

גוף-תנועה-חינוך

על "חינוך תנועה" של יהודית בינְטֶר

טלילה קוש-זוהר

תקציר

מאמר זה עוסק במחשבת החינוך לתנועה שפיתחה יהודית בינְטֶר, מייסדת המכון לחינוך גופני ותנועה בסמינר הקיבוצים. תפיסה חינוכית זו סימנה את התנועה הגופנית כמשאב חינוכי הומניסטי וכדרך להתפתחות אישית. המאמר דן בהגות זו אגב בחינה של שתי שאלות יסוד בחינוך הגופני: "מהו החינוך בחינוך הגופני?" ו"מה בין חינוך הגוף לחינוך האדם?". גישה חינוכית זו מוצגת במאמר כחלק משינוי בתפיסה הדיכוטומית של גוף-נפש שמתרחש בתחילת המאה עשרים ובא לידי ביטוי בכמה תחומים העוסקים בגוף, כמו תאטרון, מחול, חינוך גופני, ובהתפתחותן של גישות תנועתיות שמתמקדות בטיפוח מודעות גופנית. בינְטֶר מציעה להבין את תפקידו של החינוך הגופני כתחום שנועד להעצים את המודעות העצמית של האדם לגופו ובכך להגביר את המודעות העצמית באמצעות הגוף. בכך מחלצת חשיבתה של בינְטֶר את החינוך הגופני מהעיסוק "בשרירים" ומקרבת אותו אל הרוח ואל מקורותיו ההיסטוריים בחינוך ההומניסטי האתונאי.

מילות מפתח: חינוך גופני, חינוך תנועה, יהודית בינְטֶר, גישות סומטיות, גוף.

התנועה האנושית היא תופעה מפליאה ביותר. היא מדגימה כיצד מעצבת הרוח את החומר ויכולים לראותה כתפקוד וכסמל אלגורי גם יחד. דבר זה מבוסס על כושרו של המוח האנושי להביא מאורעות רוחניים לידי התגשמו באמצעות התנועה [...] רק עתה אנו מתחילים לעמוד על משמעותו של גורם זה ועל אפשרות ישומו בחינוך.

במילים אלה פותחת יהודית בינטר את ספרה אתה התנועה: דו־שיח ומפגש, שבו היא מסכמת את עבודתה בהכשרת מורים לחינוך לתנועה (בינטר, 1972, 11). בינטר, מורה לחינוך גופני, היגרה מגרמניה לפלסטונה בעקבות עליית הנאציזם בשנת 1933. בשנת 1944 ייסדה בינטר עם לוטה קריסטלר את "הסמינר להכשרת מורים לגימנסטיקה", שהשתלב לאחר מכן כ"מכון לחינוך לתנועה" בסמינר הקיבוצים בתל אביב. היא ניהלה את המכון ולימדה בו עד 1971. בינטר רכשה את השכלתה המקצועית במינכן ובברסלאו, והושפעה מאוד מעבודתה של אלזה גינדלר (Elsa Gindler 1885-1961). גינדלר הייתה מהמורות הראשונות בגרמניה לגימנסטיקה, שפיתחו דרכי עבודה תנועתית בעלות היבטים חינוכיים הומניסטיים וראו בתנועתיות הגופנית כלי להתפתחות אישית. בינטר הביאה אתה מגרמניה אל סמינר הקיבוצים את רוח הגישות החדשניות הללו בחינוך הגופני – שהיא כינתה "חינוך תנועה" – וברוח זו עיצבה את מסלול ההכשרה במכון לתנועה. גישה זו ראתה, כפי שניתן להבין כבר מהפסקה הפותחת, את הגוף ותנועתו כמשאב חינוכי ייחודי בהיותם האדם עצמו, ובה בעת אמצעי ליצירת שינוי: "בחינוך תנועה האמצעים והמטרה הם האדם עצמו" (שם, 10).

בינטר עיצבה את המכון לתנועה בהשפעת ההגות והעשייה החינוכית של מוריה בגרמניה והפכה אותו למרכז חינוכי חדשני וייחודי במטרותיו, בתכניו ובדרכי ההוראה שלו. בינטר הכשירה מורים ומורות, שחלקם המשיכו ולימדו במסלול שהקימה והכשירו בתורם מורים ומורות לחינוך גופני ב"רוח הסמינר". כינוי זה נתן ביטוי לסגוליותו של המסלול בשדה החינוך הגופני בארץ ולערך המוסף שלו זכו פרחי ההוראה במסגרת הכשרתם כמחנכים ומחנכות. המסלול (ובהמשך בית הספר) לחינוך גופני ותנועה בסמינר הקיבוצים היה במשך עשורים רבים מרכז יוצא דופן להכשרת מורים ומורות, שקידם וטיפח את חקר הגופניות והתנועתיות האנושיות כמשאב חינוכי.

מסיבות שונות, הוראת התנועה, שבינטר ראתה בה את מרכז הכובד של משנתה החינוכית, צומצמה בשנים האחרונות למינימום שמעקר את תכליתה, ועקרונות חשיבתה החינוכית אינם באים לידי ביטוי בתכניות הקיימות. כך קורה

שתפיסה ועשייה חינוכית ייחודית בהכשרת פרחי הוראה לחינוך גופני ותנועה, תפיסה שרואה בתנועה בסיס לחינוך במשמעותו הרחבה, נעלמת מהקוריקולום. כך גם קורה שהמסלול להכשרת פרחי הוראה לחינוך גופני ותנועה במכללת סמינר הקיבוצים, שהיה כאמור במשך עשורים רבים מרכז של עשייה חינוכית ייחודית בארץ, מאבד את החיבור שלו לחזון החינוך ההומניסטי.

לבד מהספר שפרסמה בינטר עשייתה החינוכית הייחודית זכתה למעט מאוד תיעוד, וסכנת הנשייה היא ממשית.¹ מטרתו של חיבור זה היא אפוא להעלות על הכתב היבטים ועקרונות במחשבת החינוך לתנועה שסמינר הקיבוצים הוביל במשך יותר ממחצית המאה ולהציף מחדש את השאלה העקרונית שחשיבה זו ניסתה לתת לה תשובה: מהו ה"חינוך" בחינוך הגופני? האם מדובר בחינוך של הגוף (להיות מיומן, להיות בריא, להיות חזק, להיות ממושמע וכדומה) או בחינוך של (רוח) האדם עם/דרך הגוף?

שאלות אלה הן קריטיות כיוון שהן מאפשרות לסמן את ההבחנה בין אימון גופני, ספורט, כושר, בריאות והיבטים ממוקדי גוף אחרים, לבין חינוך גופני, תחומים שלעתים קרובות ההבדל ביניהם אינו מובן מאליו. אין זה מקרי ששיעור חינוך גופני מכונה גם "שיעור ספורט", הגדרה שעלולה להעלים את ה"חינוך" לא רק משם השיעור אלא גם ממטרותיו ומתכניו. ייחודו של החינוך הגופני, כמקצוע שמיועד לחנך, הוא ה"גופניות" שלו; הוא מכוון אל הגוף במובן הראשוני ביותר, קרי ליכולותיו הפיזיות; התכנים שהוא מעביר הם גופניים, הגוף הוא הזירה החינוכית שלו. זוהי זירה מורכבת, שכן הגוף הוא אתר ממשי ומוחשי (פיזי) בעולם ובה בעת צומת של מפגש בין ייצוגים שונים: בין החומר לבין הרוח, בין מה שנחשב לטבעי לבין משמעו התרבותי, בין הייצוג הפיזי של העצמי לבין המרחב החברתי שבו הוא פועל (חזן, 2003, 220).

מהותו "הטבעית" של הגוף עושה אותו למושא של תהליכי תְּבוּרָת וְתְּרָבוּת, שהופכים את הגוף להיות "בן תרבות". זהו "תהליך הציוויליזציה" כהגדרתו של הסוציולוג נורברט אליאס, שבמהלכו נכפים על הגוף עידון של ההתנהלות

1 למיטב ידיעתי קיימים שני מקורות בלבד שמתעדים את הוראת התנועה "ברוח הסמינר": מאמרו של חגית שקדי ואפרת היימן, שהיו תלמידות של יהודית בינטר ובהמשך הורו תנועה בסמינר הקיבוצים (הימן ושקדי, 1998); וסרטה התיעודי של הגר ארד (1996). ארד, שהייתה גם היא תלמידתה של בינטר ולימדה תנועה בסמינר הקיבוצים, תיעדה את שיעורי התנועה של יהודה לבנה מסמינר הקיבוצים. לבנה המשיך את דרכה של יהודית בינטר, שאצלה למד, בהוראת שיעורי תנועה לפרחי ההוראה בסמינר ולמורים ומורות לתנועה ולמחול.

הגופנית, שליטה בדחפים גופניים, משמעת, סדר והיגיינה (Elias, 2000).² מישל פוקו מתאר את היחסים הללו בין הגוף לתרבות כאלימים. טבעיותו של הגוף היא אשליה, שכן הוא נתון מיד עם לידתו לכוחות התרבות המנרמלים. לאורך חייו הגוף הוא זירת פעולתו של הכוח המתרבת, הוא "המשטח שעליו נחקקים האירועים" עד כדי השמדתו (פוקו, 2015). מפרספקטיבה זו החינוך הגופני יכול להיות גם כלי מרסן, מסדיר וממשמע את ההתנהלות הגופנית, כפי שאכן ניתן לזהות בניסוח של לידור ורם (2015, 120) את מטרותיו העיקריות של החינוך הגופני:

הקניית כושר גופני, פיתוח מיומנויות תנועתיות וספורטיביות שונות, הקניית מודעות וידע הקשורים בבריאותו של גוף האדם המתנועע, עידוד התנהגויות ערכיות תוך פיתוח שליטה עצמית המוליכה לכיבוד החוק והזולת, מתן מענה לצרכים חברתיים-לאומיים שונים המערכות העבודה, הבריאות, הביטחון ועוד.

מעמדו האונטולוגי המורכב של הגוף משליך על החינוך הגופני, כתחום שייעודו לחנך, מורכבות דומה. על כן התשובות על השאלות "מהו החינוך בחינוך הגופני" ו"מה בין חינוך הגוף לרוח האדם" הן מורכבות.³ שאלת הגוף והנפש אינה יכולה להיות נפרדת מהחינוך הגופני, היא צפה ועולה בכל שיח על מטרות ויעדים, והתשובה עליה, באופן מודע ומפורש או בלתי מודע וסמוי, תעצב את דמותו של החינוך הגופני כאימון פיזי, ככלי ממשמע או כחינוך. כדי לחשוב על חינוך גופני כחינוך הומניסטי, יש צורך להשתחרר מתפיסה דיכוטומית של גוף-נפש ולאמץ תפיסה הוליסטית. מנקודת מבט זו, שמזהה קשר בין הרוח/הנפש לבין הגוף, יחסי גומלין והשפעה הדדית, יכולה להתברר סגולתו החינוכית של העיסוק בגוף

2 עבודתו החלוצית של הסוציולוג נורברט אליאס פורסמה לראשונה בגרמניה בשנת 1939, ובשל מלחמת העולם לא זכתה להכרה. רק בשנות השישים של המאה העשרים הוכר מעמדה המכונן. על תולדות המחקר של אליאס ראו אצל אלגזי, 2000.

3 מאמרם של לידור ורם (2015), "שרירים מוסריים", הוא, לדעתי, דוגמה מצוינת למורכבות זו. הבחירה של הכותבים "לבחון את תרומת החינוך הגופני להתפתחותו ולצמיחתו של היחיד", מרמזת על כך שתרומה זו אינה מובנת מאליה. המאמר מתגייס להראות כי "מעבר לתרומת החינוך הגופני לטיפוח של אורח חיים פעיל ובריא וללימוד של חיומנויות מוטוריות, ופעילויות גופניות ספורטיביות שישרתו את הילד במעגל חייו, החינוך הגופני יכול גם לתרום להתפתחות החברתית, הקוגניטיבית, המוסרית והרגשית של האדם" (119, ההדגשות שלי). התגייסות זו מצביעה על כך שהקשר בין "חינוך הגוף לרוח האדם", כדברי הכותבים, הוא מורכב רב משמעי (שם).

ושל החינוך הגופני. תפיסה זו מיוצגת בהגדרתו של פילוסוף החינוך צבי לם את החינוך הגופני: "חינוך גופני הוא תחום חינוך המגביר את מודעותו העצמית של האדם לגופו, ואת מודעותו העצמית באמצעות גופו" (לם, 1992, 134).

זו הייתה נקודת המבט שיהודית בינטר יישמה בעבודתה החינוכית, שלה מוקדש מאמר זה. אקדים לדיון במשנה החינוכית של בינטר התייחסות למורשת היוונית, ערש החינוך ההומניסטי וערש החינוך הגופני. בתוך תפיסת העולם הדיכוטומית שאפיינה את התרבות היוונית התאפשר חיבור מיוחד בין הגוף לבין הנפש, שאת עקבותיו ניתן לזהות גם בעבודתה של בינטר כמחנכת דרך תנועה. בנייתו ביקורתי של תרבות הגוף המערבית בשלהי המאה העשרים חוקרת התרבות סוזן בורדו מתייחסת לקשר המיוחד בין הגוף לנפש שהתפתח בתרבות היוונית (Bordo, 2004). האובססיה המערבית לגוף האתלטי כמייצג מודל של יופי ובריאות, ובעקבות זאת הצמיחה המסחררת של מכוני ומועדוני כושר, מתכתבות עם תרבות הגוף היוונית ומשכפלות את קוד היופי שלה. עם זאת, טוענת בורדו, תרבות הגוף המערבית מרוקנת את הגוף האתלטי מכל ממד רוחני שיוחס לו בתרבות היוונית. בשיאה הייתה אכן תרבות הגוף היוונית (האתונאית) רוחנית בה במידה שהייתה פיזית, והמורשת שלה למחשבת החינוך הגופני היא עצומה: איזון הרמוני בין גוף לנפש, סימטרייה ויופי גופניים. נראה ששום תרבות מערבית אחרת לא חיברה בין מיומנות פיזית ואתלטית לבין פיתוח רוחני (אינטלקטואלי) כפי שעשתה זאת התרבות היוונית הקלסית (Mechikoff and Estes, 1998).

כמה מאות שנים לפני כינון החינוך הגופני בפוליס של אתונה כבר התפתח ביוון הקדומה יחס מיוחד למיומנות גופנית וליכולת אתלטית. תחרויות ומשחקים אתלטיים היו חלק מאירועים חברתיים ודתיים כמו הכנסת אורחים, לוויית, טקסי אבל וסימון ניצחונות צבאיים, ובהמשך בכינונם של המשחקים האולימפיים במאה השמינית לפסה"נ. טיפוח היכולת האתלטית היה חלק מתרבות הלוחמים ומאפיין של גיבורים ואנשי המעלה. עדות לתרבות זו נמצאת באמנות היוונית, בעיטורים על כלי חרס ובפיסול, שעשירה בייצוגים של אתלטים ותחרויות אתלטיות, ובשירה ההומרית, שגיבוריה מצוינים במעלות אתלטיות. כך למשל מתארת האודיסאה את קבלת הפנים לאודיסאוס בארץ הפיאקים, בהכרזת המלך:

עתה נצא ונתחרה במשחק בני הגיבורים

משחק ומשחק, למען יספר הנכרי לידידיו
בשובו לביתו, עד כמה עלינו על יתר העמים
במלחמות אגרוף, בהתגוששות, בקפיצה ובריצת רגליים.
(הומרוס, 2002, 132-154; שיר שמיני, 100-103).

הזמנת אודיסאוס להתחרות היא הכרה במעמדו (וניסיון לאמתו):

הבה, אבי הנכרי, גם אתה תתחרה במשחקים,
אם אך למדת אחד מהם, כי אכן לך יאה לדעתם.

סירובו המנומס של אודיסאוס בטענה שלבו אינו במשחקים מתקבל בלעג ובבוז
ובהטלת ספק במעמדו הרם:

אין דמותך דמות גבר יודע
משחקי גבורה הרבים הנפוצים בין בני האדם
[...] ואינך דומה לאתלט (שם, שיר שמיני, 159-164).

כדי להגן על כבודו אודיסאוס מפגין את יכולתו האתלטית ומטיל למרחק עצום
את הדיסקוס:

דיבר, ויקם ועליו אדרתו, ויתפוש הדיסקוס
עבה וגדול מאוד, וכבד מכל הדיסקאות,
אשר כבר זרקום כל יתר הפיאקים בשחקם;
תפשו, הניעו וזרקו בזרועו הנטויה והחזקה.
זמזמה האבן במעופה; והורידו ראשיהם לארץ
הפיאקים, כל יורדי הים המצוינים ותופשי-
משוטים ארוכים, ויעבור הדיסקוס סימני כולם (שם, שיר שמיני,
186-192).

יכולתו האתלטית המופלאה מאשרת את היותו גיבור ושליט, והיא זו שמאפשרת
לו בסוף המסע להביס את המחזרים של פנלופה ולהחזיר לעצמו את כס המלוכה
באיתקה.

לידתו של החינוך הגופני קשורה בהפצעתו של החינוך ההומניסטי היווני.
עם זאת, התרבות היוונית השאירה בהקשר זה מורשת כפולה: בדמוקרטיה
האתונאית, ערש החינוך ההומניסטי, היה החינוך הגופני רכיב מרכזי בחינוך
שנועד להכין את הילד/הנער לאזרח העיר – חינוך דרך הגוף; בפוליס הצבאית

ספרטה התבסס החינוך בעיקר על חינוך הגוף, אימונו והכשרתו כגוף של חייל מיומן וצייתן; באתונה כמו בספרטה התבסס החינוך הגופני על אימון ותרגול הגוף במיומנויות אתלטיות שכללו בין השאר היאבקות, ריצה, קפיצה, זריקת כידון ודיסקוס, אך כאמור משתי פרספקטיבות שונות.

האדרת הגוף האתלטי הגיעה לשיא דווקא באתונה של "תור הזהב" הקלאסי, שהפילוסופים שלה, אפלטון ואריסטו, טענו לעליונות עולם הרוח הנצחי על הגוף, חומר בן חלוף. החינוך האתונאי הקלסי מכוון אמנם לנשמה, אך החינוך הטוב הוא "גימנסטיקה לגופים ומוסיקה לנשמה" (אפלטון, 1979, 227). "תכלית המוסיקה", טוען אפלטון, "אינה אלא אהבת היפה", ולכן החינוך המוזיקלי קודם לחינוך הגימנסטי, אך בתרבות שהאדירה שליטה ואיפוק, יופי, הרמוניה ואיזון, הגוף האתלטי גילם את הערכים הללו. ביכולתו הפיזית, בשליטה המלאה בגוף ההדוק והדרוך, ייצג גוף האתלט את "היפה והטוב" (קלוס קֶגְתוֹס); ובעוצמת כוחו ועדינות יופיו ייצג את "האיידוס", האיזון העדין בין הפיזי לרוחני, והיה למושאו של החינוך האתונאי.

אם כן, תפיסת העולם הדואליסטית של היוונים לוותה בהערצת היופי והמיומנות של הגוף האתלטי, ובמערכת החינוך למדו הצעירים נוסף למוזיקה גימנסטיקה, שהייתה אימון והכנה למשחקים ולתחרויות אתלטיות. בגימנסטיקה אומן הגוף במצבו החומרי ביותר – עירום – שחשף את יופיו ושלמותו.⁴ בספרו "הרפובליקה" ממתן מעט אפלטון את תפיסת הגוף כאויב הנפש ומסביר את חשיבות הגימנסטיקה בחינוך הראוי: היא מאפשרת את האיזון וההרמוניה. המוזיקה מייצרת מזג של רכות ונשיות, הגימנסטיקה מייצרת מזג של קשיחות ופראות, ושתיהן נחוצות. "אחרי המוסיקה יש לחנך את הצעירים בגימנסטיקה [...] וגם בחינוך זה יש להקפיד מימי ילדותם ובכל ימי חייהם", עם זאת, מדגיש אפלטון, "לא הגוף המשובח יעשה בסגולתו שלו את הנשמה לטובה, אלא להיפך: נשמה טובה תשפר בסגולתה שלה את הגוף, ותעשהו טוב ככל האפשר [...] אם נטפל ברוח די צרכה, ונניח לה שהיא תמצא את הטיפול בגוף לפרטיו [...] ננהג כשורה" (אפלטון, 1979, 267).

האידיאל האתלטי/אינטלקטואלי האתונאי של טיפוח כולל של הפרט כאזרח משכיל, כאתלט וכחייל נעלם לקראת המאה הרביעית לספירה, עם פריחתה של

4 מקור השם "גימנסטיקה" הוא ב"גימנוס", עירום גופני, שנמצא גם ב"גימנוזיון" – המוסד שבו התחנכו הנערים. הגימנוזיון הפך במשך הזמן לחלק בלתי נפרד מהפוליס, כמוסד חינוכי שהנער היווני חייב לעבור בו כדי להיות אזרח הפוליס (שורק, תשנ"ט).

התרבות הרומית (Mechikoff and Estes, 1998). עם זאת, המורשת החינוכית שהשאירו אתונה וספרטה הציבו במרכז את הגוף ואת הפוטנציאל החינוכי העצום שטמון בו: חינוך גופני יכול להעשיר ולפתח היבטים נפשיים ואינטלקטואליים, ולחלופין, יכול להיות אינסטרומנטלי ואף דכאני. הדואליות הזאת שבה ועולה אל הדיון בחינוך הגופני הראוי בקונסטלציה היסטורית שונה לחלוטין, בסוף המאה התשע עשרה ותחילת המאה העשרים באירופה, התקופה שבה מתחילה כאמור להתגבש החשיבה על חינוך לתנועה, שבה דן מאמר זה. תקופה זו, שהיא לידתה של המודרניות, עידן המדע והקדמה, מאופיינת בשינוי היחס אל הגוף. מצד אחד, כפי שהראה מישל פוקו, מתפתחת בה תפיסת הגוף כאתר של שליטה כחלק מהפרספקטיבה הקפיטליסטית של "גוף מכונה" (פוקו, 2015). מהצד השני, רוח המודרניות, שבאה לידי ביטוי בעיקר באמנות אך גם בחינוך, נושאת מסרים של שחרור, פריצת גבולות ואת האידאל ההומניסטי של הגשמה עצמית (טיילור, 2011). מפרספקטיבה זו הגוף נתפס כאתר של יצירה ושחרור, כגילום וביטוי של העולם הפנימי. ואכן, חלוצי המחול המודרני, כאיזידורה דאנקן, מרי ויגמן ורודולף לאבאן, הביאו בשנים אלה את בשורת הגוף המשוחרר מדפוסי התנועה הכובלים והנוקשים של המחול הקלאסי, גוף שמביע את רגשותיו ותשוקותיו ונותן להם ביטוי אקספרסיבי דרך המחול.⁵ סגנון מחול חדש זה קיבל את השמות "המחול החדש", "מחול הבעתי" ו"מחול חופשי" (אופנהיים, 2010). תחילתו של המחול המודרני היא באינטרוספקציה, מבט קשוב לעולם הפנימי של הרקדן או הרקדנית, בתשוקה להרמוניה של גוף ונפש ולביטוי של אמת פנימית אישית. לא במקרה איזידורה דאנקן, שתרבות הגוף היוונית הייתה מקור השראה חשוב בריקוד שלה, לא רק עלתה על הבמה בלבוש יווני, אלא גם תיעדה את עצמה וקודת באתרי התרבות היווניים (דאלי, 2015).

תקופה זו היא גם ערש התפתחותן של "התנועות הסומטיות" (Somatic Movements), זרם שיטות תנועתיות שהציעו עבודה גופנית "רכה", המבוססת על התבוננות והתרכזות בתנועות הגוף ועל תפיסת האדם כשלמות פסיכו-פיזית (Thomas, 1986; Eddy, 2009). השיטות כמו "שיכלול היכולת" של משה פלדנקרייז, "טכניקת אלכסנדר" של מתיאס אלכסנדר, "אוטוניה" של

5 Isidora Duncan (1927-1877), Mary Wigman (1973-1886), Rudolf Laban (1951-1879). מגמה ראשונה שאפיינה את הכיוון שאליו הולך המחול בגרמניה הייתה ההתעניינות בסגנון החדשני שכונה "המחול החדש", "מחול הבעתי" ו"מחול חופשי". מגמה זו חופפת, כמובן, לעלייתו של האקספרסיוניזם בתחומי אמנות רבים.

גרדה אלכסנדר ורבות אחרות, שלכל אחת מהן מאפיינים ועקרונות ספציפיים, מאופיינות גם ברקע משותף: כל אחת מהן מבססת את עיקריה על תפיסת האדם כשלם, על פיתוח של מודעות גופנית וחושית ושל קשב וריכוז לתנועה. כמו כן מטרת כולן היא התנהלות תנועתית הרמונית ומאוזנת, שכלול התפקוד התנועתית, וכפי שמשה פלדנקרייז מתאר את שיטתו, "שכלול היכולת" במובנה הכולל. חלק גדול מהשיטות פותחו בתהליך של חקירת התנועות בדרכים שבהן המודעות נוכחת בגוף החי, וככאלה הן מכוונות לעבודה גופנית שיש בה היבטים טיפוליים, התפתחות עצמית ואף חיפוש רוחני.

גישות חדשות אלה השפיעו גם על החינוך הגופני באותה תקופה. כך, על רקע מסורת קיימת של חינוך גופני נוקשה, מתחולל באירופה בתחילת המאה העשרים שינוי ומתפתחת חשיבה אחרת על החינוך הגופני. עמדת המוצא שלה היא מצד אחד חוסר נחת ואפילו ביקורת על החינוך הגופני הקיים, ומהצד השני קידום של עמדות הוליסטיות בחינוך הגופני, קרי עבודה שמכוונת את עצמה לגוף ולנפש. מושא הביקורת הוא חינוך גופני ספרטני וכוחני שהתפתח בגרמניה ובשוודיה במאה התשע עשרה, בהתבסס על תרגילי התעמלות (גימנסטיקה) מוסדרים שמטרתם היא חינוך הגוף: חינוך הגוף לכוח ומשמעת צבאית בהתעמלות הגרמנית, וחינוך הגוף להיגיינה ובריאות ולכוח בהתעמלות השוודית. כפי שמעידים השמות, החינוך הגופני מקבל ייחוס לאומי; ואכן במסגרת תנועת ההתעוררות הלאומיות באירופה של המאה התשע עשרה נוכס החינוך הגופני אל השיח הלאומי-פטריוטי-צבאי וכופף לצרכיו (Mechikoff and Estes, 1998). מייסדה של ההתעמלות הגרמנית, פרידריך לודוויג יאהן (1852-1778; Jahn) אמנם היה מורה לגימנסטיקה אך בעיקר פטריוט פרוסי נלהב ופעיל בתנועה לאיחוד לאומי של גרמניה ושחרורה מהשליטה הצרפתית, שחתר להשבת כבודה הרמוס של פרוסיה ושל התרבות הגרמנית. פעילותו כמורה לחינוך גופני הושפעה כולה מתפיסותיו הפוליטיות, ומטרתו הייתה לשקם את הגאווה הלאומית באמצעות אימונים קשוחים, שחלקם בוצעו בחוץ, בטבע, תוך הדגשת הקשר של הגוף לאדמת הלאום. השפעתו על החינוך הגופני בגרמניה הייתה עצומה והיא הוסיפה להתקיים גם לאחר מותו. משנתו נלמדה ומומשה בעשרות אגודות התעמלות ברחבי גרמניה (Thomas, 1986; Eddy, 2009).⁶ ההתעמלות

6 הדים למשנה זו, שראתה בהתעמלות ובגוף השרירי דרך להבראת הלאום, אפשר לקרוא במניפסט הידוע של מקס נורדאו, אבי הציונות, "יהדות השרירים", שאותו קרא בקונגרס הציוני השני שהתקיים בבאזל 1989.

השוודית, מיסודו של פר הנריק לינג (Henrik Ling; 1839-1776), התפתחה גם היא בתוך הקשר של תבוסה משפילה לצבא הכיבוש הצרפתי וניסיון לשקם גאוה לאומית וצבא חזק. לינג הקים בשטוקהולם את המכון המלכותי המרכזי לגימנסטיקה, ובו הוא ביסס את שיטת ההתעמלות שלו, שנודעה בכל העולם כ"התעמלות שוודית". נוסף על היבטים צבאיים של אימון הגוף, השיטה של לינג התבססה על ידע אנטומי ורפואי של התקופה, וההיבט הבריאותי־פיזי היה רכיב משמעותי שלה (Thomas, 1986; Eddy, 2009).

בתוך אווירה ספרטנית זו של גימנסטיקה כוחנית מצד אחד, ורוח זמן של שחרור ושחרור גופני מהצד השני, החלו להישמע בגרמניה קולות המבקשים לפתח דרכים אחרות לעבודה גופנית מזו שהציעו הגימנסטיקה הגרמנית והשוודית, ובהמשך לכך החלו לקום בתי ספר לגימנסטיקה אלטרנטיבית. מרכזים אלה הושפעו מאוד גם מהתפתחות השיח על מודעות גופנית והשימוש בתנועה ככלי לפיתוח אישי שהזכרתי לעיל.⁷ חלק נכבד משיטות הגימנסטיקה החדשה פותחו על ידי נשים, שהחינוך הגופני המקובל באותה תקופה נמנע מהן. חינוך זה היה מיועד רק לבנים, הדגיש, כאמור, היבטים כוחניים ובמובנים רבים היה הכנה לצבא ולצבאיות (Thomas, 1986; Eddy, 2009). הגימנסטיקה החדשה זכתה להצלחה עצומה בגרמניה ומשכה מספר הולך וגדל של מתעניינים בחידוש שאפשרה (Johnson, 1999, 25-35). בדומה לפעולתו של המחול החדש שחתר תחת הנוקשות של המחול הקלאסי, ביקשו גישות אלה לכוונן גוף ידע של עבודה גופנית ותנועתית שאיננו מבוסס על דוגמטיות פיזית כוחנית וצבאית של הגימנסטיקה הגרמנית.

אלזה גינדלר הייתה דמות מרכזית בזירה מתחדשת זו ומהמורות הבולטות שפעלו בברלין בין שתי מלחמות העולם. את הכשרתה היא קיבלה אצל המורות הראשונות שלימדו שיטות אחרות של עבודה גופנית, ובהמשך, כמורה, הכשירה מספר גדול מאוד של אנשים מתחומי דעת שונים בעבודה גופנית תנועתית זו (אופנהיים, 2010). גינדלר מתחה ביקורת נוקבת על החינוך הגופני בן זמנה:

הגיע הזמן להפסיק את הפעילויות האלימות בתחום החינוך הגופני. יחד עלינו להתמקד בדרכים להפסיק את הפעילויות אשר אין להן דבר עם החינוך הגופני. הגיע הזמן להפסיק להעריך ריצה רק על ידי מדידת זמן

7 שתי חלוצות של גישות אלה בגרמניה היו (1881-1976) Hede Kallmeyer ו- (1866-1959) Bess Mensendieck. בברלין ו-

או מרחק הריצה. עלינו להביא בחשבון גם את התנאים שבהם חוצה הרץ את קו הסיום (גינדלר, 1931; מצוטט אצל Johnson, 1999, 30. התרגום שלי).

בהמשך דרכה גילתה גינדלר עניין רב בהיבטים פסיכולוגיים של עבודת הגוף ושילבה אותם בשיטתה. גישתה, שהיא כינתה "עבודה עם האדם", התבססה על טיפוח יכולת ההקשבה לגוף והתבוננות מרוכזת בדפוסי התנועה ובעיקר הנשימה שלו.⁸ היכולת להתבונן בגוף הייתה עמוד תווך בשיטתה:

מטרת העבודה שלי אינה ללמד תנועות מסוימות אלא להגיע להישג של ריכוז. רק באמצעות הריכוז אנחנו יכולים להגיע לתפקוד מלא ויעיל של הגוף הפיזי תוך כדי שמירה על הקשר שלו להיבטים המנטליים והרוחניים של החיים. לכן אנו מדגישים לתלמידינו החל בשיעור הראשון, שהעבודה הגופנית חייבת להיות מבוצעת דרך קבע באופן מודע, בשיתוף עם המודעות. העבודה שאני מציעה יכולה להיות מוכרת ומוכנת רק דרך המודעות (אצל Johnson, 1999, 5).

שיטות התנועה והמחול החדשות הללו, ששמו במרכז את פיתוח הפרט, לא יכלו לפעול בחופשיות תחת המשטר הנאצי, אשר לא אהד אותן, בלשון המעטה, ורבים ממובילי הדרך שלהן היגרו מגרמניה. הקונפליקט בין גינדלר למשטר הנאצי הסתיים בשרפת הסטודיו שלה על ידי חיילים נאצים, כמה חודשים לקראת סוף המלחמה, ובעקבות זאת אובדן רוב עבודתה הכתובה. מזו נותר רק מאמר אחד שבו היא מסבירה את עיקרי שיטתה: "גימנסטיקה לאנשים שחיהם מלאים בפעילות". המאמר פורסם בגרמניה בשנת 1931, ובהמשך, לאחר מותה, תורגם ופורסם (Gindler, 1999). הגותה של גינדלר נשמרה בזכות תלמידותיה שהיגרו מגרמניה והמשיכו ללמד ולפתח את עקרונות שיטתה.

יהודית בינטר הגיעה לפלסטינה בשנות השלושים של המאה הקודמת והביאה את הרוח החדשה הזאת שראתה בחינוך הגופני מעשה חינוכי במובנו הרחב, קרי התרחשות שבה משתתפת האישיות בשלמותה ולא קבוצת שרירים

8 כמו מפתחים אחרים של שיטות סומטיות, גם אלזה גינדלר פיתחה את שיטתה על רקע של התמודדות אישית עם בעיה בריאותית. גינדלר חלתה בשחפת, וכמו פלדנקרייז ואלכסנדר, הצליחה גם היא בתהליך ארוך של התבוננות וחקירת אופן הפעולה של גופה להחלים ולחזור לתפקוד גופני מאוזן ובריא. בעקבות התובנות שלה מתהליך זה פיתחה גינדלר את שיטתה, שעבודת הנשימה היא רכיב מרכזי בה.

כלשהי. בינטר אמנם לא למדה ישירות אצל גינדלר בברלין, אך הושפעה מאוד מעבודתה, והיא מתייחסת אליה גם בספרה. תפיסתה את התנועה ככלי חינוכי הייתה מבוססת על פיתוח המודעות לתנועת הגוף (בינטר, 1972, 15). כפי שכבר הזכרתי, בינטר הייתה חלוצה בארץ ביישום של תפיסות חינוכיות הומניסטיות שמתמקדות באנושי – ילד או אדם – בחינוך הגופני, והמכון לתנועה שייסדה היה מרכז חינוכי ייחודי בארץ להכשרת פרחי הוראה לחינוך גופני ותנועה. בינטר ניסתה לצקת לתוך "החינוך הגופני" הקלאסי, שמטרתו הייתה לחנך את הגוף להישגים ומאוחר יותר גם לבריאות, חשיבה חינוכית הומניסטית שראתה בגופניות ובתנועותיות כלי חינוכי. חשיבתה הובילה לחינוך עם ובעזרת הגוף וחזרה לתנועתו הטבעית – בניגוד לחינוך הגוף.

כותרת ספרה אתה התנועה מייצגת את תפיסתה ההוליסטית של בינטר בכל הנוגע לקשר האמיץ בין הגוף ותנועתו לבין הרוח. בקרבה רבה לחשיבה היוונית סברה בינטר כי "התנועה האנושית מדגימה כיצד הרוח מעצבת את החומר" (שם). "התנועה מקיפה את האדם ככוליות קיומו", ולעובדה זו יש משמעות גדולה בתפיסת החינוך במובנו הרחב ביותר: דרך להגשמה עצמית ולגילוי עצמי של האדם, או בניסוח הסוקרטי – "לדעת את עצמך". ידיעה זו, טוענת בינטר, עוברת דרך הגוף, "אדם לומד לפגוש את עצמו דרך גופו" (שם).

אם כן, בינטר מציעה גישה שונה לגמרי של עבודה עם הגוף, המתמקדת בהכרת עצמי ובגילוי עצמי דרך תנועה. אפרירית, מהלך כזה זר לחינוך הגופני, שבמקורו, לטענת בינטר, הוא מקצוע בעל אופי של תחרות שנועד לשפר את הגוף בלבד ובמיומנויות מסוימות. כמו גינדלר גם בינטר מבקרת את החינוך הגופני המקובל, וטוענת ש"חינוך גופני ענינו קודם כל בצורה, בתרגול פורמלי, בהשוואה ובתחרות. חינוך גופני עסוק בהעברת דפוסי תנועה בצורת תרגילים, שהם פרי הצעותיהם ועבודתם של מומחים [...] ברוב מקצועות הלימוד סיטואציית ההוראה אינה אלה מונולוג" (22). בינטר גם מצביעה על הפער הקיים בין מה שהיא מכנה "הצטיינות בספורט" לבין התנהלות תנועתית מאוזנת ויציבה נכונה. הגישה המקובלת לאימון הגוף, שיש בה רק כדי לשפר ביצוע של מיומנות מסוימת, אינה נותנת מענה לבעיות תנועה ויציבה כלליות. לעתים קרובות מדי התרגול הגופני אינו מיושם ואינו נטמע בחיי היום־יום, דבר הכולט למשל ביציבת הילדים בזמן ישיבתם בכיתה. על הפער הזה יכולה לגשר רק עבודה תנועתית שמתמקדת גם בתודעת המתאמן ולא רק בגופו. החינוך הגופני הקיים, טוענת בינטר, אינו עונה על הצרכים התנועתיים

האמיתיים ואינו מהווה כלי חינוכי אמיתי. לכן, "יש לנטוש את ההוראה האנליטית ואת אופן הביצוע הכמותי והמכני של התנועה. אלה לעולם אינם יורדים אל מתחת לפני השטח של הדברים", ולאמץ הוראה אחרת (12). האתגר שעומד בפני המורה לחינוך גופני הוא, "להכיר ולחקור את תופעת התנועה המקיפה את האדם בכליות קיומו, ולהעניק למשמעות שיש לעובדה זו בשביל החינוך, את המקום הראוי לה" (שם). בינטר הקדישה את ספרה למטרות אלה והציעה למורה לתנועה משנה סדורה, תאורטית ומעשית על הדרכים שבהן ניתן להשפיע על התנועה, וכיצד לעשות את התנועה ל"אמצעי לחינוך".

מהלך כזה אפשרי רק בעקבות שינוי התפיסה של התנועה הגופנית. לא רק מערכת פיזית וטכנית שמאפשרת לאדם לנוע במרחב ולממש את רצונותיו, ולהגיע להישגים גופניים מרשימים, אלא חלק בלתי נפרד מעצמיותו, כפי שניתן לקרוא בכותרת הספר שלה – "אתה התנועה". הפוטנציאל החינוכי העצום שטמון בתנועה קשור לעובדה שהתנועה היא הביטוי האינטימי ביותר של האדם, ולעובדה שהיא המורשת הטבעית של האדם. בתנועתו הוא מתגלה לעולם שמסביבו, ובתנועתו הוא תופס וקולט את העולם שסביבו. תנועת האדם היא ייחודו המובחן והבלתי נפרד של כל פרט, היא "טביעת האצבע" שלו, וסגולתה היא השתנות. במהותה התנועה היא זרימה ושינוי, וככזאת יש לטפח ולשמר אותה, אנטיתזה של קיבעון וסטגנציה. הקשר שקיים בין התנועה לבין (מצב) הרוח מאפשר לתנועה לפעול גם ברמה הנפשית. הרגלי תנועה יכולים להיות כוח מקבע ומגביל, ולחלופין, תנועה זורמת ומשתנה יכולה להיות כוח של השתנות שכה נדרש במשך החיים. הרגלי התנועה, לדברי בינטר, משקפים את מצבו של האדם, ויש להם השפעה על האופן שבו האדם תופס את עצמו ואת סביבתו.

מטרת החינוך הגופני אינה צריכה להיות אפוא "רק לרכוש מיומנויות וכושר של זריזות הניתנים למדידה אובייקטיבית". מטרתו החינוכית של החינוך הגופני היא בראש ובראשונה לכונן קשר בין העצמי לבין ההווה הגופנית והתנועתיות. המורה והתלמיד צריכים "לגלות שיש קשר בין דרך חשיבתו של האדם לבין הוויתו הגופנית [אדם צריך] ללמוד להיות ער לתגובות גופו ולתנועתו בחיי היומיום שלו; עליו ללמוד ולהגיב על כל תנועה ותנועה מחדש" (15-16). החינוך הגופני צריך לייצר קשר בין הלמידה בזמן השיעור לבין התנועתיות בחיי היומיום. "יש לחדול מעשייה מכנית של הדברים באותה דרך ישנה. או אז יתחיל האדם להתרכז, להאזין לעצמו ולגלות דרך חדשה של פעילות [...] הוא רוכש מודעות חדשה של גופו וגישה חדשה לחיי היומיום שלו [...] כתוצאה מכך, משתחררת

אנרגיה שהייתה עצורה עד כה ומתגלים מקורות שקיומם היה בלתי צפוי בשביל חיי היומיום" (16). זוהי עוצמתו של החינוך לתנועה ש"יכול לפתוח עולם חדש של התנסות ואפשרויות של תרגול במטרה לשנות את ההתנהגות בחיי היומיום" (21).

סוגיה נוספת שבינטר רואה בה עיקרון יסודי היא האיכות הדיאלוגית של תהליך ההוראה והלמידה. בשונה מהחינוך הגופני המסורתי, שבינטר מכנה "מונולוג", חינוך לתנועה הוא "דו-שיח". "ההכרה בתנועה בתורת כוח חי ופעיל והכללתה בתהליך למידה מעמידות את המורה ואת התלמיד בעולם הפתוח לרווחה של יחסי גומלין שבמרכזו נמצאת תופעת תנועת האדם" (33). מצב הדו-שיח מקבל משמעות מיוחדת ומתגלם בדרכים שונות. הוא אמור להיות נוכח בבסיס היחסים בין המורה לתלמיד, והוא מאפיין את היחס של התלמיד לעצמו או לגופו. סיטואציית הדו-שיח מאפשרת "להאזין בשקט, להניח לתשובה שתעלה מתוך הדממה". אלה הן איכויות כמעט אבודות, שבינטר מבקשת לטפח ולהעצים. חיינו כבני אדם בכלל, וחיים בבית הספר בפרט, "סובלים מכך שתשובות ניתנות בטרם עת אף לפני שנשאלו שאלות" (30). לדעת בינטר, יש להפוך את שיעור החינוך הגופני "למעבדה לחינוך תנועה, שבתוכה – במסגרת הכיתה – יודרך כל תלמיד ליצירת דו-שיח משלו עם כל משימה שתוטל עליו" (24). במילים אחרות בינטר מציעה ליישם בחינוך הגופני את פעולת החקר והחיפוש האישי ולוותר על למידה מתוך חיקוי.

בספרה מציעה בינטר תכנית קונקרטית ליישום התובנה החינוכית של דו-שיח ומפגש. מעניין לראות עד כמה תובנות אלה, שנוסחו לפני קרוב לחצי מאה, רלוונטיות לשיח החינוכי העכשווי בכלל ולכאן ועכשיו הישראלי בפרט. דרישתה הבלתי מתפשרת ליצירת דו-שיח בחינוך אינה שונה מן ההצעה לחינוך דיאלוגי. תכנית הוראה כזאת יכולה "להעניק לילד הגדל הזדמנות להתחיל את חייו אחרת, ובשביל המבוגר והמזדקן היא יכולה לשמש דרך למציאת עצמו מחדש, רק אם יהיה מוכן לשינוי" (32). הצעתה לעצור ולהקשיב אינה לא רלוונטית לחיים היום בכלל ולחינוך בפרט. מטרת המהלך הדיאלוגי שבינטר מציעה בחינוך הגופני אינה לנתק את הפרט מהעולם שסובב אותו לתוך בועה, בשיחה בלתי נגמרת עם עצמו, או התנסות "ניו אייג'ית", שכן מטרת ההתבוננות פנימה והעמדה החוקרת את הסיטואציה, כמו תינוק במפגש ראשון עם העולם, היא לפתוח את הפרט אל סביבתו ואל העולם. "אם יוותר האדם על חלק מרצונו המופרז, הוא יוכל להיעשות שואל – הוא יהיה מוכן להאזין לתשובות החיים. באמצעות רגישות

המוגברת ומודעותו, אדם נעשה פחות בודד ומובדל פחות וזוכה להתאחד עם העולם הסובב אותו" (31).

על אף השפה המיושנת שלו והסרבול הלשוני המשתמע, ואף שעברו כמעט חמישים שנה מאז שפורסם, הספר רלוונטי במסריו החינוכיים בכלל ובניתוח שלו את משמעותם בחינוך הגופני בפרט. בינטר מציעה חשיבה הומניסטית בחינוך הגופני, שיוודעת לשים את הילד במרכז ולפתוח לו דלתות אל עצמו ולסביבתו. תובנותיה על הצורך בזמן הקשבה לגוף אינן זרות לאורח החיים בעולם הדיגיטלי והפוסט-מודרני. דמות המורה לחינוך גופני שבינטר מבקשת להכשיר מעוצבת ברוחה של אתונה. הוא מגלם באישיותו איזון והרמוניה בין הגוף לרוח, ועבודת הגוף שהוא מציע לתלמידיו מתנהלת בדיאלוג מתמשך עם הרוח. את החיבור הזה מגלם באופן יוצא דופן גם ספרה של בינטר עצמו, כספר שעוסק בגופני תוך כדי כך שהוא מתכתב עם הגות ויצירה הומניסטיות. אפשר יהיה אולי לטעון כי "חינוך תנועה" של בינטר הוא חשיבה נאיבית, אך מה היינו עושים ללא הנאיבים והחולמים שבינינו? בכאן ועכשיו הישראלי, בתרבות שבה החינוך הגופני איבד במידה רבה את "החינוך", והוא מיישר קו עם כלכלת צריכה וכלכלת גוף, ובמדינה שטופת צבאיות שבה החינוך הגופני מתכתב עם החינוך של ספרטה, חינוך תנועה של יהודית בינטר מאפשר מפגש מחודש עם ההומניזם של הגוף החי, ועם הרוח שבחינוך הגופני.

מקורות

אופנהיים, י', 2010. "מחול גרמני במאה העשרים: בין מרי ויגמן לפינה באוש", היסטוריה ותיאוריה 17.

אלגזי, י', 2000. "הלכות הגוף וארגון החברה: תהליך הציוויליזציה של נורברט אליאס", זמנים 70: 62-83.

אפלטון, 1979. "פוליטיאה", כתבי אפלטון ב, תרגום: יוסף ג' ליבס, ירושלים: שוקן.

בינטר, י', 1972. אתה התנועה: דרשיח ומפגש, תל אביב: אוצר המורה.

דאלי, א', 2015. הגוף הרוקד, הגוף הטבעי: איזודורה דנקן באמריקה, תרגום: ניב סבריאגו, תל אביב: אסיה.

9 הרשימה הביבליוגרפית של הספר כוללת אנשי רוח ויוצרים כמו מרטין בובר, ויליאם בלייק, פיטר ברוק, ת"ס אליוט, אריך פרום, היידגר, האקסלי, איוון איליץ', פון קלייסט, קרישנמורטי ורילקה.

- הומרוס, 2002. אודיסאה, תרגום: שאול טשרנחובסקי, תל אביב: עם עובד.
- הימן, א', וח' שקדי, 1998. "עקרונות 'התנועה היסודית' והשלכותיה על הכשרת פרחי הוראה בחינוך הגופני", החינוך וסביבו כ: 169-175.
- חזן, ח', 2003. "לגופה של הסוציולוגיה: על מעמדו הייצוגי של הגוף" סוציולוגיה ישראלית ה (1): 219-231.
- טיילור, צ', 2011. מועקת המודרניות (מתרגמת פנינה וייץ'). ירושלים: הוצאת שלם.
- לידור, ר', וי' רם, 2015. "שרירים מוסריים": תרומת החינוך הגופני להתפתחות החברתית, לאופי האדם, לחינוך לערכים ולאוושר", בתוך "י' תדמור וע' פריימן (עורכים), חינוך: שאלת האדם, (ב) בהווה, תל אביב: מכון מופ"ת.
- לם, צ', 1992. במערבולת האידאולוגית: יסודות החינוך במאה העשרים, ירושלים: מאגנס.
- פוקו, מ', 2015. לפקח ולהעניש: הולדת בית הסוהר, תרגום: דניאלה יואל, תל אביב: רסלינג.
- שורק, י', תשנ"ט. תולדות החינוך הגופני, תרבות הגוף והספורט בעמים ובישראל, תל אביב: סמינר הקיבוצים.

- Bordo, S., 2004 [1993]. *Unbearable Weight: Feminism, Western Culture, and the Body*, Berkeley, Cal: University of California Press.
- Eddy, M., 2009. "A Brief History of Somatic Practices and Dance: Historical Development of the Field of Somatic Education and its Relationship to Dance," *Journal of Dance and Somatic Practices* 1 (1): 5-27.
- Gindler, E., 1999. "Gymnastik for People Whose Lives are Full of Activity," in: D. H. Johnson (ed.), *Bone, Breath, and Gesture: Practices of Embodiment*, Berkely, Cal: North Atlantic Books, pp. 5-14.
- Johnson, D. A., 1999. *Bone, Breath, and Gesture: Practices of Embodiment*, Berkely, Cal: North Atlantic Books.
- Mechikoff, R. A., and S. G. Estes, 1998. *A History and Philosophy of Sport and Physical Education*, Boston, Mass: McGraw-Hill.
- Norbert, E., 2000 [1939]. *The Civilizing Process: Sociogenetic and Psychogenetic Investigations*, Oxford: Blackwell (Revised edition).
- Thomas, H., 1986. "What is Somatics?" *Somatics: Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences* V (4): 4-8.