

ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ТЕЛА В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАНИЯ

ВОЛКОВА Светлана Владимировна – канд. пед. наук, доцент. E-mail: svetavolkov@ya.ru
Петрозаводский государственный университет, Петрозаводск, Россия
Адрес: 185910, Республика Карелия, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33

***Аннотация.** В статье предпринята попытка осмыслить ключевые идеи философии М. Мерло-Понти в их связи с феноменом образования. Отталкиваясь от традиционных воззрений на образование как культивирование способности к логическим умозаключениям, исследованию, решению познавательных проблем, автор показывает, что подобные представления покоятся на превратном понимании деятельности разума как якобы независимой от движения тела. Эксплицируя идею единства сознания и тела, автор видит одну из главных задач образования в том, чтобы задействовать и раскрыть тело как источник смысловой активности. Значимость уроков драмы, танцев, музыки обосновывается через возможности этих предметов воспитывать и генерировать у учеников опыт воплощенного присутствия.*

***Ключевые слова:** сознание, тело, воплощенное присутствие, образование, феноменология, драма, музыка, танец*

***Для цитирования:** Волкова С.В. Феноменология тела в контексте образования // Высшее образование в России. 2017. № 5 (212). С. 97-104.*

Каждый, кто знаком с философией образования, наверное, замечал, что данная область философского знания оформляется в точке пересечения двух магистральных философских традиций – трансцендентально-феноменологической и герменевтической. Данное обстоятельство вполне объяснимо. В самом деле, коль скоро ведущим принципом современной гуманитарной парадигмы в педагогике признается принцип личностно-смысловой направленности образования, то было бы естественно и резонно обращаться прежде всего к тем философским направлениям, в рамках которых изучаются сознание и язык как главные источники смысловой деятельности человека [1]. При этом следует обратить внимание на то, что не только сознание и язык, но и тело является медиумом смысловой активности человека, а между тем феномен тела не столь часто привлекает к себе внимание философов образования. Ниже мы обратимся к одному из главных представителей феноменологической философии – М. Мерло-Понти с целью экспликации его взглядов в контексте теории и практики образования.

Говоря о человеке, М. Мерло-Понти, подобно немецкому философу М. Хайдеггеру, исходит из того, что существование (*sum*) в смысле «заброшенности в мир» неизбежно предшествует *cogito*, причем так, что генетический исток самого существования оказывается «за спиной» у сознания, образуя некий дорефлексивный корень его бытия. Интенциональность в этой интерпретации мыслится Мерло-Понти в контексте возврата к тем структурам бытия-в-мире, которые совпадают с некой «изначальной присутственностью», а именно с телом. По сути, вся философия французского философа посвящена раскрытию одного главного тезиса: 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. Роль тела в качестве «живого ядра значений» не всегда видна в условиях повседневной, нормальной жизнедеятельности человека. В определённом смысле тело подобно языку: как акустическое означающее растворяет себя в потоке речи, обнажая

для говорящего своё значение, смысл, так и тело, раскрываясь своей «орудийностью», «сподручностью» (М. Хайдеггер), остаётся как бы анонимным, неприметным в своём присутствии. Анонимность, однако, может обнаруживать себя в условиях специальных, экспериментальных или в условиях отклонения от нормы, например, в болезни, наконец, в творчестве. В этой связи примеры из психологии и психиатрии, из сферы искусства оказываются для М. Мерло-Понти при осмыслении загадки тела «путеводной нитью». Приведём некоторые из этих примеров.

В работе «Феноменология восприятия» Мерло-Понти предлагает рассмотреть случай Шнайдера. Это больной, поражённый особым двигательным расстройством (традиционная психиатрия, говорит Мерло-Понти, причислила бы Шнайдера к «психически слепым»), полученным ввиду ранения в затылочную область. Внешне расстройство проявляет себя в следующем. Шнайдер не способен выполнять с закрытыми глазами т.н. «абстрактные» движения, то есть движения, которые не обращены к какой-либо ситуации, к примеру, он не может двигать по команде врача руками и ногами, вытянуть и согнуть палец. Между тем даже с закрытыми глазами этот больной удивительно быстро и уверенно выполняет жизненно важные движения, только бы они были привычны для него: например, он вынимает из кармана платок, сморкается, берет из коробки спичку, зажигает её. Более того, он занимается изготовлением бумажников, и производительность его труда достигает трёх четвертей нормы обычного рабочего. Такие «конкретные» движения он даже может выполнить по команде без всяких предварительных движений [2, с. 144–147].

Случай Шнайдера многое проясняет в вопросе о человеческом теле. Как минимум, он показывает, что есть тело как совокупность способностей к известному количеству обыкновенных действий в нашем повседневном окружении и есть то же самое тело, но как объект — машина из мышц и костей,

сгибающийся и выпрямляющийся аппарат. Так вот, пока больной находится со своими ножницами и иглой, со своими привычными задачами, ему не нужно искать своих рук или пальцев, так как они — не объекты, находящиеся 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. не направленным на какую-либо ситуацию в мире, как он начинает «искать» свою руку, ногу. То есть его тело в качестве некой объективной среды для него не существует.

Как это ни странно, но своего рода аналогом этой патологической ситуации оказывается ситуация творческого действия. Например, каким образом органист, пребывая весь в музыке, находит регистры и педали, которые должны её осуществить? Это возможно благодаря тому, что органист интегрировал пространство органа в своё телесное пространство. В ходе репетиции или выступления регистры, клавиши, педали даются ему не как материальные объекты, находящиеся в физическом пространстве, а как потенции той или иной эмоциональной или музыкальной ценности. Можно сказать, что орган стал продолжением тела, а само тело — выразительным пространством, источником смысла.

Данные примеры полезны прежде всего тем, что позволяют увидеть то, что обычно ускользает от внешнего взгляда, а именно: 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, т.е. совокупности усвоенных в ходе жизнедеятельности и ставших бессознательными навыков, ориентаций, программ действий [3, с. 4–15].

Важно, что когда Мерло-Понти говорит о теле как способе бытия в мире, он не имеет в виду, что конституирование смысла осуществляется в рамках какой-то отдельной

телесной способности, будь то зрение или осязание. Речь идёт о том, что в качестве конституирующего источника тело выступает единым целым, так что, например, зрительные данные интерпретируются сквозь призму тактильного смысла, тактильные – сквозь призму зрительного. Вообще, какой бы телесный «анализатор» себя ни проявлял, смысл конституируется с учётом некой интерсенсорной эквивалентности. Так, несмотря на традиционную психологическую гипотезу о том, что между стимулом и чувственной реакцией на него существует строгое и жёсткое отношение: звуковой стимул ограничен специфической областью (слух), проведённые эксперименты свидетельствуют, что под действием специфических веществ, в частности мескалина, цвет воспринимается испытуемым как звук и наоборот. Данные эксперименты, считает М. Мерло-Понти, не создают, но лишь специально выделяют, усиливают то, что существует и в естественных условиях, – синестезическое восприятие. Так, в повседневной, обыденной жизни «мы говорим, что видим твёрдость и хрупкость стекла ... в раскачивании ветки, с которой только что слетела птица, прочитываем её гибкость или упругость... слышим твёрдости и неровности мостовой и потому обоснованно говорим о “мягком”, “тусклом” или “сухом” шуме» [2, с. 295]. Данные примеры говорят о том, что в качестве конституирующего источника тело есть не сумма рядоположенных органов, а некое подобие «синергетической системы», такая способность означения, с помощью которой «чувственные данные» сообщаются друг с другом.

Итак, с позиции феноменологии Мерло-Понти тело и сознание являются не внешними друг другу данными, а одной, единой системой. Это, во-первых. А во-вторых, тело не выступает некоей готовой и неизменной данностью. Вопреки своей осязаемой твердости и плотности, оно открыто как извне, так и изнутри различным социокультурным воздействиям, следствием чего является формирование определённых моделей чувственных

реакций, поведенческих диспозиций. Ввиду этого предмет, который обычно называется существительным «тело», с феноменологической точки зрения было бы более адекватно именовать как «процесс».

В современной философии образования эта мысль получила название «воплощение» (embodiment): тело как открытая, динамическая система, место взаимодействия и взаимоперехода ментального и физического, природного и культурного [4]. Очевидно, что как социокультурная сфера образование оказывает активное влияние на опыт воплощения. В самом деле, уже само вступление человека в пространство школы, учебного класса (аудитории) требует выработки четкого режима телесного существования. Так, с начальной школы индивид осваивает и формирует специфический опыт телесности через интериоризацию предъявляемых к нему требований: «строиться в ряд», «оставаться на отведённом ему учителем месте», «поднимать для ответа руку», «вставать и садиться по команде учителя» и т.п. Усвоение такого опыта происходит не только за счёт структурирования пространственных перемещений, ориентаций, но и путём организации времени. Как известно, школьный день разбит на периоды, начало и завершение которых отмечены акустическим сигналом (например, звонком или мелодией). Соответственно, приём пищи, разговоры с приятелями, отправление физиологических потребностей должны осуществляться с учётом определённого временного регламента. При этом в основе образовательной практики лежит концепция объективного, измеряемого времени. В этом смысле телесность учителя формируется из требований и готовности дать нужное количество учебного материала в заданное время (например, 45 минут), а телесность ученика – из требований воспринять и усвоить данный материал за это время. Несомненно, что такие требования к ответу на учебном занятии, как «говорить достаточно громко и отчётливо», «соблюдать определённый темп речи, поло-

жение тела, головы» и т.п., resultируются в поведенческие привычки.

К сказанному можно добавить ещё одно обстоятельство, а именно: овладение навыками технологической деятельности также вносит свою лепту в формирование телесности индивида. Так, обучаясь игре на музыкальном инструменте, обращению с приборами в учебной лаборатории, разбивке палисадника и т.п., ученик приобретает навык скоординированной работы различных частей тела, и прежде всего – глаз и рук. Данные виды деятельности, как правило, размыкают границы биологического тела индивида, продолжая его в различных искусственных средствах и приспособлениях. Таким образом, тело как бы экстериоризируется, обживая некий внешний объект, делая его своей естественной составной частью.

Непреодоляющая ценность феноменологической концепции тела – в её воспитательном потенциале. Человек нередко оценивает свою идентичность (тело) как «естественную» и «нормальную», 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 – это не естественная данность, а продукт отношений. Отсюда открывается возможность понимания относительности своей идентичности, умерения эгоцентричности. В этом отношении представляет интерес наличие в учебном плане англосаксонских школ такого предмета, как «драма». На уроках драмы дети на театральной сцене выполняют импровизированные этюды на выражение характеров и характерных жестов, мимики и действий [5]. Усваивая модель поведения, чувственных реакций некоего персонажа, ученик формирует, расширяет опыт воплощённого присутствия. При этом обретение такого опыта подразумевает феномен интеркорпоральности, т.е. выход за пределы своего, наличного образа тела и освоение чужого. Учитель может

попросить детей изобразить крик руками, смех – животом, плач – пальцами. Речь, таким образом, идёт о соотносительности чувств, эмоций с телесным поведением, с состояниями, что способствует расширению и активизации коммуникативной экспрессивности.

Надо заметить, что уроки драмы включают в себя не только сценические действия, но и другие виды деятельности, которые также представляют интерес с точки зрения обретения учащимися опыта воплощённого присутствия. Так, учитель драмы и танцев одной из чикагских школ просит учеников взглянуть на пространство и задать себе вопрос, как они двигаются в нём. При этом речь может идти как о реальном, так и воображаемом пространстве. Например, детям предлагается изобразить их движения, когда они плывут и когда вода их движет сама [6, с. 134]. Как можно заметить, подобные просьбы, обращённые к ученикам, помогают им облекать свои впечатления, ощущения в термины кинестетического словаря. В свою очередь, 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 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 лёд. В первом случае телесное поведение заставляет детей обратиться к смыслу понятий «ограниченный», «медленный», «тяжёлый», а во втором – «неопределённость», «неизвестность». Важно, что всякий раз, когда детям предлагают изобразить понимание ими некоего качества или явления с помощью действия, то, по сути, их просят рассказать о том, почему они принимают те или иные действия. В этом смысле обретение опыта воплощённого при-

существования тесно связано с культивированием осознания, рефлексии.

Особенное значение для опыта воплощённого присутствия имеет танец. В США танец стал одной из школьных дисциплин более полувека назад. В американской 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 происходят как на сознательном, так и на бессознательном уровнях» [7, с. 32]. И далее: «Танец представляет активное использование памяти, мышления, в частности, анализа, синтеза, интерпретации» [7, с. 32]. Опыт преподавателей танцев и драмы говорит о том, что для них чрезвычайно важное значение имеет элемент осознанности в структуре танцевальной деятельности. При этом осознанность касается не того, *что* делают ученики, а того, *как* они делают. Эта осознанность покоится на кинестетическом чувстве и формируется из взаимодействия внешней и внутренней перспектив восприятия танцевальных движений (т.е. от того, как движение выглядит со стороны, извне и изнутри сознания его исполнителя). Кинестетическое чувство позволяет ученику быть одновременно источником и наблюдателем своего действия, что, в свою очередь, очень важно для становления и развития способности к эмпатии [8, с. 64]. Попутно заметим, что большое значение в овладении навыком рефлексии имеют игровые практики типа «Замри». Детям, например, может быть предложено прервать некое действие и принять позу, положение, передающие грусть или счастье. В подобного рода играх вырабатывается сосредоточенность, в которой взаимодействуют внутреннее и внешнее восприятие. Вхождение в опыт воплощённого присутствия есть важная часть обретения навыка самоконтроля и концентрации. Базируясь на культивировании способа восприятия себя изнутри, обучение танцам приуча-

ет не только осознавать свои желания, но и контролировать их, принимать решения, делать выбор с учётом их последствий. Умение слышать и следовать не столько внешним, сколько внутренним, т.е. своим собственным, командам, распоряжениям открывает учителя в себе самом.

Наконец, феноменологическая концепция тела позволяет иначе взглянуть на значение такого предмета, как музыка [9]. В современном обществе, частью которого является и система образования, нередко можно наблюдать двойственное отношение к музыке как учебной дисциплине. 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 делает это в сфере чувств, эмоций. Это с одной стороны. С другой стороны, в современной культуре по-прежнему является распространённой иерархическая дихотомия «рациональное – чувственное», в которой первое главенствует над вторым. И поскольку сфера образования традиционно ассоциируется с передачей и усвоением знаний, то музыка и музыкальное обучение воспринимаются как развлечение, оказываются «на вторых ролях». Подобная двойственность есть следствие определённой гносеологической парадигмы, редуцирующей познание до рационально-логических процессов, операций, противопоставляющих разум и чувственность, сознание и тело. Кроме того, заметим, что в традиционных теориях восприятия телу отводится второстепенная роль системы рецепторов, проводника чувственных данных для обработки разумом. Ещё раз подчеркнём, что с позиции феноменологии тела Мерло-Понти, а также современных концепций традиционные гносеологические теории и представления выглядят упрощёнными и искусственными. Во-первых, как уже говорилось, разум, сознание неотделимы от телесного опыта, напротив, деятельность сознания испытывает активное влияние тела. Во-вторых, укоренённость познания в теле

придает познанию конкретную, ситуативную направленность. Будучи фундированным в теле, познание осуществляется не из «ниоткуда», а из определённой перспективы, в привязке к определённому месту. В-третьих, концептуально-познавательные способности проистекают из сенсорно-моторного опыта, действий. В-четвёртых, тот факт, что сознание осуществляет познавательные процессы с помощью эпистемических средств, выработанных и согласованных с телесной активностью, потребностями и целями тела, говорит о том, что сознание не сконцентрировано в каком-то одном «месте», а распределено в сети взаимодействий мыслительных, чувственных и моторных процессов.

Итак, значимость музыки и музыкального обучения связана со своеобразием человеческого способа бытия в мире, коим является телесное или воплощённое присутствие. 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. В этой связи не случайно, что именно при содействии музыки новорождённые достигают больших успехов в упорядочении и организации телесных процессов, действий [10, с. 79–82]. Обратим внимание, что выражения типа «музыка вовлекает тело в движение» или утверждения, что она имплицитно на уровне темпа различные человеческие действия – шаги, бег и т.д., повествуют не о том, что музыка функционирует подобно стимулу, на который отзывается, реагирует тело. С феноменологической точки зрения речь идёт о том, что в процессе восприятия музыки я становлюсь ею, а она – мной. Надо сказать, что на сегодняшний день существуют факты, свидетельствующие о том, что подобие и даже идентичность между музыкальными и телесными движениями не является идеальной, воображаемой. Так, исследования, посвящённые нарушениям мозговой деятельности, показывают, что восприятие ритмической компоненты слуховых образов зависит от

активности нейронных систем, участвующих в моторной активности [11, с. 554]. По сути, механизм взаимодействия тела и звука заключён в способности к кросс-модальному восприятию, то есть такому, при котором звуки трансформируются в музыкальные структуры – ритм, темп при помощи приобретённых и закреплённых на уровне тела двигательных схем. Обратим на это особое внимание. Сказанное означает не только то, что при создании музыки задействуются ресурсы тела, но и то, что восприятие музыки, обучение ей связаны со становлением телесности. Таким образом, познавательная значимость музыки – в её конструктивной функции. Примечательно, что развивая навыки музыкальной деятельности путём ассимиляции и усвоения телесных движений, поз, человек оказывается локусом взаимодействия биологического и культурного начал. В самом деле, посредством усвоения определённого музыкального стиля (например, стиля исполнения произведения) телесные навыки, природа трансформируются в культуру, а культура становится частью природы, естества, тела исполнителя. Данное обстоятельство, а именно то, что музыкальное обучение через практики управления телом способствует гармонизации отношений в человеке природного и культурного начал, согласованию тела и разума, имеет важное культурно-воспитательное значение.

Всё вышесказанное убедительно свидетельствует о том, что проблематика телесности является важной темой современной философии образования. Коль скоро в современной теории образования всё большее развитие получают гуманистические концепции, в которых акцент делается на целостном развитии личности, её саморегуляции и самоорганизации, обращение к категории «тела» оказывается настоятельной необходимостью, ибо, как мы постарались показать, не сознание само по себе, а система «сознание – тело», или опыт «воплощённого присутствия», есть то основание, которое собирает воедино творческие силы человека,

восстанавливает целостность человеческого существа, закладывая при этом фундамент для формирования целостного образа мира. С учётом сказанного нельзя не заметить, что слабость многих философских концепций образования заключается в упрощённой и искусственной дихотомии, лежащей в их основе, — «сознание — тело». Феноменология тела обращает внимание на то, что 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 неопределённости, обретает достоверность не ранее, чем данный индивид оказывается способен развернуть вполне определённую систему действий, придерживаться соответствующих поведенческих установок. Последние, в свою очередь, должны получить закрепление на уровне нервов, мускулов, органов индивида.

Значимость феноменологии тела подтверждается и тенденциями, выходящими за пределы образования. По некоторым оценкам, за последние десятилетия степень контроля за детьми со стороны родителей, учителей значительно возросла. Данное обстоятельство вполне объяснимо в связи с необходимостью защиты от таких явлений, как терроризм, педофилия. Следует, однако, обратить внимание и на другой момент. Чрезмерная опека и контроль могут гипертрофировать представление о том, что мир за пределами семьи представляет для ребенка угрозу, опасность. Одним из результатов данного представления является, например, стремление охватить контролем передвижения ребенка от дома до школы (и обратно), в частности, путём привоза его в учебное заведение на машине. В подобного рода случаях,

когда купируется сама возможность встречи ребенка с «незнакомым», «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 опыта воплощённого присутствия — способность различать и отделять действия, происшествия, события, основанием которых является сам индивид, от тех, что происходят независимо от него.

К сходным выводам подводит и другая тенденция современного общества — широкое распространение виртуальных, компьютерных технологий. Не секрет, что сегодня виртуальная реальность, и в частности такой её 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 переживаний субъекта не может исполниться вне его тела, вне данных кинестетического сознания, то приходится признать, что виртуализация весьма существенно проблематизирует подлинную встречу с Другим. Всё это ещё раз заставляет вспомнить мысль М. Мерло-Понти о том, что мир конституируется не исключительно силами разума. В его производство вовлечено всё тело как совокупность двигательных привычек, подобная синергетической системе, в которой когнитивные данные и способности общаются между собой. Понять нечто — значит интегрировать его в своё телесное пространство, сделать частью своего габитуса.

Статья поступила в редакцию 03.03.17.

Принята к публикации 30.03.17.

PHENOMENOLOGY OF BODY IN THE CONTEXT OF EDUCATION

Svetlana V. VOLKOVA — Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., e-mail: svetavolkov@ya.ru
Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Republic of Karelia, Russia
Address: 33, Prosp. Lenina, Petrozavodsk, 185910, Russian Federation

Abstract. The article attempts to analyze the key ideas of the philosophy of Merleau-Ponty in its relationship with the education phenomenon. Borrowed the old idea about education as a cultivation of capacity for logical inference, as well as ability to investigate and to find solutions to problems, the author demonstrates that these notions reflect a false view of reason as somehow separate from motion and body. Basing on the unity of mind and body, the author shows that one of the main goals of education is to engage and disclose body as a source meaning making. The importance of such curriculum areas as drama, dance and music lies in their possibilities for giving students experience of embodiment.

Keywords: conscience, body, embodiment education, M. Merleau-Ponty, phenomenology, music, drama, dance

Cite as: Volkova, S.V. (2017). [Phenomenology of Body in the Context of Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 5 (212), pp. 97-104. (In Russ., abstract in Eng.)

Литература / References

1. Волкова С.В. Концепт «смысла» в контексте личностно-ориентированного образования // Высшее образование в России. 2014. № 6. С. 111–117. [Volkova, S.V. (2014). The Concept of Meaning in the Context of Student-Centered Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 6, pp. 111–117. (In Russ., abstract in Eng.)]
2. Мерло-Понти М. Феноменология восприятия. СПб.: Ювента, Наука, 1999. 605 с. [Merleau-Ponty, M. (2012). *Phenomenology of Perception* Transl. by D.A. Landes. L., N.Y.: Routledge.]
3. Шюес К. Анонимные силы габитуса // Логос. 1999. № 10. С. 4–15. [Schues Ch. (1994). Anonymous Powers of the Habitus. The Study Project in the Phenomenology of the Body. *Newsletter*. No. 7, pp. 12–25.]
4. O'Loughlin, M. (2006). *Embodiment and Education: Exploring Creatural Existence*. Dordrecht: Springer Netherlands, 180 p.
5. Ашимова Д.А., Ибрагим Б.С. Методика преподавания предмета «драма» в английских школах // The Unity of Science: International scientific periodical journal. 2015. № 1. С. 13–16. [Ashimova, D.A., Ibragim, B.S. (2015). The Methods of Teaching «Drama» in English Schools]. *The Unity of Science: International Scientific Periodical Journal*. No. 1, pp. 13–16. (In Russ., abstract in Eng.)]
6. Bresler, L. (2004). Dancing the Curriculum: Exploring the Body and Movement in Elementary Schools. In: L. Bresler (ed.). *Knowing Bodies, Moving Minds: Towards Embodied Teaching and Learning*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers, pp. 127–153.
7. 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, 1994. Pp. 32–35.
8. Blumenfeld-Jones, D. (2009). Bodily-Kinesthetic Intelligence and Dance Education: Critique, Revision, and Potentials for the Democratic Ideal. *Journal of Aesthetic Education*. No. 43 (1). Pp. 59–76.
9. 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, pp. 29–51.
10. DeNora, T. (2000). *Music in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press, 181 p.
11. 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.

The paper was submitted 03.03.17.

Accepted for publication 30.03.17.