωπεύει μια συνηθισμένη νοητική κατάσταση, στην επανόρθωση της οποίας είναι προσανατολισμένη η πρακτική. Μετά από ένα ορισμένο χρονικό διάστημα, ο ασκούμενος θα παρατηρήσει την περιπλάνηση του νου και θα επικεντρωθεί στην αναπνοή ξανά και ξανά. Η επιτυχία σε μια τέτοια πρακτική απαιτεί μύηση στις αξίες της συγκέντρωσης και της ικανότητας να αντιλαμβάνεται ο ασκούμενος, να κατανοεί και να κρίνει τα πράγματα καθαρά, ειδικά εκείνα που δεν είναι προφανή ή ξεκάθαρα (discernment) (Martin & Ergas, 2016).

Φυσική δραστηριότητα, συναισθήματα και προσωπική δράση

Η ενσώματη ενσυνειδητότητα μπορεί να συμβάλει στην εκπαίδευση των συναισθημάτων. Στην εκπαιδευτική θεωρία και πρακτική, ιστορικά, η σημαντικότητα των συναισθημάτων έχει υποτιμηθεί σε μεγάλο βαθμό. Ωστόσο, η εκπαίδευση των συναισθημάτων είναι το κλειδί για τη διεύρυνση της γνωστικής εμπειρίας μέσα σε ένα πλαίσιο ενσυνειδητότητας. Ακολουθώντας τον William James (1890/1981), αν εξερευνήσουμε το φαινόμενο του φόβου ή του θυμού, για παράδειγμα, αντιλαμβανόμαστε ξεκάθαρα την ενσώματη φύση των συναισθημάτων. Όπως δήλωσε ο James: «Χωρίς τις σωματικές καταστάσεις να ακολουθούν την αντίληψη, η τελευταία θα ήταν καθαρά γνωστική στη μορφή, χλωμή, άχρωμη και στερημένη συναισθηματικής ζεστασιάς» (James et al., 1981: 1065). Τα συναισθήματα είναι επομένως ένα σύμπλεγμα σωματικών αισθήσεων και σκέψεων, οι οποίες τα συνοδεύουν και τα επηρεάζουν.

Οι ενέργειές μας είναι συνήθως λιγότερο αμφισβητούμενες σε στιγμές που νιώθουμε ικανοποιημένοι. Προβλήματα όμως αναδύονται, όταν μας αιχμαλωτίζει μια ισχυρή συναισθηματική δύναμη που κατακτά την ικανότητα ελέγχου του εαυτού μας

όπως απεικονίζεται στην περίφημη «πειρατεία της αμυγδαλής» (amygdala hijack) του Goleman (1995). Ως *πειρατεία της αμυγδαλής* ορίζεται η κατάσταση εκείνη που χάνουμε τον έλεγχο του εαυτού μας. Ακόμη, σύμφωνα με ορισμένες γνωστικές θεωρίες, ειδικά μια θεωρία που υπογραμμίζει την πρακτική της ενσυνειδητότητας, τέτοιες ενέργειες εκφράζουν μια παρανόηση της δικής μας γνωστικής διαδικασίας και επιρροής (Grabovac et al., 2011). Οι μη αναστοχαστικές εκτιμήσεις συναισθημάτων που μας κάνουν να αντιδρούμε βιαστικά, βασίζονται σε ένα δυσάρεστο *σωματικό* συναίσθημα που προκύπτει ως συνέπεια της αντίληψης ενός αντικειμένου ή κατάστασης. Με άλλα λόγια, η αντίληψη *διαμεσολαβείται* (mediated) πάντα μέσω του σώματος, και αξιολογείται σε δεύτερη μοίρα από το νου, στο οποίο είτε αρέσει ή είτε δεν αρέσει η αίσθηση που προκαλείται από την εμπειρία. Η συνήθεια και η τραχιά επίγνωση ωστόσο, μας κάνουν να παραβλέψουμε αυτή την αρχική ενσώματη φάση και έτσι φτάνουμε να πιστεύουμε (λανθασμένα) ότι διαθέτουμε την ικανότητα να κρίνουμε ορθά. Οι James et al (1981) προσφέρουν ένα διάσημο παράδειγμα: δεν τρέχουμε από φόβο απλώς και μόνο επειδή είδαμε μια αρκούδα και σκεφτήκαμε ότι είναι σοφό το να τρέξουμε να ξεφύγουμε. Τρέχουμε λόγω του επιταχυνόμενου καρδιακού παλμού, της ρηχής αναπνοής, του κόμπου στο στομάχι, δηλαδή όλων εκείνων των σωματικών συμπτωμάτων που προκύπτουν ως συνέπεια της κρίσιμης κατάστασης (Martin & Ergas, 2016).

Με άλλα λόγια, η γνώση και το συναίσθημα είναι μια ομαδοποιημένη διαδικασία στην οποία το σώμα μας αποτελεί κρίσιμο στοιχείο. Όταν βιώνουμε μια δυσάρεστη αίσθηση, συχνά ενεργούμε με τρόπους για τους οποίους μπορεί να μετανιώσουμε επειδή η ανεκπαίδευτη καθημερινή μας επίγνωση δεν είναι αρκετά ικανή να αναγνωρίσει την αντίδραση του σώματός μας όταν εκτίθεται σε ένα άγνωστο αντικείμενο ή κατάσταση, και έτσι τρέχουμε μακριά από την αρκούδα, όταν αυτό είναι ακριβώς αυτό που δεν πρέπει να κάνουμε (Martin & Ergas, 2016). Υπογραμμίζοντας επομένως την λογική της πρακτικής της ενσυνειδητότητας, προκύπτει ότι το μυαλό δεν πρέπει να αναπτυχθεί μόνο διανοητικά, αλλά και προς την ενσώματη εμπειρία. Επιστρέφοντας επαναλαμβανόμενα, από το 'χάσιμο' στη σκέψη, στην παρούσα σωματική αίσθηση, καλλιεργούμε την ικανότητα να αναλύσουμε τη διαδικασία της γνωστικής λειτουργίας-επίδρασης (cognition-affect) στα συστατικά της μέρη. Όπως ο Goldstein και ο Kornfield (1987) πιστοποιούν: «Τελικά, η ενσυνειδητότητα μπορεί να

γίνει τόσο ακριβής που μπορούμε να διαχωρίσουμε την αρχική αντίληψη, για παράδειγμα ενός κελαιδίσματος, από την πρώτη στιγμή της επίγνωσης μια ευχάριστης ποιότητας (εύηχο κελαιδίσμα), ακολουθούμενη από την αναγνώριση – το «τραγούδι πουλιών»» (1987: 79). Αυτή η ενισχυμένη επίγνωση, δημιουργεί μια ζώνη ασφαλείας μεταξύ ερεθίσματος και αντίδρασης, για να επιτρέψει την ευφυή αντίδραση κάποιου. Σίγουρα θα αισθανθούμε τον κίνδυνο της αρκούδας, αλλά δεν θα μας ελέγχουν οι αισθήσεις μας και, επειδή τώρα γνωρίζουμε περισσότερα, θα μπορέσουμε να μείνουμε στη θέση μας, όπως συνήθως συνιστάται, παρά να τρέξουμε μακριά.

Το παράδειγμα της αρκούδας θέτει ένα οξύ ζήτημα επιβίωσης. Ωστόσο, σύμφωνα με μια θεωρία γνώσης για την ενσυνειδητότητα, ένα άτομο βιώνει την ίδια συναισθηματική ενσώματη αίσθηση, όταν για παράδειγμα βρίσκεται σε μια διαφωνία, όταν λαμβάνει χαμηλό βαθμό, όταν παρενοχλείται από τον νταή της τάξης, όταν κάποιος “κόβει” απότομα το αμάξι μέσα στη λωρίδα του ενώ οδηγεί και ούτω καθεξής. Ο Peters ισχυρίστηκε κάποτε ότι: «Πολύ λίγα γνωρίζουμε για την οδήγηση ποδηλάτου, το κολύμπι ή το γκολφ. Είναι περισσότερο θέμα του «να γνωρίζω πώς» αντί το να «γνωρίζω τι». Επιπλέον, αυτό που πρέπει να γνωρίζουμε ρίχνει ελάχιστο φως σε πολλά άλλα» (Peters, 1964: 30).

Μεγαλύτερη κατανόηση της σύνδεσης μεταξύ του σώματος και των συναισθημάτων, υποδηλώνει ότι η σωματική αγωγή, όταν εφαρμοστεί σωστά, έχει ευρύ γνωστικό περιεχόμενο που μπορεί να διασαφηνίσει πολλά από αυτά που βιώνουμε ως ενσώματες εμπειρίες (Martin & Ergas, 2016). Αυτό αφορά άμεσα τον μαθητή που ασκείται στη σωματική ενσυνειδητότητα και που, για παράδειγμα, μπορεί να χρειαστεί να ασκηθεί για να αντιμετωπίζει τις σωματικές του αντιδράσεις σε καταστάσεις που προκαλούν άγχος και στρες. Σε συνέχεια του προηγούμενου παραδείγματος του James, αξίζει να αναφερθεί ότι ο Peters απέδωσε κεντρική θέση στην εκπαίδευση των συναισθημάτων για να ζεις μια καλή ζωή, για τον λόγο ακριβώς ότι τα συναισθήματα έχουν γνωστικό περιεχόμενο.

Όπως επισημαίνουν οι Cuypers και Martin (2013), για τον Peters: Οι αξιολογήσεις συναισθημάτων συνοδεύονται βιολογικά από σωματικές αλλαγές στο αυτόνομο νευρικό σύστημα. Για παράδειγμα, λέμε μεταφορικά ότι κάποιος «βράζει» από θυμό, ή ότι κάποιος είναι «γεμάτος» από περηφάνια, ή ότι τα «γόνατα του τρέμουν» από φόβο). Αυτά τα ακούσια συμβάντα, πρέπει να διακρίνονται από αυτό

που ονομάζουμε «συναισθηματικές αντιδράσεις», όπως όταν το άτομο ξεσπά από θυμό ή τρέχει από φόβο. Αυτές οι αντιδράσεις ανήκουν σε μια ενδιάμεση τάξη, μεταξύ αντιδράσεων και ερεθισμάτων (ή παρορμητικών συμπεριφορών) και πλήρως ανεπτυγμένων ενεργειών. Από τη μία πλευρά, δεδομένου ότι οι συναισθηματικές αντιδράσεις περιλαμβάνουν αξιολογήσεις συναισθημάτων, έχουν ένα γνωστικό πυρήνα που δεν αντιδρά σε ερεθίσματα, όπως η αναπήδηση, όταν κάποιος παθαίνει ηλεκτροπληξία. Από την άλλη, καθώς βασίζονται σε βιαστικές αξιολογήσεις συναισθημάτων που δεν διαθέτουν σαφείς τελικούς σκοπούς, οι συναισθηματικές αντιδράσεις δεν είναι σκόπιμες ενέργειες που ακολουθούν κανόνες (Cuypers & Martin, 2013: 176).

Ως εκ τούτου, τα συναισθήματα αντιπροσωπεύουν μια σύνθετη εμπειρία, κατά την οποία, η ενσώματη ενσυνειδητότητα, μπορεί να μας βοηθήσει να αξιολογήσουμε καλύτερα το «γνωστικό πυρήνα» των ενσώματων αντιδράσεων μας. Υπό αυτή την άποψη, αυτή η σύνθετη εμπειρία προϋποθέτει αμοιβαία τη συνύπαρξη της σωματικής αγωγής, της εκπαίδευσης των συναισθημάτων και της διεύρυνσης της γνωστικής εμπειρίας. Κρυμμένο πίσω από τις σκέψεις μας, υπάρχει ένα ζωντανό σώμα που παίζει ένα πολύ πιο δραματικό ρόλο στην ικανότητά μας για ορθή κρίση, από ό,τι αποδίδεται και στην καθημερινότητά μας και στα σύγχρονα σχολικά προγράμματα. Η πιο ‘φυσική’ αρένα για να εξερευνηθεί αυτός ο τομέας εντός ενός προγράμματος σπουδών είναι η σωματική αγωγή, η οποία αποτελεί τον εκπαιδευτικό τόπο στον οποίο το σώμα είναι τόσο θεμελιώδες για τις συνήθειες δραστηριότητές του (Cuypers & Martin, 2013).

Τα παραπάνω οδηγούν στο ρόλο της ενσώματης ενσυνειδητότητας για την προσωπική δράση (personal agency). Για τον Peters, το να είσαι μορφωμένος σημαίνει να γνωρίζεις “τον λόγο του κάθε πράγματος” (the reason why of things), δηλαδή τέτοιες δραστηριότητες που προάγουν την αυτονομία (Peters, 1964). Η μύηση σε μια θεωρητική μορφή γνώσης είναι θεωρητικά το “χρυσό πρότυπο” για αυτού του είδους τη συνεννόηση. Ωστόσο, η συνήθειά μας να «ζούμε στο μυαλό» μπορεί να μας εμποδίσει να δούμε ότι μεγάλο μέρος της συμπεριφοράς μας, προκύπτει από αντιδράσεις σε σωματικές αισθήσεις που δεν παρατηρούμε. Μπορεί να αντιδράσουμε, για παράδειγμα, στο αίσθημα θυμού ή αηδίας που συνοδεύει μια αντιληπτή αδικία χωρίς να αφιερώσουμε χρόνο για να αξιολογήσουμε σωστά την κατάσταση. Τα συναισθήματα παίζουν θεμελιώδη ρόλο στο να μας παρακινούν να δράσουμε. Ωστόσο,

οι ενέργειες που προκύπτουν από συναισθηματικές αντιδράσεις μπορεί μερικές φορές να μας κάνουν, εκ των υστέρων, να παραδεχόμαστε με λύπη ότι "δεν ξέραμε τι κάναμε" - ή προσαρμόζοντας αυτό στα παραπάνω – ότι ενεργήσαμε απερίσκεπτα. Το σώμα περιλαμβάνει έναν ολόκληρο κλάδο εμπειριών που φαίνεται ασαφής, και ως εκ τούτου υποδηλώνει ότι δεν γνωρίζουμε «το λόγο που συμβαίνουν τα πράγματα (the reason why of things) (Goleman, 1995).

Ακριβώς όπως η γνωστική λειτουργία μας για τα θεωρητικά θέματα (επιστήμη, ιστορία κ.λπ.) μπορεί να είναι καλύτερη ή χειρότερη, έτσι, μπορεί να είναι και η γνωστική λειτουργία μας για τα συναισθήματα και το σώμα. Έτσι λοιπόν η ενσώματη ενσυνειδητότητα, μπορεί να βοηθήσει το μαθητή στην ερμηνεία των σημάτων μιας αναδυόμενης «πειρατείας» (Goleman, 1995). Αυτό επιτρέπει στο άτομο να παρεμβαίνει στη δημιουργία τέτοιων συναισθημάτων “πειρατείας”, αναπτύσσοντας την οξυδέρκεια και τη διορατικότητα σε μια κατάσταση, αντί της αντίδρασης με λανθασμένη κρίση που στηρίζεται σε μια μη αναστοχαστική εκτίμηση. Όπως ο Kabat-Zinn (1994), ένας από τους σπουδαιότερους μαθητευόμενους-ασκητές στη σύγχρονη διάδοση της πρακτικής ενσυνειδητότητας, περιγράφει:

«Εξετάζοντας τα συναισθήματά μας καθώς προκύπτουν, μπορούμε να καθοδηγήσουμε τον εαυτό μας, δηλαδή: πώς νιώθει το σώμα σας όταν κρατάτε τον θυμό σας; Τι συμβαίνει όταν τον εκτονώνετε; Ποιες είναι οι επιπτώσεις του σε άλλους ανθρώπους; Μπορώ να δω τις άμεσες συνέπειες της δικής μου εχθρότητας και δυσπιστίας προς τους άλλους, όταν αυτά τα συναισθήματα βγαίνουν στην επιφάνεια; Σας κάνουν να βγάζετε ανεγγύητα συμπεράσματα ή να σκεφτείτε το χειρότερο για τους ανθρώπους και να πείτε πράγματα που μετά μετανιώνετε;» (Kabat-Zinn, 1994: 218).

Με τη συνειδητή παρατήρηση της συσσώρευσης θυμού, φόβου, άγχους ή στρες, αντί της μη αναστοχαστικής σκέψης που συνοδεύει αυτά τα συναισθήματα (όπως στην περίπτωση της αρκούδας), ο μαθητής μπορεί να αφήσει πίσω ένα μεγάλο μέρος αυτού του πιθανού συναισθηματικού μπλοκαρίσματος. Αυτό μπορεί να προωθήσει έναν βαθμό δράσης που θα είχε χάσει το άτομο, αν είχε αφήσει τον εαυτό του να παρασυρθεί από τις σκέψεις του. Η πρακτική της ενσώματης ενσυνειδητότητας, απαιτεί να αγκιστρωθεί κανείς στις αισθήσεις, ώστε να κρατά μακριά τις βιαστικές κρίσεις. Σημειώστε ότι αυτή η αναφορά, δεν μειώνει την αξία των συναισθημάτων σε μια ζωή

που βιώνεται καλά. Τα συναισθήματα αξίζουν τόση αναστοχαστική προσοχή και αξιολόγηση όσο οι πεποιθήσεις. Μέρος αυτού, σημαίνει να σέβεσαι την ανάπτυξη της συνειδητοποίησης των νέων μαθητών, για να διασφαλιστεί ότι γνωρίζουν τον λόγο που συμβαίνουν τα πράγματα, και για να βοηθηθούν στο να κατανοήσουν αυτή τη συναισθηματική διάσταση.

Η μύηση στην ενσώματη ενσυνειδητότητα θα πρέπει να εμπλουτίζει την προσωπική δράση, καθώς οι εκπαιδευόμενοι αναπτύσσουν μια ευρύτερη γνωσιολογική προοπτική σε διάφορες δικές τους πτυχές συναισθηματικής εμπειρίας. Η σωματική αγωγή μπορεί να επεκτείνει το περιεχόμενο της γνωστικής λειτουργίας του μαθητή, παίζοντας ρόλο στην αύξηση της ευαισθητοποίησης της θέσης των σωματικών αντιδράσεων σε είδος «θετικών» ή «αυτο-υπερβατικών» συναισθημάτων (όπως π.χ. το αίσθημα δικαιοσύνης), που ο ίδιος ο Peters υποστήριξε ότι είναι απαραίτητες για τη σωστή εκπαίδευση των συναισθημάτων, δηλαδή με τρόπο που προάγει τον βαθμό της προσωπικής δράσης και της ορθής κρίσης, που είναι απαραίτητα για μια καλή ζωή (Peters, 1970: 189).

Η γνώση και η κατανόηση που προωθούνται μέσω μιας συνειδητής προσέγγισης της ενσώματης δραστηριότητας, περιορίζονται σημαντικά στο άτομο και τον ιδιωτικό του κόσμο (τα συναισθήματα και την ατομική δράση). Πιο συγκεκριμένα, οι μορφές γνώσης που ο Peters (1970) θεώρησε ότι είναι απαραίτητες για τη διεύρυνση της οπτικής του μαθητή, είναι δημόσιες — η επιστήμη, η ιστορία και η φιλοσοφία βασίζονται σε απρόσωπα κριτήρια και πρότυπα που αντικατοπτρίζουν την διαρκώς διευρυνόμενη γνώση και κατανόηση του κόσμου μας, και όχι του εαυτού μας. Ωστόσο, αυτή η κριτική έχει βάση μόνο αν υποθέσουμε ότι τα συναισθήματα και η προσωπική δράση είναι ιδιωτικά φαινόμενα.

Ο λόγος για τον οποίο τα συναισθήματα έχουν γνωστικό περιεχόμενο είναι επειδή τα συναισθήματά μας περιλαμβάνουν αντιδράσεις στο φυσικό και κοινωνικό κόσμο, του οποίου είμαστε αναπόσπαστο μέρος. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο, για παράδειγμα, ηθικά συναισθήματα όπως η αγανάκτηση μπορεί να εξασθενίσουν, όταν άλλοι δικαιολογούν τις αποφάσεις που κάποτε υποθέταμε ότι ήταν άδικες (Strawson, 1962). Όπως υποστηρίζει ο ίδιος ο Peters, μπορεί κανείς να επικρίνει ένα συναίσθημα ως παράλογο επειδή βασίζεται σε ψευδείς πεποιθήσεις (Cuypers & Martin 2013: 178; Peters, 1970: 184).

Η εκπαίδευση των συναισθημάτων, και οι ενσώματες εμπειρίες αυτών των συναισθημάτων, εμφανίζονται σε έναν δημόσιο κόσμο που γνωρίζει από δημόσια πρότυπα και αφορά το εύλογο και το παράλογο τέτοιων πεποιθήσεων. Μαθητές που είναι σε θέση να εξακριβώσουν τον βαθμό αλλά και τους τρόπους με τους οποίους η σωματική τους κατάσταση αντανακλά ακριβείς πεποιθήσεις σχετικά με τη σχέση τους με τον κοινωνικό και φυσικό κόσμο, έχουν ευρύτερη κατανόηση αυτών των κόσμων από μαθητές που δεν το κάνουν. Παρόμοιος ισχυρισμός μπορεί να γίνει σε σχέση με την προσωπική δράση. Για τον Peters (1981), μια τέτοια δράση, δεν συνεπάγεται δέσμευση στον ατομικισμό. Μάλλον, γι' αυτόν, ο εαυτός είναι βασικά κοινωνικός, και έτσι κάθε εκπαίδευση για προσωπική αυτονομία προϋποθέτει εκπαίδευση στα πρότυπα της διαπροσωπικής ηθικής. Στον βαθμό που η σωματική δραστηριότητα μπορεί να προωθήσει την προσωπική αυτονομία, μια τέτοια προώθηση μπορεί μόνο να προκύψει μέσω αναφοράς σε μια διευρυμένη γνώση και κατανόηση μιας κοινής ηθικής κοινότητας που κατοικείται και από άλλα προσωπικά αυτόνομα άτομα (Martin & Ergas, 2016).

Παιδαγωγικές προεκτάσεις

Σε συνέχεια της υπεράσπισης της άποψης ότι το σώμα παίζει βασικό ρόλο στη γνώση, σύμφωνα με την αντίληψη του Peters για την εκπαίδευση, ακολουθεί σύντομη περιγραφή του τρόπου που αυτό μπορεί να εφαρμοστεί ως πρακτική παιδαγωγική. Μπορεί κανείς να εντοπίσει συνηθισμένες αθλητικές δραστηριότητες ενός μαθήματος σωματικής αγωγής και να τις περιγράψει ως «σωματικές» δραστηριότητες. Ωστόσο, η εμπειρία της πραγματικής ενασχόλησης με αυτές τις «δραστηριότητες» δεν είναι ποτέ απλώς σωματική. Η σωματική δραστηριότητα δεν μπορεί παρά να προκαλέσει νοητική δραστηριότητα, και ο απολογισμός της γνωστικής λειτουργίας όπως περιγράφεται παραπάνω, μας υποδεικνύει το γεγονός ότι μπορεί να παραβλέψουμε πόσο σημαντική είναι η συμβολή του σώματος σε αυτή την περίπτωση—μια προοπτική που εσφαλμένα δεν επιτρέπει την δικαιολόγηση της σωματικής αγωγής σε νοητική βάση. Η σωματική αγωγή πρέπει να κατευθύνει το μαθητή να εστιάζει στις αισθητές πτυχές της εμπειρίας που βιώνει ο ίδιος από πρώτο χέρι, αναγνωρίζοντας πώς ανταποκρινόμαστε αναστοχαστικά στο σώμα (Martin & Ergas, 2016).

Η ενσώματη ενσυνειδητότητα μπορεί να εξασκηθεί είτε σε στατικές στάσεις είτε σε κίνηση (Barbezat & Bush, 2014). Πρακτικές όπως οι στάσεις της γιόγκα, το τάι

τσι και η τεχνική Feldenkrais, είναι οι πιο προφανείς περιπτώσεις που αρχίζουν να δείχνουν τη βασισμένη σε κίνηση φύση ενός μαθήματος σωματικής αγωγής. Ωστόσο, μια ποικιλία αθλητικών δραστηριοτήτων σε ένα μάθημα σωματικής αγωγής μπορεί να πλαισιωθεί με ενσώματη ενσυνειδητότητα όταν κρίνεται σκόπιμο από τον γυμναστή. Διατάξεις πριν από το τρέξιμο, που συνήθως θεωρείται ως απλή «προετοιμασία» για το τρέξιμο, μπορεί να γίνει μια πρόσκληση για εξερεύνηση ισορροπίας μεταξύ πόνου και άνεσης, της αίσθησης της πρόκλησης ή της τάσης μας να υπερ-επιτυγχάνουμε. Σε αυτές τις περιπτώσεις, η «προετοιμασία για» τρέξιμο είναι και αυτοσκοπός. Το άτομο πραγματοποιεί ένα τέντωμα, δίνοντας παράλληλα την πλήρη αφοσίωση στην διερευνητική φύση αυτής της σωματικής θέσης και στις σκέψεις που κάνει το μυαλό. Μια τέτοια προοπτική προσφέρεται από τον Iyengar (2005) στην αφήγηση του για τις θέσεις της γιόγκα στην πρακτική. Ενώ ο Iyengar μιλάει από την οπτική γωνία ενός έμπειρου γιόγκι, η συμβουλή του ισχύει για όλους τους μαθητές γιατί, όπως αναφέρει, «το σώμα είναι ένα εργαστήριο για τη ζωή, ένα πεδίο πειραματισμού και συνεχούς έρευνας» (Iyengar, 2005: 22). Όπως παρουσιάζει ο Ergas (2013) με βάση τον Iyengar, ακόμη και οι πιο ήπιες στάσεις προσφέρονται για τις παιδαγωγικές δυνατότητες μιας ενσυνειδητής προσέγγισης της σωματικής αγωγής.

Το τρέξιμο από μόνο του είναι ένα προφανές παράδειγμα αθλητικής δραστηριότητας που προσφέρεται για αυτό το είδος προσέγγισης, γιατί τονίζει την αναπνοή και τις σωματικές αισθήσεις. Είναι επομένως μια τέλεια ευκαιρία να εξεταστεί η ενσώματη φύση των συναισθημάτων και της δράσης. Για παράδειγμα, για ορισμένους μαθητές, το τρέξιμο κατά τη διάρκεια των μαθημάτων σωματικής αγωγής είναι το σημείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην οποία τελικά νιώθουν ότι εκτιμούνται και θεωρούνται προικισμένοι και επιτυχημένοι. Ωστόσο, για πολλούς, αυτός είναι ένας αγώνας με την εικόνα του σώματος και της αυτοπεποίθησή τους. Το φάσμα των συναισθηματικών εμπειριών που επικαλείται το τρέξιμο, ποικίλλει ουσιαστικά μεταξύ αυτών των δύο ομάδων (Martin & Ergas, 2016). Και οι δύο ομάδες μπορούν να επωφεληθούν από την ενασχόληση με το τρέξιμο με βάση την υιοθέτηση της ενσυνειδητότητας κατά την αναπνοή, απλώς παρακολουθώντας τι συμβαίνει όταν ο ρυθμός της αναπνοής του ατόμου αλλάζει, καθώς εστιάζει σε διαφορετικά μέρη του σώματος (δηλαδή κοιλιά, διάφραγμα, πλευρά, στήθος και/ή ρουθούνια), καθώς και με την αυξανόμενη εξοικείωση με τη συγκεκριμένη ενσώματη εμπειρία. Εκείνοι οι

μαθητές που δεν αισθάνονται σίγουροι για το σώμα τους ή τη σωματική τους δραστηριότητα και τον αθλητισμό, μπορεί να βιώσουν αυτά τα θέματα τη στιγμή που αρχίζουν να τρέχουν. Όσοι απολαμβάνουν το τρέξιμο μπορεί να ζήσουν υπερβολικά αισθήματα υπεροχής έναντι της άλλης ομάδας (Martin & Ergas, 2016).

Τα μαθήματα σωματικής αγωγής που αποτελούν σκόπιμες προσπάθειες παρατήρησης αυτών των συναισθημάτων που αναπόφευκτα προκαλούνται από τη σωματική δραστηριότητα, μπορεί να είναι ένας πολύτιμος εκπαιδευτικός τόπος για την αυτό-καλλιέργεια καθώς και την κοινωνική κατανόηση. Αυτό δεν αφορά απλώς τα σώματα που τρέχουν, αλλά και την εξέταση του διαλόγου που προκύπτει μέσω της σωματικής δραστηριότητας. Τόσο αυτοί που παλεύουν με την εικόνα του σώματος τους όσο και αυτοί που είναι παγιδευμένοι σε μια υπερβολική ταύτιση με τη σωματική «τελειότητα», μπορεί να μάθουν να επιστρέφουν σε μια συνειδητή αξιολόγηση των σκέψεών τους καθώς τρέχουν (Martin & Ergas, 2016).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τι μπορούμε να πούμε ως συμπέρασμα και τι να αναστοχαστούμε κριτικά σχετικά με το πρώτο άρθρο που επικεντρώνεται στη σωματισταθητική. Ας ξεκινήσουμε με τα συμπεράσματα της ίδιας της Bae (2020).

Ως πρακτικό παράδειγμα εκπαίδευσης μέσα από την προσέγγιση της σωματισταθητικής, η πρακτική της γιόγκα εξετάστηκε με τη μέθοδο της μεταγνωστικής μετατροπής της ενσώματης γνώσης σε ρητή γνώση. Παρουσιάστηκε μια ευρεία έννοια της εκπαίδευσης, ως συνεχούς επιδίωξης της αλλαγής, που κινείται προς μια βελτιωμένη κατάσταση στη ζωή κάποιου. Από την οπτική γωνία της σωματισταθητικής, η βελτίωση είναι μια αισθητική διαδικασία που περιλαμβάνει την καθιέρωση ενός τρόπου ζωής και όχι μιας ηθικής νόρμας. Με άλλα λόγια, η πρακτική εξάσκηση για να ξεπεραστούν τα προσωπικά όρια και για να μεγαλώσουν τα περιθώρια για αυτο-καλλιέργεια αποτελούν μέρος της διαρκούς διαδρομής της εκπαίδευσης.

Από αυτή την άποψη, η εννοιολόγηση της σωματισταθητικής ως μορφής εκπαίδευσης, μπορεί να παρέχει πληροφορίες για άλλες έννοιες και γεγονότα που σχετίζονται με την εκπαίδευση. Θα έπρεπε, επομένως, να είναι δυνατή η διερεύνηση μιας νέας προοπτικής της τωρινής τυπικής εικόνας του εκπαιδευτικού συστήματος. Για παράδειγμα, μια προσέγγιση στην «αθλητική εκπαίδευση» ή στα «μαθηματικά», που να ενσωματώνει την «εκπαίδευση ως πρακτική στη σωματισταθητική», μπορεί να είναι δυνατή. Αυτή είναι μια χρήσιμη ιδέα για ένα μακροπρόθεσμο όραμα του συστήματος εκπαίδευσης. Από την άποψη της σωματισταθητικής, η βελτίωση ξεκινά από την επίγνωση του σώματος, την κίνηση 'προς-και-από' μεταξύ του σώματος και της εμπειρίας του, τη μεταμόρφωση, και το φιλοσοφικό τρόπο ζωής ως αυτο-καλλιέργεια. Αυτά είναι απαραίτητα εστιακά σημεία για την εκπαίδευση, τα οποία ονομάζονται «η εκπαίδευση ως πρακτική στη σωματισταθητική».

Ο αθλητισμός, ως παραστατική σωματική εμπειρία και εκπαιδευτικό εργαλείο, είναι μια λογική προσέγγιση για την εξάσκηση της σωματισταθητικής, καθώς παρέχει την ευκαιρία να αλλάξει κάποιος τις συνήθειες του σχετικά με τη στάση του σώματος του και την κίνησή του. Όσον αφορά όχι μόνο τις κινήσεις, μια αναστοχαστική αθλητική πρακτική στη σωματισταθητική μπορεί να επεκταθεί ώστε να περιλαμβάνει συναισθήματα και επιδράσεις, όπως το πάθος, ο ενθουσιασμός, η ευχαρίστηση και η

κατάθλιψη. Κατά συνέπεια, μπορεί να οδηγήσει στην πρακτική της φιλοσοφίας, η οποία διερωτάται «γιατί το παίζω αυτό;» ή «τι σημαίνει το να κάνεις σπορ;» Αυτό το είδος αναστοχασμού μας παρέχει την ικανότητα να σταθούμε έξω από τον κόσμο του αθλητισμού και να διαμορφώσουμε το στυλ μας μέσα από μια μετα-προοπτική (meta-perspective).

Κατά μία έννοια, ένα άθλημα είναι ήδη μια πρακτική εξάσκηση στη σωματισθητική αφού οι παίκτες αναζητούν ασταμάτητα τη μεταμόρφωση, η οποία συμβαίνει κυρίως κατά τη διάρκεια των πρακτικών εξασκήσεων παρά στη μέση των αγώνων. Οι εσωτερικές εργασίες καθιερώνονται εθελοντικά, για να επιτευχθεί βελτίωση με τρόπο που να είναι δυναμικός και να περιλαμβάνει πρακτική εξάσκηση, καθώς και συνεχή, κυκλική αλλαγή. Κατά τη διάρκεια της προπόνησης, τα άτομα θα ελέγξουν τη στάση του σώματός τους, τα συναισθήματα στο σώμα τους, και θα έχουν κιναισθητική επίγνωση.

Η σωματισθητική ενθαρρύνει τους αθλητές να κατανοήσουν ότι ο αθλητισμός δεν είναι μοναδικός στην αρένα, αλλά μάλλον είναι ευρύτερος και πιο συνυφασμένος με τη ζωή τους (π.χ. προπόνηση με βάρη, περπάτημα στο δρόμο, παρακολούθηση/θέαση βίντεο, ανάγνωση βιβλίων, συζήτηση και εκπαίδευση). Η βιωματική σωματισθητική με αργές, στατικές κινήσεις (π.χ. γιόγκα, ζαζέν (zazen), η μέθοδος Feldenkrais) είναι ένα κατάλληλο εργαλείο για την έμπνευση αυτών των εργασιών.

Αν και η πρακτική εξάσκηση βρίσκεται σε συνεχή εξέλιξη, διερευνήθηκε η έννοια των εμπειριών «επάρκειας» (proficiency) του ασκούμενου και η αντίληψή τους για τις σταθερά μεταβαλλόμενες εργασίες στην πρακτική της γιόγκα μέσα σε περιορισμένο χρονικό διάστημα. Απλά το να εξασκείσαι στη γιόγκα, μπορεί να μην οδηγεί απαραίτητα στην «εκπαίδευση σαν πρακτική στη σωματισθητική», αλλά αντίθετα, περιλαμβάνει τη συνειδητή διαδικασία του να αντιμετωπίζεις την τρέχουσα σωματική σου εμπειρία, που αποτελείται από προηγούμενες σχέσεις, την ατελείωτη επιθυμία για βελτίωση και τη διαδικασία δημιουργίας προσωπικού ατομικού στυλ μέσα από αυτές τις προσπάθειες.

Στο άρθρο αυτό το βασικό επιχείρημα ήταν ότι η γιόγκα ως τρόπος ζωής οδηγεί σε σημαντική βελτίωση της ποιότητας ζωής του ατόμου συνολικά, δηλαδή νοητικά, πνευματικά, και σωματικά, και πως το γεγονός αυτό, κατ' επέκταση έχει επίδραση και

στην κοινωνική του ζωή. Αναδεικνύει με επιστημονικό τρόπο τη σημαντικότητα της συνειδητής διαδικασίας του να αντιλαμβάνεσαι την τρέχουσα σωματική σου εμπειρία σε συσχετισμό με τις προηγούμενες, με σκοπό να βελτιώνεσαι διαρκώς σε σωματικό, νοητικό και πνευματικό επίπεδο, καθώς πορεύεσαι προς την προσωπική σου τελειοποίηση ενός δικού σου συστήματος φιλοσοφικού τρόπου ζωής.

Αυτό, έχει μεγάλο ενδιαφέρον, εκτός από ακαδημαϊκό, και για τους επαγγελματίες του αθλητισμού, για τους ασκούμενους στη γιόγκα, καθώς και για τους δασκάλους γιόγκα οι οποίοι πάντα προωθούν διακριτικά (αν ερωτηθούν) ένα ποιοτικό ευγενικό και φιλήσυχο τρόπο ζωής. Το άρθρο αυτό αποτελεί μια δυνατή φωνή, για όλους μας, για τη συνειδητοποίηση της πραγματικότητας, και του πόσο αλληλένδετα είναι τα επίπεδα (νοητικό, σωματικό, πνευματικό), για τη βαθύτερη κατανόηση όσων γνώριζαν πολλά ή έστω και λίγα, ή και για πρώτη επαφή του ακαδημαϊκού κόσμου με νέες, για αυτούς, έννοιες. Επίσης μεγάλο ενδιαφέρον προκαλεί η πρόταση του να ενσωματωθεί η γνώση και η πρακτική αυτή στο εκπαιδευτικό σύστημα. Καθώς ακολουθώντας μια τέτοια οδό, θα είναι πολύ πιθανό στο μέλλον, να απολαύσουμε τα οφέλη ενός ενωτικού συστήματος πολλών φιλοσοφικών τρόπων ζωής, οι οποίοι θα έχουν άμεσο θετικό αντίκτυπο στον ευρύτερο κοινωνικό τρόπο ζωής.

Σε ότι αφορά το δεύτερο άρθρο σχετικά με την ενσώματη ενσυνειδητότητα, οι συγγραφείς επισημαίνουν ότι οι αναλυτικοί φιλόσοφοι της εκπαίδευσης και υπερασπιστές των γνωστικών αντιλήψεων της εκπαίδευσης, γενικότερα, έχουν αγωνιστεί για να αιτιολογήσουν τη σημαντικότητα των σωματικών δραστηριοτήτων και του αθλητισμού ως μέρος ενός προγράμματος σπουδών. Πολλές από αυτές τις απόπειρες, παρέλειψαν το πιο προφανές στοιχείο της σωματικής δραστηριότητας- το σώμα. Αυτό οδήγησε σε προσπάθειες δικαιολόγησης της σημαντικότητας της αθλητικής δραστηριότητας, οι οποίες αποδίδουν μερικούς καίριους λόγους για τη συμπερίληψη της σωματικής αγωγής στα προγράμματα σπουδών—η άσκηση είναι ένα αποτελεσματικό μέσο για βελτιωμένη νοητική λειτουργία—αλλά μικρή γνώση υπάρχει για το πώς το σώμα, ως το πιο χαρακτηριστικό στοιχείο της σωματικής δραστηριότητας, παίζει βασικό ρόλο (Martin & Ergas, 2016). Η περιγραφή της γνωστικής λειτουργίας, η οποία αντιπροσωπεύει το ρόλο του σώματος, καθιστά πιο εύλογη τη συμπερίληψη της σωματικής δραστηριότητας, ακόμη και σε άκρως μεροληπτικές αφηγήσεις για την εκπαίδευση, όπως αυτές που προώθησε ο Peters.

Ωστόσο, μια τέτοια στρατηγική δικαιολόγησης, σε καμία περίπτωση δεν υποκαθιστά την ιδέα της σωματικής δραστηριότητας και τον αθλητισμό για σκοπούς σχολικής εκπαίδευσης ή βασικής φυσικής κατάστασης, όπως σωστά προτείνει ο Carr (1997). Η σωματική αγωγή μπορεί επίσης να “υπερηφανεύεται” για τη θέση της μέσα στο παραδοσιακό ιδανικό του μορφωμένου ατόμου, που βλέπει ότι η γνώση και η κατανόηση είναι βασικές προϋποθέσεις για τη διεύρυνση της προοπτικής του ατόμου για τον κόσμο γύρω του. Μία από τις θετικές συνέπειες αυτού του επιχειρήματος, αν είναι βέβαιο, είναι ότι θα έπρεπε να προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς έναν ξεχωριστό, αν και σίγουρα όχι αποκλειστικό, τρόπο σκέψης για τη θέση της σωματικής δραστηριότητας και του αθλητισμού στη διδασκαλία και τη μάθηση. Το γεγονός ότι η σωματική δραστηριότητα μπορεί να δικαιολογείται εύκολα κάτω από μη γνωστικές αντιλήψεις για την εκπαίδευση, δεν συνεπάγεται ότι η σωματική δραστηριότητα δεν έχει μορφωτική αξία κάτω από μια πιο γνωστική αντίληψη όπως του Peters.

Επιπλέον, κάθε αναφορά της εκπαίδευσης στο πλαίσιο μιας ποικιλόμορφης κοινωνίας, πρέπει να αναγνωρίζει το βαθμό και τους τρόπους με τους οποίους η γνώση μπορεί να εξυπηρετήσει τις ανάγκες και τα συμφέροντα σε διάφορες μορφές της ζωής. Η προσέγγιση των συγγραφέων ήταν να δείξουν ότι η αντίληψη για την εκπαίδευση μπορεί να εφαρμόζεται σε ερωτήσεις του προγράμματος σπουδών, υπό το φως νέων αντιλήψεων σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση, συμπεριλαμβανομένης της συνειδητότητας, με τρόπους που είναι πιο περιεκτικοί (Martin & Ergas, 2016).

Μπορούμε να φανταστούμε, για παράδειγμα, μια προσέγγιση ενσυνειδητότητας στον αθλητισμό και τη σωματική δραστηριότητα, η οποία θα συμβάλει με θετικό τρόπο σε μαθητές που μπορεί να βιώνουν άγχος ή αμφιβολία για τον εαυτό τους σχετικά με τις ικανότητές τους και τη δράση τους. Η ενσυνειδητότητα έχει μια διπλή συμβολή με αυτή την έννοια: η υποκείμενη γνωστική θεωρία της, μπορεί να εξηγήσει πώς τα σώματά μας σχετίζονται με την ανάπτυξη της γνώσης και της κατανόησης του εαυτού μας και των άλλων, και με αυτόν τον τρόπο να προσφέρει μια παιδαγωγική προσέγγιση μέσω της οποίας οι σωματικές δραστηριότητες και ο αθλητισμός, μπορούν να διαδραματίσουν διακριτό ρόλο στην ευρύτερη εικόνα της φυσικής αγωγής (Martin & Ergas, 2016).

Κατά την άποψη μου, το άρθρο αυτό αναδεικνύει και υπογραμμίζει τη σημαντικότητα της ενσώματης ενσυνειδητότητας. Στη μέχρι πρότινος προσπάθεια να

δοθεί έμφαση στο ρόλο της σωματικής αγωγής στην εκπαίδευση, έλειπε το στοιχείο της ενσώματης ενσυνειδητότητας. Εδώ τονίζεται ο τρόπος με τον οποίο η ενσώματη ενσυνειδητότητα αλλάζει τη ζωή του ατόμου, αρχικά ατομικά και με την πάροδο του χρόνου και της εξάσκησης της και συλλογικά. Τα οφέλη είναι σημαντικά και πολυεπίπεδα. Το άρθρο αυτό αποτελεί μια δυνατή φωνή που πρέπει να ακουστεί, έτσι ώστε, να συμπεριληφθεί η ενσώματη ενσυνειδητότητα στα προγράμματα σπουδών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, ανεξαιρέτως, λόγω των πολλαπλών οφελών της.

Συμπερασματικά, καταλήγουμε στην επιβεβαίωση του αρχικού βασικού επιχειρήματός δηλαδή ότι η γιόγκα ως τρόπος ζωής οδηγεί σε σημαντική βελτίωση της ποιότητας ζωής του ατόμου συνολικά, αφού η ενσώματη ενσυνειδητότητα είναι αναπόσπαστο κομμάτι της ‘φιλοσοφίας’ της γιόγκα, και εφαρμόζεται σε κάθε πρακτική της. Επίσης, θα μπορούσε να ερευνηθεί ενδεχομένως η συμπερίληψη ενός ουσιώδους κύκλου μαθημάτων γιόγκα στην εκπαιδευτική διαδικασία, τα οποία δεν θα αποτελούνταν απλώς από πρακτικά μαθήματα με έμφαση στη σωματική άσκηση, αλλά θα τόνιζαν την αξία και τα οφέλη της πρακτικής της ενσώματης ενσυνειδητότητας, τα οποία θα εφαρμόζονταν και θα αποδεικνύονταν και στην πράξη. Παρομοίως, θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν αντίστοιχα μαθήματα και σε αθλητικούς συλλόγους ή άλλες αθλητικές οργανώσεις, μετά από την κατάλληλη ενημέρωση και εκπαίδευση των επαγγελματιών του κλάδου του αθλητισμού, πάνω στα οφέλη και τις θετικές συλλογικές συνέπειες της ενσώματης ενσυνειδητότητας.

Και τα δύο άρθρα αναδεικνύουν το πως λόγω της ενσώματης ενσυνειδητότητας αλλάζει όλος ο τρόπος που προσεγγίζει το άτομο κάθε εμπειρία, έτσι ώστε να εκτιμάει και να αντιλαμβάνεται σε βάθος, γνώσεις και καταστάσεις. Μ αυτό το τρόπο το άτομο βελτιώνεται συνολικά ως προσωπικότητα σε πολλούς τομείς. Κατ’ αυτόν τον τρόπο η ενσώματη ενσυνειδητότητα θα έπρεπε να είναι αναπόσπαστο μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος, να εισάγεται σε νεαρή ηλικία και να διατηρείται μέχρι την ενηλικίωση, αφού η συνεχής πρακτική της ενσώματης ενσυνειδητότητας αποφέρει οφέλη σε νοητικό, πνευματικό και σωματικό επίπεδο.

Σε συνέχεια αυτής της εργασίας θα είχε ενδιαφέρον να ερευνηθεί το κατά πόσο θα μπορούσε να συμπεριληφθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα, ένα πρόγραμμα σωματικής αγωγής με πυρήνα την ενσώματη ενσυνειδητότητα. Για παράδειγμα, θα μπορούσε να δοκιμαστεί η αύξηση των εβδομαδιαίων ωρών της σωματικής αγωγής

στο εκπαιδευτικό σύστημα κατά μία ώρα εβδομαδιαίως η οποία θα ήταν αφιερωμένη αποκλειστικά στην ενσώματη ενσυνειδητότητα. (Αυτή τη στιγμή στην Ελλάδα, ήδη μειώνονται οι ώρες που αφιερώνονται στη σωματική αγωγή από τρεις ώρες εβδομαδιαίως, που είναι στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, σε δύο ώρες εβδομαδιαίως στις επόμενες τάξεις). Στο πλαίσιο της ενσώματης ενσυνειδητότητας θα μπορούσαν να διδάσκονται γιόγκα, σωματισθητική, διαλογισμός, και όποια άλλη μέθοδος θα κρινόταν κατάλληλη για την επίτευξη του στόχου, δηλαδή στη διδασκαλία ενός επαναλαμβανόμενου βιώματος ενσώματης ενσυνειδητότητας σε εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ενδεχομένως να γινόταν μια δοκιμή, μια πιλοτική έρευνα με μετρήσιμα αποτελέσματα σε κάποιες σχολικές μονάδες και ανάλογα με τα ευρήματα αυτής της έρευνας να σχεδιάζόταν το μελλοντικό πρόγραμμα σπουδών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Amin, D. J. & Goodman, M. (2014). The effects of selected asanas in Iyengar yoga on flexibility: Pilot study. *Journal of bodywork and movement therapies*, 18(3), 399-404.
- Bae, J. (2020). Somaesthetics and yoga, *Journal of the Philosophy of Sport*, 47(2), 217-231.
- Barbezat, D. & Bush, M. (2014). *Contemplative practices in higher education*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Brown, T. D. (2013). A vision lost? (Re)articulating an Arnoldian conception of education ‘in’ movement in physical education. *Sport, Education and Society* 18(1), 21–37.
- Carr, D. (1997). Physical education and value diversity: A response to Andrew Reid. *European Physical Education Review* 3(2), 195–205.
- Choudhuri, U., & Choudhuri, I. N. (2013). *Hinduism: A Way of Life and Mode of Thought*. Niyogi Books, India.
- Cuypers, S. E. & Martin. C. (2013). *R. S Peters*. London: Bloomsbury.
- Dalal, R. (2014). *The Vedas: An Introduction to Hinduism's Sacred Texts*. Penguin Books Limited, UK.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' error*. New York, NY: Penguin.
- Damkjær, C. (2022). Slowness Out of Sync - Understandings of Time in Ashtanga Yoga. *Sport, Ethics and Philosophy*, 16(2), 207-220.
- Dewey, J. (1981). *The Later Works, 1925–1953: John Dewey*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Ergas, O. & Todd S. (eds.). (2016). *Philosophy east/west: exploring intersections between educational and contemplative practices*. West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.
- Ergas, O. (2013). Body-oriented pedagogy: When Descartes assumes a headstand. *Philosophical Inquiry in Education* 21(1): 4–12.
- Goldstein, J. & Kornfield. J. (1987). *Seeking the heart of wisdom*. Boston, MA: Shambhala.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York, NY: Bantam.
- Grabovac, A. D., Lau, M. A. & Willett. B. R. (2011). Mechanisms of mindfulness: A Buddhist psychological model. *Mindfulness* 2, 154–66.
- Hand, M. (2009). On the worthwhileness of theoretical activities. *Journal of Philosophy of Education* 43(s1), 109–21.

- Hartranft, C. (2003). *The Yoga-Sutra of Patanjali: A New Translation with Commentary*. Shambhala, Boston.
- Hillier, S., Porter, L., Jackson, K., & Petkov, J. (2010). The effects of Feldenkrais classes on the health and function of an ageing Australian sample: a pilot study. *The Open Rehabilitation Journal*, 3(1).
- Iyengar, B. K. S., Evans, J. J. & Abrams, D. (2006). *Light on Life: The Yoga Journey to Wholeness, Inner Peace, and Ultimate Freedom*. Pennsylvania: Rodale Books.
- Iyengar, B.K.S. (2005). *Light on life*. London: Rodale.
- James, W., Burkhardt, F., Bowers, F., & Skrupskelis, I. K. (1981). *The principles of psychology*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Jois, K. P. (1996). *Ashtanga Yoga with Sri K. Pattabhi Jois*. Los Angeles: Yoga Works Productions.
- Kabat-zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. New York, NY: Hyperion.
- Kraftsow, G. (1999). *Yoga for wellness: Healing with the timeless teachings 53 of viniyoga*. Penguin.
- Kuwayama, K., Koseki, M., & Suwa, M. (2018). The Story of Remains. *Proceedings of the 32nd Annual Conference of the Japanese Society for Artificial Intelligence*. doi:10.11517/pjsai.JSAI2018.0_2B3OS19b02.
- Malhotra, A. K. (2017). *An Introduction to Yoga Philosophy. An Annotated Translation of the Yoga Sutras*. Routledge, Taylor & Francis Group, New York.
- Malipatil, R. P., & Patil, S. S. (2016). The effect of Yoga and physical exercise on leg explosive strength and agility variables of secondary school students. *European Journal of Physical Education and Sport Science* 2(4).
- Martin, C., & Ergas, O. (2016). Mindfulness, sport and the body: The justification for physical education revisited. *Sports, Ethics and Philosophy*, 10(2), 161–174.
- McNamee, M. (1998). Philosophy and physical education: Analysis, epistemology and axiology. *European Physical Education Review* 4(1), 75–91.
- Nishigaki, T. (2018). *AI Genron; Kami no Shihai to Ningen no Jiyu [AI Principles: Rule of God and Human Freedom]*. Tokyo: Kodansha.
- Oakeshott, M. (1989). *The voice of liberal learning*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Peters, R. S. (1964). *Education as initiation. Inaugural lecture*. London: Evans Brothers for The University of London Institute of Education.
- Peters, R. S. (1966). *Ethics and education*. London: Allen & Unwin.

- Peters, R. S. (1967). What is an educational process? In R. S. Peters (ed). *The concept of education*, (pp 1-23). London: Routledge & Kegan Paul
- Peters, R. S. (1970). The education of the emotions. In R.S. Peters (ed). *Psychology and ethical development. A collection of articles on psychological theories, ethical development and human understanding*, (pp. 174-192). London: George Allen & Unwin.
- Peters, R .S. (1981). *Moral development and moral education*. London: Allen and Unwin.
- Polanyi, M. (1983). *The Tacit Dimension*. Gloucester, MA: Peter Smith.
- Polsgrove, M. J., Eggleston, B. M., & Lockyer, R. J. (2016). Impact of 10- weeks of yoga practice on flexibility and balance of college athletes. *International journal of yoga*, 9(1), 27.
- Prado, E. T., Raso, V., Scharlach, R. C., & Kasse, C. A. (2014). Hatha yoga on body balance. *International journal of yoga*, 7(2), 133.
- Reid, A. (1996). The concept of physical education in current curriculum and assessment policy in Scotland. *European Physical Education Review* 2, 7–18.
- Reid, A. (2013). Physical education, cognition and agency. *Educational Philosophy and Theory* 45(9): 921–933.
- Roeser, R. W. & Peck. S. C. (2009). An education in awareness: Self, motivation, and self-regulated learning in contemplative perspective. *Educational Psychologist* 44(2): 119–36.
- Roeser, R. W. (2014). The emergence of mindfulness-based interventions in educational settings. In S.A. Karabenick & T.C. Urdan (eds). *Motivational interventions*. (pp. 379-419). London: Emerald Group Publishing Limited.
- Ruetenik, T. (2008). “Meliorism” in John Lachs & Robert B. Talisse (eds), *American Philosophy: An Encyclopedia*, New York, Routledge, 498-500.
- Schmid, A. A., Miller, K. K., Van Puymbroeck, M., & DeBaun-Sprague, E. (2014). Yoga leads to multiple physical improvements after stroke, a pilot study. *Complementary therapies in medicine*, 22(6), 994-1000.
- Shusterman, R. (1997). *Practicing Philosophy: Pragmatism and the Philosophical Life*. New York: Routledge.
- Shusterman, R. (2000). *Performing Live: Aesthetic Alternatives for the Ends of Art*. New York: Cornell University Press.
- Shusterman, R. (2002). “Somaesthetics and Education.” Bulletin of the Graduate School of Education, Hiroshima University Part 1 *Learning and Curriculum Development* 51, 17–24. doi:10.15027/16157.

- Shusterman, R. (2010). What Pragmatism Means to Me: Ten Principles. *Revue Française D'études Américaines* 124, 59–65. doi:10.3917/rfea.124.0059.
- Shusterman, R. (2012). *Thinking through the Body: Essays in Somaesthetics*. New York: Cambridge University Press.
- Slagter, H. A., Davidson, R. J. & Lutz, A. (2011). Mental training as a tool in the neuroscientific study of brain and cognitive plasticity. *Frontiers in Human Neuroscience* 5(17): 1–12.
- Stephens, M. (2010). *Teaching Yoga: Essential Foundations and Techniques*. Berkeley: North Atlantic Books.
- Strawson, P. F. (1962). Freedom and resentment. *Proceedings of the British Academy* 48, 1–25.
- Suwa, M. (2008). A Cognitive Model of Acquiring Embodied Expertise through Metacognitive Verbalization.” *Transactions of the Japanese Society for Artificial Intelligence* 23(3), 141–150. doi:10.1527/tjsai.23.141.
- Suwa, M. (2016). *Kotsu to Slump no Kenkyu: Shintaichi no Ninchikagaku [Research of Know-how and Slump: Cognitive Science of Embodied Knowledge]*. Tokyo: Kodansha.
- Varela, F., & Shear, J. (1999). First-person Methodologies: What, Why, How? *Journal of Consciousness Studies* 6(2–3), 1–14.
- Varela, F., Thompson, E. & Rosch, E. (1991). *The embodied mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wertz, S. P. (1913). Zen, yoga, and sports: Eastern philosophy for western athletes. *Journal of the Philosophy of Sport*, 4(1), 68-82.
- Yook, Y. S., Kang, S. J., & Park I. K. (2017). Effects of physical activity intervention combining a new sport and mindfulness yoga on psychological characteristics in adolescents. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15(2), 109-117.
- Zenner, C., S. Herrnleben-kurz, and Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools – A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology* 5(1): 1–20.
- Ζαφειρούδη, Α. (2018). Χάθα Γιόγκα: Η σημασία των Γιάμα και η εφαρμογή τους από τη θεωρία στην πράξη. *Ελληνικό Περιοδικό Διοίκηση Αθλητισμού & Αναψυχής*, 15(1), 64-76.
- Φιλίνης, Μ. (2016), *Οι διδακτικές τεχνικές της Χάθα-γιόγκα*. Αθλότυπο.