

# Феномен тела в сфере образования: когнитивно-феноменологический ракурс

**С. В. Волкова**

---

**Волкова Светлана Владимировна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры философии и культурологии Петрозаводского государственного университета, докторант кафедры философской антропологии Санкт-Петербургского государственного университета. Адрес: 185005, Петрозаводск, ул. Перттунена, 3–7. E-mail: svetavolkov@ya.ru

**Аннотация.** В статье отражена одна из главных тенденций современной философии образования, получившая название «поворот к телу». Автор анализирует ключевые идеи философии М. Мерло-Понти, а также новейшие достижения в области когнитивных исследований в их связи с феноменом образования. Критикуются свойственные традиционной концепции образования представления о познании как процессе продуцирования мысленных репрезентаций, о дихотомии ментального и телесного, о ценностном приоритете первого над вторым. Обосновывается тезис о том, что сознание осуществляет познавательные процессы с помощью эпистемических средств, выработанных и согласованных с телесной активностью, потребностями и целями тела, и по-

этому оно не сцентрировано в каком-то одном «месте», а распределено в сети взаимодействий мыслительных, чувственных и двигательных процессов. Обращение в образовательной практике к живому телесному опыту, который всегда осуществляется от первого лица, является чрезвычайно важным, ибо обнажает те смыслы и значения, на которые ориентируется учащийся в своей деятельности, делая тем самым более прозрачной область intersubъективных отношений. Автор полагает, что экспликация идеи единства сознания и тела позволит теоретикам и практикам образования грамотно определить место и роль телесности как в перцептивных, так и в мыслительных процессах и, как следствие, открыть новые — когнитивно-феноменологические — стратегии обоснования значимости таких дисциплин, как драма и танец, музыка и физическая культура, в образовательном процессе.

**Ключевые слова:** сознание, тело, воплощенное присутствие, живой опыт, образование, феноменология, когнитивная наука, драма, музыка, танец, физическая культура.

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2017-4-133-149

Статья поступила в редакцию в марте 2017 г.

---

Философия образования как область философского знания сегодня оформляется в точке пересечения нескольких философских традиций, среди которых важное место занимают прагматическая и трансцендентально-феноменологическая, аналитическая и герменевтическая. Данное обстоятельство

вполне объяснимо: коль скоро ведущим принципом современной гуманитарной парадигмы в педагогике признается личностно-смысловая направленность образования, естественно и резонно обращаться прежде всего к тем философским направлениям, в рамках которых изучаются сознание и язык как главные источники смысловой деятельности человека [Волкова, 2012].

Если сознание и язык давно находятся в центре внимания философов образования, то сказать то же самое про тело, увы, нельзя. Данное обстоятельство, на наш взгляд, является, во-первых, следствием той моральной паники, которая существует в современном обществе в отношении любых прикосновений к телу школьника или воспитанника детского сада. Требование быть начеку и не позволять себе каких-либо телесных контактов стало частью профессиональной идентичности педагога [McWilliam, 2003]. А во-вторых, в западной философской традиции цели образования всегда выстраивались вокруг разума как главной ценности и источника познания. Как показал в своей концепции биовласти М. Фуко, современный институт образования, берущий начало в эпоху Нового времени, представляет одну из технологий власти, формирующих и контролирующих жизнь человека. В режиме биовласти тело ввиду его висцерального, аффективного потенциала являет скрытую угрозу социальному порядку, регламентации, и главной целью массовой школы становится нейтрализация этой угрозы — воспитание в обучающемся навыков самоограничения и самоконтроля, особенно в отношении телесных импульсов и побуждений [Фуко, 1996].

Между тем мы полагаем, что не только сознание, разум, но и тело должно стать предметом внимания со стороны философов образования. Тело — это не объект в ряду множества других объектов, с которыми человек имеет дело, но способ бытия человека. Не случайно многие современные философы и ученые говорят о так называемой телесной, воплощенной когниции (*embodied cognition*). Данный термин призван подчеркнуть фундаментальную роль тела и его двигательных установок в организации и обеспечении познавательных процессов [Varela, Thompson, Rosch, 1991; Clark, 1997; Lakoff, Johnson, 1999].

Предметом нашего критического рассмотрения станут свойственные традиционной репрезентативной эпистемологической парадигме представления о познании как процессе продуцирования мысленных репрезентаций, о дихотомии ментального и телесного, о ценностном приоритете первого над вторым. Преодоление таких представлений позволит теоретикам и практикам образования грамотно осмыслить место и роль телесности как в перцептивных, так и в мыслительных процессах и, как следствие этого, открыть новые — когнитивно-

феноменологические — стратегии обоснования значимости таких дисциплин, как музыка, драма, танец, физическая культура, в образовательном процессе. Таким образом, опираясь на феноменологию М. Мерло-Понти, а также на современные когнитивные исследования, мы постараемся показать роль и значение тела для теории и практики образования.

М. Мерло-Понти отталкивается в своих рассуждениях от понимания бытия человека как «заброшенности в мир», которая неизбежно предшествует мышлению, причем так, что исток этого бытия, будучи дорефлексивным, оказывается как бы «за кадром». Интенциональность мыслится Мерло-Понти в контексте возвращения к тем структурам бытия-в-мире, которые совпадают с «изначальной присутственностью», а именно с телом. По сути, вся философия французского мыслителя посвящена экспликации одного главного положения: человеческое тело — это сигнификативное ядро, которое проецирует значения вовне, сообщая им место, что позволяет им существовать в качестве вещей у нас под руками и перед глазами.

Согласно М. Мерло-Понти, роль тела в качестве «живого ядра значений» не всегда заметна в контексте рутинной, обыденной жизнедеятельности человеческого существа. В некотором смысле тело сходно с языком: как лингвистическое означающее растворяет себя в речи, открывая для говорящего свое значение, смысл, так и тело, раскрываясь своей «сподручностью», остается как бы прозрачным, незаметным в своем бытии. И все же данная неприметность преодолевается в условиях специальных, например экспериментальных, или в ситуации болезни, наконец, в творчестве. Примеры из психологии и психиатрии, из сферы искусства оказываются для М. Мерло-Понти ключом при осмыслении загадки тела. Обратимся к некоторым из них.

В своем главном произведении — «Феноменология восприятия» — М. Мерло-Понти предлагает рассмотреть следующий клинический случай. Больной по имени Шнайдер поражен особым двигательным расстройством, возникшим в результате ранения в затылочную область. Больной не способен выполнить с закрытыми глазами «абстрактные» движения, т. е. движения, которые не обращены к какой-либо ситуации, к примеру, он не может двигать по команде врача руками и ногами, вытянуть и согнуть палец. Однако даже с закрытыми глазами Шнайдер быстро и уверенно выполняет привычные жизненно важные движения: например, он достает из кармана платок, сморкается, берет из коробка спичку, зажигает ее. Кроме того, Шнайдер работает: он занимается изготовлением бумажников, и производительность его труда достигает трех четвертей нормы обыч-

## **Феноменология М. Мерло-Понти**

ного рабочего. Такие «конкретные» движения Шнайдер может выполнить по команде без всяких предварительных движений [Мерло-Понти, 1999. С. 144–147]. Значимость этого клинического примера заключается в следующем: он показывает, что, с одной стороны, есть тело как совокупность способностей к обычным, привычным действиям в повседневном окружении, а с другой — то же самое тело, но как объект, машина из мышц и костей, сгибающийся и выпрямляющийся аппарат. До тех пор, пока больной выполняет привычные ему действия и задачи (работает с ножницами, иглой и т. д.), ему не нужно искать свои руки или пальцы, так как они не объекты, существующие в объективном пространстве, — кости, мышцы, нервы, — но способности, уже мобилизованные восприятием ножниц или иглы. Но стоит только попросить его перейти к абстрактным движениям, т. е. движениям, не направленным на какую-либо привычную ситуацию, как он начинает «искать» свою руку, ногу и т. д. Тело в качестве некой объективной среды для больного как бы не существует.

Как ни странно, определенные черты этого клинического случая воспроизводит ситуация творческого действия. Например, каким образом органист, пребывая весь в музыке, находит регистры и педали, которые должны ее осуществить? Это возможно благодаря тому, что он интегрировал пространство органа в свое телесное пространство. В ходе репетиции или выступления регистры, клавиши, педали даются органисту не как материальные объекты, пребывающие в физическом пространстве, а как потенции той или иной эмоциональной или музыкальной ценности. Можно сказать, что орган стал продолжением тела органиста, а само тело — выразительным пространством, источником смысла. При всей разнородности приведенные примеры позволяют увидеть главное: будучи оболочкой привычных действий, тело образует для человека его окружающий мир, способ его бытия. В этом случае М. Мерло-Понти предпочитает говорить о так называемой телесной интенциональности, а современные феноменологи — о «телесном габитусе» как совокупности усвоенных в ходе жизнедеятельности и ставших бессознательными навыков, ориентаций, программ действий [Шюес, 1999. С. 4–15].

Когда Мерло-Понти говорит о теле как способе бытия в мире, он имеет в виду, что конституирование смысла осуществляется не какой-то отдельной телесной способностью, будь то зрение или осязание, а телом как единым целым: например, зрительные данные интерпретируются сквозь призму тактильного смысла, тактильные — сквозь призму зрительного. Вообще, какой бы телесный «анализатор» себя ни проявлял, смысл воспринимаемого конституируется с учетом интерсенсорной эквивалентности.

Эти и другие идеи, высказанные Мерло-Понти еще в первой половине XX в., оказались весьма плодотворными и получили развитие и подтверждение в современной когнитивной науке.

Представление о глубинной связи между когнитивными процессами и двигательной активностью субъекта все чаще находит свое подтверждение в рамках исследования феномена мультимодального восприятия. В одном из таких исследований экспериментаторы использовали два специальных ящика, у которых отсутствовала боковая стенка, так что когда под них помещали тот или иной объект, например мячик, часть этого объекта оставалась видна испытуемому. Один из ящиков был прозрачный. Испытуемые — девятимесячные младенцы — лучше справлялись с задачей найти игрушку, положенную под ящик, когда их вниманию предлагался обычный непроницаемый ящик. Дело в том, что попытки достать объект через прозрачную стенку отнимали у них больше времени, и дети неизбежно терпели неудачу. Ситуация, однако, в корне менялась, если до проведения эксперимента прозрачный ящик находился среди игрушек и ребенок имел возможность его трогать, осязать. Благодаря предшествующему игровому контакту с прозрачным ящиком зрительное восприятие в процессе эксперимента уже не было «чисто» зрительным, оно как бы сообщалось с опытом ощупывания и поэтому помогало различать твердую прозрачную поверхность и отсутствие таковой [Smith, Gasser, 2005].

В рамках когнитивной лингвистики получили распространение понятия, которые позволяют говорить о телесной воплощенности человеческого познания. Современные исследования языка показывают, что в основе глубинных процессов семантизации лежат фундаментальные, придающие нашему опыту связность и получившие нейрофизиологическое закрепление «кинестетические образные схемы». Одной из таких фундаментальных схем является схема «вместилище», которая формирует базовое разграничение между «внутренним» и «внешним», между «в» и «из». Существует немало примеров того, что человек концептуализирует свое восприятие, деятельность в терминах схемы «вместилища». Так, некто может утверждать, что вещи «входят» в поле зрения, т. е. поле зрения понимается как вместилище. Родственные отношения между людьми также понимаются в терминах вместилищ. Говорят, например, о том, что можно «вступить» в брак или «выйти» из него. Подобно другим кинестетическим схемам схема «вместилище» показывает, насколько сильно наше видение и понимание вещей привязано к формам и ориентациям человеческого тела [Лакофф, 2004].

Таким образом, телесная «нагруженность», обусловленность познания сегодня не вызывает сомнения. С позиции феномено-

**Современные эмпирические данные о телесной обусловленности познания**

логии и современной когнитивной науки тело и сознание являются не внешними по отношению друг к другу данными, а единой системой. Это во-первых. А во-вторых, тело не выступает готовой и неизменной данностью. Вопреки своей осязаемой твердости и плотности оно открыто как снаружи, так и внутри различным воздействиям, следствием чего является формирование определенных моделей чувственных реакций, поведенческих диспозиций. То, что обычно называется существительным «тело», с феноменологической точки зрения было бы более адекватно понимать как процесс. В феноменологической литературе этот процесс получил название «воплощение» (embodiment) — тело как открытая динамическая система, место взаимодействия и взаимоперехода ментального и физического, природного и культурного [O'Loughlin, 2006].

**Воспитательный потенциал феноменологической концепции тела**

Учитывая сказанное, полагаем, что первое и главное значение феноменологической концепции тела для образования состоит в ее воспитательном потенциале. Человек нередко оценивает свою идентичность, свое тело как «естественные» и «нормальные», а «противоестественное» и «ненормальное» закрепляет за идентичностью Другого. Однако за оценкой чего-то как естественного и нормального часто стоит сформированный и поддерживаемый социокультурными отношениями стереотип, ведь и само тело — не естественная данность, а продукт этих отношений. Отсюда открывается возможность понимания относительности своей идентичности, умерения эгоцентричности.

Разумеется, никакое понимание Другого не может состояться без способности к эмпатии. При этом, как показывают исследования Р. Шустермана в области сомаэстетики, речь идет о «вчувствовании» в телесный опыт Другого (somatic awareness) [Shusterman, 2004. P. 57]. К примеру, объясняя специфику феномена несправедливости, социальной дискриминации, необходимо не только транслировать знание о тех социально-политических условиях, которые приводят к подобного рода явлениям, но и обращаться к самому чувству принадлежности к меньшинству, к тому, что переживает, испытывает дискриминируемый. Те же закономерности проявляются в поведении дискриминирующего. Как правило, за ксенофобией различного рода стоят не только идейно-теоретические представления, но и телесно укорененный набор реакций. Так, вид представителя другой нации может вызывать напряжение челюстно-лицевой мускулатуры, учащение дыхания и т. п. Изживание агрессивно-пренебрежительного отношения к Другому невозможно без реорганизации чувственно-телесного опыта. Таким образом, понятно, что благодатной почвой для укоренения различного рода нетерпимости является нехватка телесной чувстви-

тельности, а добиться успеха в преподавании гуманитарных, социальных наук можно, только культивируя способность к этой чувствительности.

В этом отношении представляет интерес опыт преподавания в англосаксонских школах такого предмета, как драма. В Англии он вошел в официальный перечень школьных дисциплин в 1988 г. Будучи предметом по выбору, драма пользуется популярностью у учащихся. Английские школы располагают специальными аудиториями, оборудованными театральной техникой для проведения занятий. На уроках драмы дети на театральной сцене выполняют импровизированные этюды на выражение характеров и воспроизведение характерных жестов, мимики и действий [Ашимова, Ибрагим, 2015. С. 13–16]. Усваивая модель поведения, чувственных реакций некоего персонажа, ученик формирует и расширяет опыт воплощенного присутствия. При этом, как показывает данный пример, обретение опыта воплощенного присутствия подразумевает переживание интеркорпоральности, т. е. выхода за пределы своего, наличного образа тела и освоения чужого. Уроки драмы включают не только сценические действия, но и другие виды деятельности, которые также представляют интерес с точки зрения обретения учащимися опыта воплощенного присутствия. Так, учитель драмы и танцев одной из чикагских школ просит учеников взглянуть на пространство и задать себе вопрос: как они двигаются в нем? При этом речь может идти как о реальном, так и о воображаемом пространстве. Например, детям предлагается изобразить их движения, когда они плывут и когда вода их движет сама [Bresler, 2004. P. 134]. Подобные вопросы (просьбы), обращенные к ученикам, помогают им облекать их впечатления и ощущения в понятия кинестетического словаря. Выявление телесно выраженной разницы между «двигаться в воде» и «быть движимым водой» способствует укоренению в опыте учащегося такой социально и мировоззренчески важной оппозиции, как «свобода — необходимость». Само вхождение данной оппозиции в опыт учащихся, уяснение ее смысла осуществляется вместе с обретением ею телесного корня, материальной осязаемости, плотности. Или другой пример. Учитель просит детей показать, как бы они перемещались в пространстве, если бы оно было заполнено арахисовым маслом или если бы они вышли на лед. В первом случае телесное поведение заставляет детей обратиться к смыслу понятий «ограниченный», «медленный», «тяжелый», а во втором — «неопределенность», «неизвестность». Важно, что всякий раз, когда детям предлагают изобразить понимание некоего качества или явления с помощью действия, их просят рассказать, почему они

**Уроки драмы как опыт воплощенного присутствия**

предпринимают те или иные действия. Здесь обретение опыта воплощенного присутствия тесно связано с культивированием осознания, рефлексии.

### **Танец как способ познания себя**

Особая роль в обретении опыта воплощенного присутствия принадлежит танцу. Он появился в американских школах еще в XIX в. — как своеобразное приобщение к определенной нормативной среде, в частности как способ усвоения правил этикета (манер, жестов, поз). Однако его широкое распространение приходится на XX в., особенно на 1960-е годы. В современных американских школах танец, как правило, выступает частью дисциплины «физическая культура» или объединен с преподаванием истории и географии. Удельный вес драмы и танцев в образовательных программах невелик. Представители философии образования, полагающие культивирование тела важной составляющей образовательного процесса, считают, что особенно плодотворными для освещения значимой роли телесности являются когнитивные и феноменологические исследования и результаты этих исследований служат теоретико-методологическим обоснованием выделения в учебных программах больше времени на занятия драмой и танцами, которые являются способами работы с телом и даже способами познания человеком себя. В документах американской Национальной ассоциации танца мы встречаем следующее его определение: «Танец есть способ познания себя, других и окружающего мира». Обучение танцу открывает для человека способы коммуникации, отличные от тех, что осуществляются с помощью устной и письменной речи. Восприятие и познание с помощью танца происходит как на сознательном, так и на бессознательном уровнях» [Kimball, 1994. P. 32]. И далее: «танец включает активное использование памяти, мышления, в частности анализа, синтеза, интерпретации» [Ibid.]. Опыт преподавателей танцев и драмы свидетельствует о том, что в структуре танцевальной деятельности чрезвычайно важное значение имеет элемент осознанности. При этом осознанность касается не того, что делают ученики, а того, как они это делают. Эта осознанность основана на кинестетическом чувстве и формируется из взаимодействия внешней и внутренней перспектив восприятия танцевальных движений (т.е. того, как движение выглядит со стороны, извне, и того, как оно представлено в сознании его исполнителя). Кинестетическое чувство позволяет ученику быть одновременно источником и наблюдателем своего действия, и такой опыт исключительно важен для становления и развития способности к эмпатии [Blumenfeld-Jones, 2009. P. 64].

Овладению навыком осознанности способствуют также игровые практики типа «Замри». Например, детям в игре пред-

лагаются прервать некое действие и принять позу, положение, передающие грусть или счастье. В таких играх вырабатывается сосредоточенность, в которой взаимодействуют внутреннее и внешнее восприятия. Вхождение в опыт воплощенного присутствия есть важная часть обретения навыков самоконтроля и концентрации. Уроки танцев в этом отношении имеют особенное значение. Базируясь на культивировании способа восприятия себя изнутри, обучение танцам приучает не только осознавать свои желания, но и контролировать их, принимать решения, делать выбор с учетом его последствий. Умение слышать не столько внешние, сколько внутренние, т.е. свои собственные, команды и распоряжения и следовать им открывает учащемуся учителя в нем самом.

Феноменологическая концепция тела позволяет иначе взглянуть на значение такого предмета, как музыка [Bowman, 2004; Roholt, 2014]. В современном обществе, частью которого является и система образования, отношение к музыке как учебной дисциплине нередко двойственное. Считается, что музыка (и искусство вообще) выполняет в чувственной сфере ту же роль, что и математика, логика — в сфере разума. Если мысль упорядочивает явления в интеллигибельной сфере, то музыка — в сфере чувств, эмоций. Это с одной стороны. С другой стороны, в современной культуре по-прежнему распространена иерархическая дихотомия «рациональное — чувственное», в которой первое главенствует над вторым. И поскольку сфера образования традиционно ассоциируется с передачей и усвоением знаний, музыка и музыкальное обучение воспринимается как развлечение, оказывается «на вторых ролях». Такая двойственность есть следствие определенной гносеологической парадигмы, редуцирующей познание до рационально-логических процессов и операций, противопоставляющей разум и чувственность, сознание и тело. В традиционных теориях восприятия телу отводится второстепенная роль системы рецепторов, проводника чувственных данных для их обработки мозгом, разумом. Так, источником музыкального опыта (восприятия мелодии) являются акустические сигналы, организуемые мозгом сообразно определенным правилам в некие паттерны, структуры. По сути, речь идет о модели, имитирующей производство языковых значений.

С позиции феноменологии тела Мерло-Понти, а также современных концепций традиционные гносеологические теории и представления выглядят упрощенными и искусственными. Во-первых, разум и сознание неотделимы от телесного опыта, напротив, деятельность сознания испытывает активное влияние тела. Во-вторых, укорененность познания в теле придает познанию конкретную, ситуативную направленность. Будучи фунда-

**Конструктивная  
функция музыки**

рованным в теле, познание осуществляется не «из ниоткуда», а из определенной перспективы, в привязке к определенному месту. В-третьих, концептуально-познавательные способности проистекают из сенсомоторного опыта, действий. В-четвертых, тот факт, что сознание осуществляет познавательные процессы с помощью эпистемических средств, выработанных и согласованных с телесной активностью, потребностями и целями тела, означает, что сознание не сцентрировано в каком-то одном «месте», а распределено в сети взаимодействий мыслительных, чувственных и двигательных процессов.

Итак, значимость музыки и музыкального обучения связана со своеобразием человеческого способа бытия в мире — с телесным, или воплощенным, присутствием. При этом связь тела и музыки выходит за рамки отношения «звук — слуховое восприятие». Процессуальный, временной характер музыки, проявляющийся в виде ритма, темпа, вовлекает тело в движение. Эмпирически показано, что именно при содействии музыки новорожденные достигают больших успехов в упорядочении и организации телесных процессов и действий [DeNora, 2000. P. 79–82]. Смысл выражений «музыка вовлекает тело в движение» или «музыка имплицитно на уровне темпа различны человеческие действия — шаги, бег и т. д.» нельзя свести к функционированию музыки как стимула, на который отзывается, реагирует тело. С феноменологической точки зрения речь здесь идет о том, что в процессе восприятия музыки я становлюсь ею, а она — мной. Существуют эмпирические доказательства того, что подобие и даже идентичность между музыкальными и телесными движениями не является идеальной, воображаемой. Так, исследования нарушений мозговой деятельности показывают, что восприятие ритмической компоненты слуховых образов зависит от активности нейронных систем, участвующих в двигательной активности [Carroll-Phelan, Hampson, 1996. P. 554]. По сути, механизм взаимодействия тела и звука обусловлен способностью к кросс-модальному восприятию, т. е. такому, при котором звуки трансформируются в музыкальные структуры — ритм, темп — при помощи приобретенных и закрепленных на уровне тела двигательных схем. Сказанное, обратим на это особое внимание, означает не только то, что при создании музыки задействуются ресурсы тела, но и то, что восприятие музыки, обучение ей связано со становлением телесности. Таким образом, познавательная значимость музыки — в ее конструктивной функции. Развивая навыки музыкальной деятельности путем ассимиляции и усвоения телесных движений, поз, человек оказывается локусом взаимодействия биологического и культурного начал. В самом деле, посредством усвоения определенного музыкального стиля (например, стиля исполнения произведения) телесные навыки (природа) трансформируются в культуру, а куль-

тура становится частью природы, естества, тела исполнителя. Культурно-воспитательный потенциал обучения музыке состоит в возможности через практики управления телом гармонизировать соотношение в человеке природного и культурного начал, согласовать тело и разум.

Наконец, еще одной учебной дисциплиной, для которой имеет значение феноменологическая концепция тела, является физическая культура. Коль скоро в основе восприятия или конституирования мира лежит опыт живого, изнутри переживаемого тела, само обучение в рамках такой дисциплины, как физическая культура, должно подразумевать интеграцию умений осуществлять определенные виды деятельности и навыков рефлексивно-языковой артикуляции этих действий. Эмпирически установлено, что между телом обучающегося, типом осуществляемой им деятельности и (со)знанием обучающего об этой деятельности существуют тесные динамические отношения, так что изменения в одной из этих областей влекут за собой изменения в другой. Например, опытный пловец, обладающий развитыми двигательными навыками, более тонко, чем новичок, воспринимает свойства воды — ее упругость, сопротивление и т. п., а следовательно, глубже понимает саму кинестетическую природу плавания [Hughson, Inglis, 2002]. Демонстрируемый таким пловцом уровень двигательной экономии находит отражение в соответствующем языковом закреплении и выражении, в частности, в использовании слов, которые не характерны для начинающего пловца.

Грамотные тренеры в ходе преподавания физической культуры просят учеников вести специальные журналы, дневники, в которых они фиксируют и комментируют свой телесный опыт. Благодаря современному естествознанию в нашем распоряжении имеется богатая информация о том, что происходит на физиологическом и биохимическом уровне с человеком, осуществляющим физическую деятельность, а вот сведения относительно «живого опыта», т. е. о том, как воспринимается и переживается физическая деятельность ее носителем, немногочисленны [Connolly, 1995; Thorburn, 2008]. Живой опыт как совокупность схем действий и алгоритмов восприятия имеет своим источником обыденную, повседневную жизнь человека, а потому действует в самом субъекте неявно, на манер привычки, автоматизма, образуя область само собой разумеющегося. Данное обстоятельство нельзя не учитывать в обучении. Скажем, при обучении плаванию или танцам важно обращать внимание на дыхание и смещение веса от одной части тела к другой. Такие действия являются рутинными элементами повседневной практики человека и, как правило, им не осознаются. Обучение

**Рефлексивная  
деятельность  
при занятиях  
физической  
культурой**

и плаванию, и танцам предполагает активизацию рефлексивной деятельности ученика, выведение на поверхность сознания того, что пребывало в нем в скрытом виде.

Этой цели служит, в частности, такой распространенный на уроках физкультуры и танцев психолого-педагогический прием, как фокусирование. Суть техники фокусирования заключается в том, что учитель просит ученика сделать осозанным свой телесный опыт — чувственно переживаемый смысл происходящего — с помощью слов, звуков или изобразительных средств. Данная просьба следует, как правило, после выполнения учеником определенных действий, движений по заданию учителя. Например, учитель просит учеников закрыть глаза и представить, что они ощущают, когда двигаются. Осознание своего телесного опыта — задача не из легких, ибо заставляет ученика выходить за границы обыденного словоупотребления и прибегать к использованию метафор. Так, одна из школьниц, пытаясь вербализовать то, что происходит с ней, с ее телом во время танца, уподобляет себя небольшому тонкому деревцу, качающемуся в такт легким дуновениям ветра [Svendler-Nielsen, 2012]. Являясь когнитивным средством, закрепляющим и выражающим телесный опыт, метафора позволяет видеть мир в многомерной, пластичной перспективе. Если кто-то из учеников затрудняется словесно оформить свои ощущения, учитель может предложить свои вербальные варианты. Безусловно, важной составляющей фокусирования является выведение ученика на уровень интермодального выражения телесного опыта: перед ним встает задача выразить движение с помощью цвета или совокупности звуков, вызываемых музыкальным инструментом.

Таким образом, восполнение нехватки описаний живого телесного опыта — описаний, которые всегда осуществляются от первого лица, — не только расширило бы арсенал концептуально-теоретических средств такой дисциплины, как физическая культура, но и, что самое главное, обнажило бы те смыслы, значения, на которые ориентируется человек в своей физической деятельности, сделав тем самым более прозрачной область intersubъективных отношений. Учитывая, сколь распространенным является intersubъективное взаимодействие на уроках физической культуры, обращение к живому опыту является чрезвычайно важным. В конце концов, и гимнастический зал, и игровая площадка (стадион) только тогда становятся подлинно педагогическим пространством, когда учитель и ученик непротиворечивым образом совмещают смысловые горизонты, в рамках которых каждый из них воспринимает собственные действия и действия Другого. Кроме того, с феноменологической точки зрения важно понять Другого, не редуцируя его жизненный мир к своему собственному, увидеть уникальность Другого. В этом отношении представляется интересным опыт

канадского педагога и философа М. Коннели. На своих уроках физкультуры он с учениками моделирует ситуации из жизни людей-инвалидов: например, его ученики пытаются завязать шнурки, застегнуть пуговицы, предварительно ограничив движение пальцев с помощью скотча, или пробуют открыть дверь, находясь в инвалидной коляске. Ценность подобных симуляций — в возможности приблизиться к жизненному опыту, отличному от собственного, в развитии способности к эмпатии.

Итак, все вышесказанное убедительно свидетельствует о том, что проблематика телесности является важной для осмысления темой в рамках современной философии образования. Коль скоро в теории образования все большее развитие получают гуманистические концепции, в которых акцент делается на целостное развитие личности, ее саморегуляции и самоорганизации, обращение к категории «тело» оказывается настоятельной необходимостью, ибо, как мы постарались показать, не сознание само по себе, а система «сознание — тело», или опыт воплощенного присутствия, есть то основание, которое собирает воедино творческие силы человека, восстанавливает целостность человеческого существа, закладывая при этом фундамент для формирования непротиворечивого образа мира. Слабость многих философских концепций образования заключается в лежащей в их основе упрощенной и искусственной дихотомии «сознание — тело». В самом деле, согласно феноменологии тела усвоить некие понятия, идеи — значит выработать телесные по своей сути установки и диспозиции. Например, тот факт, что индивид усвоил такие ценности, как любознательность, упорство, спокойное и терпимое отношение к смысловой неопределенности, обретает достоверность не ранее, чем данный индивид оказывается способен развернуть определенную систему действий, придерживаться определенных поведенческих установок. Последние, в свою очередь, должны получить закрепление на уровне нервов, мышц, органов индивида.

Значимость феноменологии тела подтверждается, наконец, и тенденциями, выходящими за пределы образования, имеющими широкий социокультурный характер. За последние десятилетия значительно возросла степень контроля за детьми со стороны родителей и учителей. Данное обстоятельство вполне объяснимо: возникла необходимость защищать детей от таких угроз, как терроризм, педофилия. Однако чрезмерная опека и контроль могут породить и у родителей, и у детей представление о том, что мир за пределами семьи несет угрозу и опасность для ребенка. Отсюда, например, стремление некоторых охватить контролем все передвижения ребенка от дома до школы и обратно, привозить его в учебное заведение на машине.

**Опыт воплощенного присутствия как условие формирования целостной картины мира**

В таких случаях, когда исчезает сама возможность встречи ребенка с незнакомым, с Другим, его опыт воплощения обедняется. В ситуации инкапсулированности тела, его оторванности от потенциальных и актуальных влияний широкого социоприродного целого не получает развития одна из важных способностей — производная опыта воплощенного присутствия: способность различать и отделять действия, происшествия, события, основанием которых является сам индивид, от происходящих независимо от него. К сходным выводам подводит и анализ другой современной тенденции — широкого распространения компьютерных технологий. Сегодня виртуальная реальность, и в частности такой ее элемент, как интернет, устойчиво ассоциируется с тем «местом», где можно, деперсонифицировавшись, неформально пообщаться, не покидая пределов своей комнаты, пережить азарт приключений нового знакомства и т. п. Между тем, если принять во внимание, что полнота переживания субъекта не может исполниться вне его тела, вне данных кинестетического сознания, приходится признать, что виртуализация проблематизирует подлинную встречу с Другим. Как тут не вспомнить мысль М. Мерло-Понти о том, что мир конституируется не исключительно силами разума. В его производство вовлечено все тело как совокупность двигательных привычек, подобие синергетической системы, в которой когнитивные данные и способности сообщаются между собой. Понять нечто — значит интегрировать его в свое телесное пространство, сделать частью своего габитуса.

## Литература

1. Ашимова Д. А., Ибрагим Б. С. (2015) Методика преподавания предмета «драма» в английских школах // *The Unity of Science: International Scientific Periodical Journal*. № 1. С. 13–16.
2. Волкова С. В. (2012) *Смысл в мире образования*. Петрозаводск: Петрозаводский государственный университет.
3. Лакофф Д. (2004) Женщины, огонь и опасные вещи: что категории языка говорят нам о мышлении. М.: Языки славянской культуры.
4. Мерло-Понти М. (1999) *Феноменология восприятия*. СПб.: Ювента; Наука.
5. Фуко М. (1996) *Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет*. М.: Кастань.
6. Шюес К. (1999) Анонимные силы габитуса // *Логос*. № 10. С. 4–15.
7. Blumenfeld-Jones D. (2009) *Bodily-Kinesthetic Intelligence and Dance Education: Critique, Revision, and Potentials for the Democratic Ideal* // *Journal of Aesthetic Education*. Vol. 43. No 1. P. 59–76.
8. Bowman W. (2004) *Cognition and the Body: Perspectives from Music Education in Elementary Schools* // L. Bresler (ed.) *Knowing Bodies, Moving Minds: Towards Embodied Teaching and Learning*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers. P. 29–51.
9. Bresler L. (2004) *Dancing the Curriculum: Exploring the Body and Movement in Elementary Schools* // L. Bresler (ed.) *Knowing Bodies, Mo-*

- ving Minds: Towards Embodied Teaching and Learning. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers. P. 127–153.
10. Carroll-Phelan B., Hampson P. J. (1996) Multiple Components of the Perception of Musical Sequences: A cognitive Neuroscience Analysis and Some Implications for Auditory Imagery // *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*. Vol. 13. No 4. P. 517–562.
  11. Clark A. (1997) *Being There: Putting Brain, Body, and World Together Again*. Cambridge, MA; London: MIT Press / Bradford Books.
  12. Connolly M. (1995) Phenomenology, Physical Education, and Special Populations // *Human Studies*. No 18. P. 25–40.
  13. DeNora T. (2000) *Music in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University.
  14. Hughson J., Inglis D. (2002) Accounting for Experience: Phenomenological Argots and Sportive Life-Worlds // *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*. Vol. 2. No 2. P. 1–10.
  15. Kimball M. M. (1994) Writing Standards for Dance // *The Vision for Arts Education in the 21st Century: The Ideas and Ideals Behind the Development of the National Standards for Education in the Arts*. Reston, VA: Music Educators National Conference. P. 32–35.
  16. Lakoff G., Johnson M. (1999) *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
  17. McWilliam E. (2003) The Vulnerable Child as a Pedagogical Subject of Risk Management // *Journal of Curriculum Theorizing*. Vol. 19. No 2. P. 35–44.
  18. O’Loughlin M. (2006) *Embodiment and Education: Exploring Creatural Existence*. Dordrecht: Springer Netherlands.
  19. Roholt T. C. (2014) *Groove: A Phenomenology of Rhythmic Nuance*. New York: Bloomsbury Academic.
  20. Shusterman R. (2004) Somaesthetics and Education: Exploring the Terrain // L. Bresler (ed.) *Knowing Bodies, Moving Minds: Towards Embodied Teaching and Learning*. Dordrecht; Boston; London: Kluwer Academic Publishers. P. 51–60.
  21. Smith L., Gasser M. (2005) The Development of Embodied Cognition: Six Lessons from Babies // *Artificial Life*. Vol. 11. No 1–2. P. 13–29.
  22. Svendler-Nielsen Ch. (2012) Children’s Embodied Voices: Approaching Children’s Experiences through Multi-Modal Interviewing // N. Friesen et al. (eds) *Hermeneutic Phenomenology in Education: Method and Practice*. Rotterdam: Sense Publishers. P. 163–177.
  23. Thorburn M. (2008) Articulating a Merleau-Pontian Phenomenology of Physical Education: The Quest for Active Student Engagement and Authentic Assessment in High-Stakes Examination Awards // *European Physical Education Review*. Vol. 14. No 2. P. 263–280.
  24. Varela F., Thompson E., Rosch E. (1991) *The Embodied Mind*. Cambridge, MA: MIT.

## The Body in Education: The Cognitive and Phenomenological Perspective

Author **Svetlana Volkova**

Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor at the Department of Philosophy and Cultural Studies, Petrozavodsk State University; Postdoctoral Student at the Department of Philosophic Anthropology, St. Petersburg State University. Address: 3–7 Perttunena Str., 185005 Petrozavodsk, Russian Federation. E-mail: svetavolkov@ya.ru

**Abstract** The article reflects one of the main tendencies in philosophy of education, the so-called “corporeal turn”. An attempt is made to analyze the key ideas of Maurice Merleau-Ponty’s phenomenology and the latest achievements in cognitive research in their relationship with the phenomenon of education. The ideas of cognition as a process of producing mental representations, body and mind dichotomies and the value priority of the latter over the former are criticized. Justification is provided for the idea that the mind executes its cognitive processes using epistemic resources that emerge and are congruent with activities, needs and goals of the body. Thus, the mind is not restricted to one “place”, rather being distributed across a network of interactions between mental, sensory and motor processes. The appeal to the lived body experience is extremely important as it reveals the meanings that students focus on in their learning activity, thus making intersubjective relationships more transparent. The explication of the idea of unity of body and mind will allow educators to adequately determine the role and place of corporeity in both perception and thought processes and eventually discover new cognitive and phenomenological strategies for substantiating the significance of such disciplines as drama and dance, music and physical education in the educational process.

**Keywords** mind, body, embodied presence, lived experience, education, phenomenology, cognitive science, drama, music, dance, physical education.

- References** Ashimova D., Ibragim B. (2015) Metodika prepodavaniya predmeta “drama” v angliyskikh shkolakh [Methodology of Teaching Drama in British Schools]. *The Unity of Science: International Scientific Periodical Journal*, no 1, pp. 13–16.
- Blumenfeld-Jones D. (2009) Bodily-Kinesthetic Intelligence and Dance Education: Critique, Revision, and Potentials for the Democratic Ideal. *Journal of Aesthetic Education*, vol. 43, no 1, pp. 59–76.
- Bowman W. (2004) Cognition and the Body: Perspectives from Music Education in Elementary Schools. *Knowing Bodies, Moving Minds: Towards Embodied Teaching and Learning* (ed. L. Bresler), Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers, pp. 29–51.
- Bresler L. (2004) Dancing the Curriculum: Exploring the Body and Movement in Elementary Schools. *Knowing Bodies, Moving Minds: Towards Embodied Teaching and Learning* (ed. L. Bresler), Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers, pp. 127–153.
- Carroll-Phelan B., Hampson P. J. (1996) Multiple Components of the Perception of Musical Sequences: A cognitive Neuroscience Analysis and Some Implications for Auditory Imagery. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, vol. 13, no 4, pp. 517–562.
- Clark A. (1997) *Being There: Putting Brain, Body, and World Together Again*. Cambridge, MA; London: MIT Press / Bradford Books.

- Connolly M. (1995) Phenomenology, Physical Education, and Special Populations. *Human Studies*, no 18, pp. 25–40.
- DeNora T. (2000) *Music in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University.
- Foucault M. (1996) *Volya k istine: po tu storonu znaniya, vlasti i seksualnosti. Raboty raznykh let* [The Power to Will: The Other Side of Knowledge, Power and Sexuality. Studies of Various Years]. Moscow: Kastal.
- Hughson J., Inglis D. (2002) Accounting for Experience: Phenomenological Argots and Sportive Life-Worlds. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, vol. 2, no 2, pp. 1–10.
- Kimball M. M. (1994) Writing Standards for Dance. *The Vision for Arts Education in the 21st Century: The Ideas and Ideals Behind the Development of the National Standards for Education in the Arts*. Reston, VA: Music Educators National Conference, pp. 32–35.
- Lakoff G. (2004) *Zhenshchiny, ogon i opasnye veshchi: chto kategorii yazyka govoryat nam o myshlenii* [Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind]. Moscow: Yazyki slavyanskoy kultury.
- Lakoff G., Johnson M. (1999) *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- McWilliam E. (2003) The Vulnerable Child as a Pedagogical Subject of Risk Management. *Journal of Curriculum Theorizing*, vol. 19, no 2, pp. 35–44.
- Merleau-Ponty M. (1999) *Fenomenologiya vospriyatiya* [Phenomenology of Perception]. St. Petersburg: Yuventa; Nauka.
- O'Loughlin M. (2006) *Embodiment and Education: Exploring Creatural Existence*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Roholt T. C. (2014) *Groove: A Phenomenology of Rhythmic Nuance*. New York: Bloomsbury Academic.
- Shusterman R. (2004) Somaesthetics and Education: Exploring the Terrain. *Knowing Bodies, Moving Minds: Towards Embodied Teaching and Learning* (ed. L. Bresler), Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers, pp. 51–60.
- Shyues K. (1999) Anonimnye sily gabitusa [Anonymous Powers of the Habitus]. *Logos*, no 10, pp. 4–15.
- Smith L., Gasser M. (2005) The Development of Embodied Cognition: Six Lessons from Babies. *Artificial Life*, vol. 11, no 1–2, pp. 13–29.
- Svendler-Nielsen Ch. (2012) Children's Embodied Voices: Approaching Children's Experiences through Multi-Modal Interviewing. *Hermeneutic Phenomenology in Education: Method and Practice* (eds N. Friesen et al.), Rotterdam: Sense, pp. 163–177.
- Thorburn M. (2008) Articulating a Merleau-Pontian Phenomenology of Physical Education: The Quest for Active Student Engagement and Authentic Assessment in High-Stakes Examination Awards. *European Physical Education Review*, vol. 14, no 2, pp. 263–280.
- Varela F., Thompson E., Rosch E. (1991) *The Embodied Mind*. Cambridge, MA: MIT.
- Volkova S. (2012) *Smysl v mire obrazovaniya* [Meaning in Education]. Petrozavodsk: Petrozavodsk State University.