

DOI 10.33930/ed.2019.5007.49(4-6)-5  
УДК 37.01

## ДОСВІД ТІЛЕСНОСТІ У НЕВЕРБАЛЬНИХ ОСВІТНИХ ПРАКТИКАХ: КОГНІТИВНО-ФЕНОМЕНОЛОГІЧНИЙ РАКУРС

### BODY EXPERIENCE IN NONVERBAL EDUCATIONAL PRACTICES: A COGNITIVE-PHENOMENOLOGICAL PERSPECTIVE

Т. В. Іващенко

**Актуальність теми дослідження.** Провідним принципом сучасної гуманітарної парадигми у педагогіці визнається особистісно-смілова спрямованість освіти. Відповідно, дослідження фундаментальної ролі тіла та його рухових установок в організації та забезпеченні пізнавальних процесів людини є актуальним напрямом розвитку філософії освіти.

**Постановка проблеми.** Свідомість і мова, в якості головних джерел людської смислотворчості, традиційно перебувають у центрі уваги філософів освіти, тоді як проблематика трансляції смислів невербальними засобами все ще недостатньо досліджена. Притаманні традиційній репрезентативній епістемологічній парадигмі уявлення про пізнання як процес продукування мисленневих репрезентацій, про дихотомію ментального та тілесного й про ціннісний пріоритет першого над другим, у контексті вищезначеної гуманітарної парадигми, підлягають спростуванню. Це дозволить відкрити нові – когнітивно-феноменологічні – стратегії використання в освітньому процесі таких компонентів емоційно-чуттєвого буття людини, як музика, драматургія, танець, фізична культура тощо.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблематика дослідження зумовила вибір для аналізу праць таких дослідників, як М. Мерло-Понті, А. Кларк, М. Фуко, К. Шюес, М. Кімбалл, С. МакВільямс, Т. Рохолт, Р. Шустерман та ін.

**Постановка завдання.** Спираючись на феноменологію М. Мерло-Понті, а також на сучасні дослідження когнітивної сфери, з'ясувати роль і довести важливе значення “мови тіла” для теорії та практики освіти.

**Виклад основного матеріалу.** У

**Urgency of the research.** The leading principle of the modern humanitarian paradigm in pedagogy is the personal and semantic orientation of education. Accordingly, the study of the fundamental role of the body and its motor attitudes in the organisation and provision of human cognitive processes is an important area of development of the philosophy of education.

**Target setting.** Consciousness and language, as the main sources of human meaning-making, are traditionally in the focus of attention of educational philosophers, while the problem of meaning transmission by non-verbal means is still insufficiently studied. In the context of the above-mentioned humanitarian paradigm, the traditional representationalist epistemological paradigm of cognition as a process of producing mental representations, the dichotomy of the mental and the physical, and the value priority of the former over the latter are subject to refutation. This will open up new - cognitive and phenomenological - strategies for using such components of human emotional and sensual being as music, drama, dance, physical education, etc. in the educational process.

**Actual scientific researches and issues analysis.** The research problem has led to the choice of works by such researchers as M. Merleau-Ponty, A. Clark, M. Foucault, K. Shyues, M. Kimball, S. McWilliams, T. Roholt, R. Shusterman and others.

**The research objective.** Based on the phenomenology of M. Merleau-Ponty, as well as on modern research in the cognitive sphere, to clarify the role and prove the importance of “body language” for the theory and practice of education.

**The statement of basic materials.**

статті акцентовано увагу на розробленій Мерло-Понті своєрідній онтології, що може узагальнено у тезі: сприйняття укорінюється через тіло, тому а тому тілесність – найбільш важлива складова життєвого світу. Саме тіло надає смисл не лише природному об'єкту, але й таким культурним об'єктам, як слова. Тобто первинне сприйняття, дане через тіло, є основою всіх смислів та значень. Доведено, що першочергове значення феноменологічної концепції тіла для освітньої галузі полягає в її виховному потенціалі. Людина переважно оцінює свою ідентичність, своє тіло як “природне” та “нормальне”, а “протиприродне” та “ненормальне” закріплює за ідентичністю Іншого. Проте за оцінкою чогось як природного та нормального часто стоїть сформований та підтримуваний соціокультурними відносинами стереотип, адже і саме тіло – не природна даність, а продукт цих відносин. Звідси відкривається можливість усвідомлення відносності своєї ідентичності, стримування егоцентричності.

**Висновки.** До формування життєвого світу людини залучене все тіло як сукупність рухових звичок, що являє собою своєрідну синергетичну систему, в якій когнітивні дані і здібності взаємозумовлені: зрозуміти щось – означає інтегрувати його у свій тілесний простір, зробити частиною свого габітусу. Дієва система “свідомість-тіло”, або досвід втіленої присутності, є тією підставою, що дозволяє забезпечити цілісність людської істоти, закладаючи при цьому фундамент для формування несуперечливого образу світу.

**Ключові слова:** невербальні освітні практики, тілесність, феноменологія тіла, “втілена присутність”, кінестетична свідомість.

The article focuses on a kind of ontology developed by Merleau-Ponty, which can be summarised in the following thesis: perception is rooted in the body, and therefore corporeality is the most important component of the life world. It is the body that gives meaning not only to natural objects but also to cultural objects such as words. That is, the primary perception given through the body is the basis of all meanings and values. It is proved that the primary importance of the phenomenological concept of the body for the educational field lies in its educational potential. A person mainly evaluates his or her identity, his or her body as “natural” and “normal”, and assigns “unnatural” and “abnormal” to the identity of the Other. However, the assessment of something as natural and normal is often based on a stereotype formed and maintained by socio-cultural relations, because the body itself is not a natural given but a product of these relations. This opens up the possibility of realising the relativity of one's identity and restraining egocentricity.

**Conclusions.** The whole body is involved in the formation of a person's life world as a set of motor habits, which is a kind of synergistic system in which cognitive data and abilities are interdependent: to understand something means to integrate it into one's bodily space, to make it part of one's habitus. An effective mind-body system, or the experience of embodied presence, is the basis for ensuring the integrity of a human being, laying the foundation for the formation of a coherent image of the world.

**Keywords:** non-verbal educational practices, corporeality, phenomenology of the body, “embodied presence”, kinesthetic consciousness

**Актуальність теми дослідження.** Сучасна філософія освіти, як галузь філософського знання, перебуває у точці перетину кількох філософських традицій, зокрема прагматичної та трансцендентально-феноменологічної, аналітичної та герменевтичної. Така багатополлярність пояснюється тим, що провідним принципом сучасної гуманітарної парадигми у педагогіці визнається особистісно-сміслова спрямованість освіти. Тож цілком природним і резонним

у дослідженні невербальних освітніх практик є звернення насамперед до тих філософських напрямів, у межах яких свідомість і мова представлені як головні джерела смислотворчої діяльності людини. Проте, якщо свідомість і мова, в їх нерозривному зв'язку, традиційно і беззаперечно перебувають у центрі уваги філософів освіти, то сказати те саме про тіло, на жаль, не можна.

Такий стан речей, на наш погляд, є, по-перше, наслідком хибних моральних устоїв, які й досі панують у суспільстві, згідно із якими все, що так або інакше пов'язане із “мовою” тіла людини є вторинним, порівняно з вербальними сигналами, не вартим серйозного ставлення, а то і таким, чого варто соромитись, приховувати. Відповідно прагнення уникати будь-яких тілесних контактів й не зважати на тілесні прояви емоційних станів дитини для багатьох педагогів стало частиною їх професійної ідентичності [12]. По-друге, у західній філософській традиції цілі освіти завжди зосереджувалися у царині розуму як головної цінності та джерела пізнання. Як стверджує М. Фуко у своїй концепції біовлади, сучасний інститут освіти, що бере початок в епоху Нового часу, є осередком широкого застосування технологій влади, що формують та контролюють життя людини. У режимі біовлади тіло, зважаючи на його вісцеральний, афективний потенціал, є прихованою загрозою соціальному порядку, регламентації, тож визначальною метою для масової школи є нейтралізація цієї загрози – формування в учнів навичок самообмеження і самоконтролю, особливо щодо тілесних імпульсів і спонукань [10].

Ми переконані, що не лишень свідомість, розум, але й тіло має стати предметом підвищеної уваги з боку філософів освіти. Тіло не можна сприймати як об'єкт з-поміж інших численних об'єктів, з якими людина має справу – це спосіб її буття. Не випадково авторитетні філософи ще наприкінці минулого століття заговорили про так звану тілесну, втілену когніцію (*embodied cognition*). Цей термін було введено у науковий обіг з метою підкреслити фундаментальну роль тіла та його рухових установок в організації та забезпеченні пізнавальних процесів людини [20; 7].

**Постановка проблеми.** Предметом нашого критичного розгляду у цій науковій розвідці стануть притаманні традиційній репрезентативистській епістемологічній парадигмі уявлення про пізнання як процес продукування мисленневих репрезентацій, про дихотомію ментального та тілесного й про ціннісний пріоритет першого над другим. Спростування таких уявлень дозволить теоретикам та практикам освіти належним чином переосмислити місце і роль тілесності як у перцептивних, так і у мисленневих процесах і, як наслідок, відкрити нові – когнітивно-феноменологічні – стратегії залучення в освітньому процесі таких компонентів емоційно-чуттєвого буття людини, як музика, драматургія, танець, фізична культура тощо.

**Постановка завдання.** Спираючись на феноменологію М. Мерло-Понті, а також на сучасні дослідження когнітивної сфери, з'ясувати роль і довести важливе значення “мови тіла” для теорії та практики освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У своїх міркуваннях М. Мерло-Понті відходить від споконвічно опозиційних “понять” (ідей) і “фактів” (об'єктів), якими традиційно послуговувалася ідеалістична філософія і позитивізм, й пропонує зосередитись на “сприйнятті”.

Наслідуючи Е. Гуссерля, М. Мерло-Понті використовує багатий психологічний матеріал для вивчення життєвого світу людини під цим новим кутом зору, спираючись при цьому на праці представників гештальтпсихології М. Вертгеймера, В. Келлера, К. Коффки та інших. Крім цього він звертається і до

біхевіоризму, досвіду патопсихології і психоаналізу. Розглядаючи феномен сприйняття, Мерло-Понті не перестає наголошувати, що його розуміння сприйняття не є суто психологічним: воно розкриває зв'язок свідомості із світом. Таким чином, Мерло-Понті розробляє своєрідну онтологію, акцентовану на життєвому світі людини: сприйняття укорінюється через тіло, тому а тому тілесність – найбільш важлива складова життєвого світу. “Власне наше тіло займає у світі те саме місце, що й серце в організмі: воно постійно підтримує життя у тому спектаклі, який ми споглядаємо і безпосередніми учасниками якого виступаємо, воно його одухотворяє і живить зсередини, утворює разом із світом єдину систему” [13].

Іntenціональність осмислюється Мерло-Понті у контексті повернення до тих структур буття у світі, які збігаються із “первинною присутністю”, а саме із тілом. По суті, вся філософія французького мислителя присвячена експлікації положення: “людське тіло – це сигніфікативне ядро, яке проектує смисли назовні, повідомляючи їхнє місце, що дозволяє їм існувати в якості речей у нас під руками і перед очима” [Там таки].

На думку, М. Мерло-Понті, роль тіла як живого “ядра значень” не завжди помітна у контексті рутинної, буденної життєдіяльності людини. У певному сенсі тіло схоже з мовою: як лінгвістичне означуване розчиняє себе у мові, відкриваючи для мовця його значення, зміст, так і тіло, будучи таким звичним для нас, залишається неусвідомленим, непомітним у своєму бутті. Хоча ця усталеність у розумінні тілі долається у спеціально створених експериментальних умовах або під час хвороби чи у процесі творчості людини. Так, мислитель задається питанням: яким чином органіст, поринаючи у музику, знаходить регістри і педалі інструменту, які мають її спродукувати. Це відбувається завдяки тому, що він інтегрував простір органу у свій тілесний простір. Під час репетиції усі ці регістри, клавіші, педалі даються органісту не як матеріальні об'єкти, що знаходяться у фізичному просторі, а як потенції тієї чи іншої емоційної або музичної цінності. Відповідно під час виступу орган стає продовженням тіла музиканта, а саме тіло – простором, що виражає, транслює смисли. Тобто, являючи собою, на перший погляд, всього лише “оболонку” звичних дій, тіло формує для людини її навколишній світ, спосіб її буття.

Сприймаючи тіло під таким кутом зору, М. Мерло-Понті говорить про так звану тілесну інтенціональність, а окремі феноменологи – про “тілесний габітус” як сукупність засвоєних у ході життєдіяльності безсвідомих навичок, орієнтацій, програм тих чи інших дій [18, с. 4].

Саме людське живе тіло виступає для Мерло-Понті тим головним, що пов'язує людину та навколишній світ Інших, воно є центром первинної реальності кожної людини й через нього чужі смисли, знаки та “сліди” стають своїми. Стати своїм – означає “доторкнутися” до світу тілесності Іншого (і мова тут йде скоріше не про безпосередні дотики, а про внутрішню дотичність до тілесності Іншого, сприйняття її як зрозумілої і не ворожої).

Допоки моє тіло, стверджує М. Мерло-Понті, не сприйняло існуючої десь загальної, інтерсуб'єктивної цінності чи речі, вона ще не стала моєю, я ставлюся до неї як до непотрібної абстракції. Саме тіло є “переправою”, через яку речі, феномени затверджуються у моїй свідомості. Тіло – це свого роду прописка речі у свідомості. Якою б суспільно значущою не була та чи інша річ, але поки моє тіло не зіткнулося з нею, вона для мене – “ніщо”. Саме тіло надає смисл не лише природному об'єкту, але й таким культурним об'єктам, як слова. Тобто первинне сприйняття, дане через тіло, є основою всіх смислів та значень.

Таким чином, з позиції феноменології та сучасної когнітивної науки, тіло та свідомість є не зовнішніми по відношенню один до одного феноменами, а являють собою єдину систему. Це по-перше. А по-друге, тіло не виступає заздалегідь заданою та незмінною даністю. І хоча воно має певну видиму форму і справляє враження завершеності, тіло відкрите як із зовні, так і зсередини різним впливам, наслідком яких є формування певних моделей чуттєвих реакцій, поведінкових диспозицій. Те, що зазвичай “тіло” сприймається як іменник, з феноменологічної точки зору було б більш адекватно розуміти як процес, який отримав назву “втілення” (embodiment). Тобто тіло є відкритою динамічною системою, осередком взаємодії та взаємопереходу ментального та фізичного, природного та культурного [9].

Першочергове значення феноменологічної концепції тіла для освітньої галузі полягає в її виховному потенціалі. Людина переважно оцінює свою ідентичність, своє тіло як “природне” та “нормальне”, а “протиприродне” та “ненормальне” закріплює за ідентичністю Іншого. Проте за оцінкою чогось як природного та нормального часто стоїть сформований та підтримуваний соціокультурними відносинами стереотип, адже і саме тіло – не природна даність, а продукт цих відносин. Звідси відкривається можливість усвідомлення відносності своєї ідентичності, стримування егоцентричності. Не підлягає сумніву, що ніяке розуміння Іншого не може відбутися без здатності людини до емпатії. При цьому, виходячи із результатів дослідження Р. Шустермана в галузі сомаестетики, йдеться про “відчуття” у тілесному досвіді Іншого (somatic awareness) [17, с.57]

Наприклад, пояснюючи специфіку феномена несправедливості, соціальної дискримінації, необхідно не тільки транслювати знання про ті соціально-політичні умови, які призводять до такого роду явищ, але й звертатися до самого почуття приналежності до меншості, до того що переживає, відчуває дискримінований. Як правило, за ксенофобією різного роду стоять не тільки ідейно-теоретичні уявлення, а й тілесно укорінений набір реакцій. Так, вид представника іншої нації може викликати напругу щелепно-лицьової мускулатури, прискорення дихання тощо. Викорінення агресивно-зневажливого ставлення до Іншого неможливе без реорганізації чуттєво-тілесного досвіду. Тож очевидно, що благодатним ґрунтом для появи різного роду нетерпимості є нестача тілесної чутливості, а досягти успіху у викладанні гуманітарних, соціальних наук можливо лише культивуючи спроможність до цієї чутливості.

У цьому відношенні викликає інтерес досвід викладання у англосаксонських школах такої навчальної дисципліни, як “Драма” (у Великобританії вона увійшла до офіційного переліку шкільних дисциплін у 1988 р.). Будучи дисципліною за вибором, “Драма” користується популярністю серед учнів. Англійські школи і заклади вищої освіти мають у своєму розпорядженні спеціальні аудиторії, обладнані театральною технікою для проведення занять. На уроках драми учні/студенти виконують на театральній сцені імпровізовані етюди, що мають на меті вираження заданого учителем характеру людини, відтворення притаманних тому чи іншому герою літературного твору жестів, міміки та способу дій у різних ситуаціях [19].

Засвоюючи модель поведінки, чуттєвих реакцій певного персонажа, учень формує та розширює досвід “втіленої присутності”. При цьому, набуття досвіду втіленої присутності передбачає переживання інтеркорпоральності, тобто виходу за межі свого власного образу тіла та освоєння образу тіла іншого. Уроки драми включають не тільки сценічні дії, але й інші види діяльності, які також

становлять інтерес з погляду набуття учнями досвіду “втіленої присутності”. Так, учитель драми і танців однієї із чиказьких шкіл пропонує учням замислитись над питанням: як вони рухаються у просторі? При цьому може матися на увазі як реальний, так і уявний простір. Наприклад, дітям пропонується зобразити їх рухи у випадку, коли вони пливають проти течії, і коли течія річки несе їх в невідомому напрямі [5, с. 134]. Подібні питання (прохання), звернені до учнів, допомагають їм трансформувати відчуття свого тіла у поняття, що поповнюють їхній особистий кінестетичний “словник”. З’ясування на тілесному рівні різниці між “рухатися у воді” та “бути рухомим водою” сприяє закріпленню у досвіді учня такої соціально та світоглядно важливої опозиції, як “свобода–необхідність”. Саме входження цієї опозиції у досвід учнів, з’ясування її сенсу відбувається одночасно із здобуттям нею тілесної укоріненості й свого роду матеріальної усталеності. Важливо, що кожного разу, коли дітям пропонується зобразити за допомогою тіла своє розуміння якоїсь людської якості чи явища, педагог просить їх прокоментувати свої дії. Тут набуття досвіду “втіленої присутності” тісно пов’язане з культивуванням практик самоусвідомлення, рефлексії.

Особлива роль у здобутті досвіду “втіленої присутності” належить танцю. Він з’явився в американських школах ще у XIX ст. із метою залучення дітей до певного нормативного середовища, зокрема як спосіб засвоєння правил етикету (манер, жестів, поз). В подальшому він почав широко використовуватися в освітньому процесі, особливо набув популярності у 1960-ті роки XX ст. У сучасних американських школах танець, як правило, є складовою дисципліни “фізична культура” або об’єднаний із викладанням історії та географії.

У документах американської Національної організації танцювальної освіти (NDEO) ми зустрічаємо таке його визначення: “Танець є способом пізнання себе, інших та навколишнього світу. Навчання танцю відкриває для людини способи комунікації, відмінні від тих, що здійснюються за допомогою усного та письмового мовлення. Фахівці американської Національної асоціації танцю (NDEO) вважають, що танцювальна освіта сприяє фізичному, емоційному та соціальному благополуччю учнів, підвищує рівень фізичної обізнаності та фізичної підготовки, створює умови для творчості та особистісного самовираження, а також є засобом для розвитку соціально-емоційних навичок, таких як самоконтроль взаємовідносин та відповідальне прийняття рішень. Студенти, які вивчають танці, розвивають навички 21 століття: здатність до співпраці, спілкування та творчості; танець позитивно впливає на ставлення, сприйняття та цінності молоді [1].

Сприйняття та пізнання за допомогою танцю відбувається як на свідомому, так і на несвідомому рівнях; танець включає активне використання пам’яті, мислення, зокрема аналізу, синтезу, інтерпретації [11].

Таким чином, культивування тіла є важливою складовою освітнього процесу, а американські педагоги-практики наголошують на необхідності виділення у навчальних програмах більше часу на заняття драмою та танцями, які є ефективними способами пізнання себе через рухи свого тіла. Цей досвід, на нашу думку, заслуговує на ретельне вивчення і широке застосування у закладах освіти різного рівня і в Україні.

Досвід викладання танців та драми свідчить про те, що у структурі танцювальної діяльності надзвичайно важливе значення має фактор усвідомленості. При цьому усвідомлення стосується не того, що роблять учні, а того, як вони це роблять. Ця усвідомленість заснована на кінестетичному почутті та формується завдяки взаємодії зовнішньої та внутрішньої перспектив

сприйняття танцювальних рухів (тобто того, як рух виглядає ззовні, і того, як він проектується у свідомість його виконавця). Кінестетичне почуття дозволяє учневі бути одночасно джерелом і спостерігачем своєї дії, і такий досвід є виключно важливим для становлення та розвитку здібності до емпатії [3; 4].

Розвитку навичок усвідомленості сприяють також ігрові практики на зразок “Завмири”. Наприклад, дітям у під час гри пропонується перервати певну дію і за допомогою пози, міміки, положення рук та інших невербальних засобів передати смуток, радість, страх, страждання тощо. У таких іграх виробляється зосередженість, у якій поєднується внутрішнє та зовнішнє сприйняття. Вхідження до досвіду втіленої присутності є важливою частиною набуття навичок самоконтролю та концентрації. Уроки танців щодо цього мають особливе значення. Базуючись на культивуванні способу сприйняття себе зсередини, навчання танцям привчає не лише усвідомлювати свої бажання, а й контролювати їх, приймати рішення, робити вибір з урахуванням його наслідків. Вміння чути не стільки зовнішні, скільки внутрішні, тобто свої власні, сигнали й команди та слідувати їм відкриває учневі його освітній потенціал, свого внутрішнього “вчителя” у ньому самому.

Феноменологічна концепція тіла дозволяє інакше поглянути і на можливості такої навчальної дисципліни, як музика [15]. ставлення до якої у суспільстві доволі суперечливе.

Вважається, що музика (і мистецтво взагалі) виконує у чуттєвій сфері таку ж саму роль, як і математика, логіка – у сфері розуму. Якщо думка впорядковує явища в інтелегібельній сфері, то музика – у сфері почуттів, емоцій. З іншого боку, у сучасній культурі, як і раніше, поширена ієрархічна дихотомія “раціональне-чуттєве”, у якій перше превалує над другим. І оскільки сфера освіти традиційно асоціюється з передачею та засвоєнням знань, музика та музичне навчання сприймається як розвага, а отже, опиняються “на других ролях”. Таке неоднозначне ставлення є наслідком гносеологічної парадигми, що редукує пізнання до раціонально-логічних процесів та операцій й протиставляє розум і чуттєвість, свідомість та тіло. У традиційних теоріях сприйняттю тілу, на жаль, відводиться другорядна роль як системі рецепторів, провіднику чуттєвих даних для їх подальшої обробки мозком, розумом. Так, джерелом музичного досвіду (сприйняття мелодії) є акустичні сигнали, організовані мозком за певними правилами у певні патерни, структури. По суті, мова йде про модель, що імітує виробництво мовних значень.

З позиції феноменології тіла Мерло-Понті, а також інших подібних сучасних концепцій, традиційні гносеологічні теорії і уявлення виглядають спрощеними та штучними. По-перше, розум і свідомість невіддільні від тілесного досвіду, відповідно, діяльність свідомості зазнає активного впливу тіла. По-друге, укоріненість пізнання в тілі надає пізнанню конкретної, ситуативної спрямованості. Будучи фундованим у тілі, пізнання відбувається з певної перспективи, у прив'язці до певного місця. По-третє, концептуально-пізнавальні здібності походять із сенсомоторного досвіду, процесів. По-четверте, той факт, що свідомість здійснює пізнавальні процеси за допомогою епістемічних засобів, вироблених завдяки тілесній активності та узгоджених із нею потребам тіла, означає: свідомість не центрована в якомусь одному “місці”, а розподілена у мережі взаємодій розумових, чуттєвих та рухових процесів.

Отже, значимість музики та музичного навчання зумовлена своєрідністю людського способу буття у світі – тілесною, або втіленою, присутністю. При цьому зв'язок тіла і музики виходить за межі відносин “звук-слухове сприйняття”.

Процесуальний, тимчасовий характер музики, що виявляється у вигляді ритму, темпу, залучає тіло до руху. Емпірично доведено, що саме за сприяння музики новонароджені досягають великих успіхів у впорядкуванні та організації тілесних процесів та дій [8, с. 79-82]. Сенс висловів “музика залучає тіло до руху” або “музика імплікує на рівні темпу різні людські дії (кроки, біг тощо)” не можна звести до функціонування музики як стимулу, на який відгукується, реагує тіло. З феноменологічної точки зору тут йдеться про те, що у процесі сприйняття музики я стаю нею, а вона – мною.

Існують емпіричні докази того, що подібність і навіть ідентичність музичних та тілесних рухів не є ідеальною, уявною. Так, дослідження порушень мозкової діяльності показують, що сприйняття ритмічної компоненти слухових образів залежить від активності нейронних систем, що беруть участь у руховій активності [6, с. 554].

По суті, механізм взаємодії тіла та звуку обумовлений здатністю до крос-модального сприйняття, тобто такого, у якому звуки трансформуються у музичні структури – ритм, темп – за допомогою набутих та закріплених на рівні тіла рухових схем. Це означає не тільки те, що при створенні музики задіяні ресурси тіла, а й те, що сприйняття музики, навчання їй пов'язані зі становленням тілесності. Отже, пізнавальна значимість музики – у її конструктивній функції.

Розвиваючи навички музичної діяльності шляхом асиміляції та засвоєння тілесних рухів, поз, людина стає своєрідним локусом взаємодії біологічного та культурного начал. Дійсно, під час освоєння певного музичного стилю (наприклад, стилю виконання музичного твору якогось композитора) тілесні навички (природа) трансформуються в культуру, а культура стає частиною природи, ества, тіла виконавця.

Культурно-виховний потенціал навчання музики полягає у можливості через практики управління тілом гармонізувати співвідношення в людині природного та культурного начал, узгодити тіло та розум.

Ще однією навчальною дисципліною, для якої має значення феноменологічна концепція тіла, є фізичною культура. Якщо виходити з того, що в основу сприйняття або конституювання світу покладено тілесний досвід, то саме навчання в рамках такої дисципліни, як фізична культура, передбачає інтеграцію умінь здійснювати певні види діяльності та навичок рефлексивно-мовної артикуляції цих дій. Емпірично встановлено, що між тілом учня, типом здійснюваної ним діяльності та усвідомленням цієї діяльності існують тісні динамічні зв'язки, відповідно зміни в одній із цих сфер спричиняють зміни в іншій. Наприклад, досвідчений плавець, що має розвинені рухові навички, більш тонко, ніж новачок, сприймає властивості води – її пружність, опір тощо. І він глибше розуміє саму кінестетичну природу плавання. Рівень рухової культури такого плавця знаходить відображення у відповідному мовному закріпленні та виразі, зокрема, у використанні слів, які не характерні для плавця-початківця.

Досвідчені тренери під час викладання фізичної культури просять своїх вихованців вести спеціальні журнали, щоденники, в яких вони фіксують та коментують свій тілесний досвід. Завдяки сучасному природознавству у нашому розпорядженні є багата інформація про те, що відбувається на фізіологічному та біохімічному рівні з людиною, яка здійснює фізичну діяльність, а ось відомостей щодо “живого досвіду”, тобто про те, як сприймається і переживається фізична діяльність її носієм, й досі бракує. Живий досвід як сукупність схем дій та алгоритмів сприйняття має своїм джерелом звичайне, повсякденне життя

людини, а тому діє в самому суб'єкті неявно, щось на зразок звички, доведеної до автоматизму. Ця обставина не може не враховуватися у навчальному процесі. Скажімо, у ході навчання плаванню чи танцям важливо звертати увагу на дихання та перенос ваги від однієї частини тіла до іншої. Такі дії є рутинними елементами повсякденної практики людини і, як правило, не усвідомлюються. Навчання і плаванню, і танцям передбачає активізацію рефлексивної діяльності учня, виведення на поверхню свідомості того, що перебувало там у прихованому вигляді.

Цій меті служить, зокрема, такий широко використовуваний на уроках фізкультури та танців у англосаксонських школах психолого-педагогічний прийом, як фокусування. Суть цієї техніки полягає в тому, що вчитель просить учня зробити свій тілесний досвід усвідомленим за допомогою слів, звуків або образотворчих засобів. Із цим проханням педагог звертається до учня після виконання ним певних дій, рухів. Наприклад, вчитель просить учнів заплющити очі та описати, що вони відчувають коли рухаються. Усвідомлення свого тілесного досвіду – завдання не з легких, бо змушує учня виходити за межі звичайного слововживання і вдаватися до використання метафор. Так, одна зі школярок, намагаючись вербалізувати те, що відбувається з нею, з її тілом під час танцю, уподібнює себе невеликому тонкому деревцю, що гойдається у такт легкому подиху вітру. Як когнітивний засіб, що закріплює і виражає тілесний досвід, метафора дозволяє бачити світ у багатовимірній, пластичній перспективі. Якщо комусь із учнів важко словесно оформити свої відчуття, вчитель може запропонувати свої вербальні варіанти. Безумовно, важливою складовою фокусування є виведення учня на рівень інтермодального вираження тілесного досвіду: перед ним постає завдання висловити рух за допомогою кольору чи сукупності звуків, що зринають в уяві під впливом музики.

Узагальнюючи вищевикладене, можемо дійти висновку, що проблематика тілесності є актуальною і важливою для осмислення у рамках сучасної філософії освіти. У контексті все більш активного розвитку гуманістичних концепцій у теорії освіти та безпосередньо в освітній практиці, де акцент робиться на цілісний розвиток особистості, її здатності до саморегуляції та самоорганізації, звернення до категорії “тіло” є беззаперечною необхідністю. Як слушно стверджував М. Мерло-Понті, досягти повноти переживань суб'єкт неспроможний поза даними кінестетичної свідомості свого тіла, а світ конститується не лише силами розуму. До формування життєвого світу людини залучене все тіло як сукупність рухових звичок, що являє собою своєрідну синергетичну систему, в якій когнітивні дані і здібності взаємозумовлені: зрозуміти щось – означає інтегрувати його у свій тілесний простір, зробити частиною свого габітусу. Дієва система “свідомість-тіло”, або досвід втіленої присутності, є тією підставою, що дозволяє забезпечити цілісність людської істоти, закладаючи при цьому фундамент для формування несуперечливого образу світу.

#### References:

1. About Dance & Dance Education. National Dance Education Organization (NDEO). Available from : <<https://www.ndeo.org/About/Dance-Education>>. [13 April 2024].
2. Bowman, W 2004, 'Cognition and the Body: Perspectives from Music Education in Elementary Schools', In: L. Bresler (ed.). *Knowing Bodies, Moving Minds: Towards Embodied Teaching and Learning*, Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers, p. 29-51.

3. Blumenfeld-Jones, D 2015, 'The Artistic Process and Arts-Based Research: A Phenomenological Account of the Practice', *Qualitative Inquiry*. 22 (5), pp. 322-333. Available from : <<https://doi.org/10.1177/1077800415620212>>. [13 April 2024].
4. 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
5. Bresler, L (ed.) 2004, *Knowing bodies, moving minds: Towards embodied teaching and learning*, Dordrecht, Boston, London: *Kluwer Academic Publishers*.
6. 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*. No. 13 (4), pp. 517-562.
7. Clark, A 2008, 'Pressing the Flesh: A Tension in the Study of the Embodied, Embedded Mind?' *Philosophy and Phenomenological Research*, 76 (1), pp. 37-59. Available from : <<http://www.jstor.org/stable/40041151>>. [13 April 2024].
8. DeNora, T 2000, *Music in Everyday Life*, Cambridge: *Cambridge University Press*, 181 p.
9. Dore, I, O'Loughlin, J, Schnitzer, M et al 2018, 'The longitudinal association between the context of physical activity and mental health in early adulthood', *Mental Health and Physical Activity*, Volume 14, pp. 121-130.
10. Foucault, M 2008, 'The birth of biopolitics': lectures at the Collège de France, 1978-79. New York: *Palgrave Macmillan*.
11. Kimball 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.
12. McWilliams, SA 2003, 'Belief, attachment, and awareness', In F. Fransella (Ed.) *Personal construct psychology: A handbook*, London: Wiley. pp. 75-82.
13. Merleau-Ponty, M 2002, 'Phenomenology of Perception', Colin Smith, Trans.; 2nd ed., *Routledge*. Available from : <<https://doi.org/10.4324/9780203994610>>. [13 April 2024].
14. O'Loughlin, M 2006, 'Embodiment and Education: Exploring Creatural Existence', Dordrecht: *Springer Netherlands*, 180 p.
15. Roholt T. C 2014, *Groove: A Phenomenology of Rhythmic Nuance*. New York: *Bloomsbury Academic*.
16. Shapiro, L & Shannon S 2021, 'Embodied Cognition', *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Winter 2021 Edition, Edward N. Zalta (ed.), Available from : <<https://plato.stanford.edu/archives/win2021/entries/embodied-cognition>>. [13 April 2024].
17. Shusterman, R 2008, *Body Consciousness: A Philosophy of Mindfulness and Somaesthetics*, *Cambridge University Press*, p. 57.
18. Shyues, K 1994, 'Anonymous Powers of the Habitus', *The Study Project in the Phenomenology of the Body*, Newsletter. No. 7, pp.12-25.
19. *The Best UK Universities to Study Drama and Theatre. SI-UK*, 2 February 2024. Available from : <<https://www.studyin-uk.com/india/study-guide/best-uk-universities-study-drama-and-theatre/>>. [13 April 2024].
20. Varela, FJ, Rosch, E & Thompson, E 1992, 'The Embodied Mind. Cognitive Science and Human Experience', Publisher: *The MIT Press*, 328 p.