© М. В. Карповець

Отримано: 22 листопада 2022 р.

Прорецензовано: 29 листопада 2022 р.

Прийнято до друку: 29 листопада 2022 р.

e-mail: maksym.karpovets@oa.edu.ua

DOI: 10.25264/2415-7384-2023-16-36-43

Карповець М. В. Психологічна методологія перформансу в освітньому процесі вищої школи. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал*. Острог : Вид-во НаУОА, 2023. № 16. С. 36–43.

УДК: 37.015.3

Карповець Максим Вячеславович,
кандидат філософських наук, доцент,
директор Навчально-наукового інституту
соціально-гуманітарного менеджменту
Національного університету «Острозька академія»

ПСИХОЛОГІЧНА МЕТОДОЛОГІЯ ПЕРФОРМАНСУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті обґрунтовано характер і перспективу психологічної методології перформансу в освітньому процесі вищої школи, що передбачає наявність трьох аспектів: перформанс як екзистенційна ситуація довіри; перформанс як активна та динамічна взаємодія між учасниками; перформанс як спільне поле для творення цінностей і смислів. У статті показано, що перформанс як екзистенційна ситуація довіри – необхідний крок у створенні комфортного середовища для подальшої взаємодії між студентами (групою) та викладачем (модератором). Запропоновано поняття міметичної інверсії, яке потрактовано як тілесно-емоційне наслідування рольових моделей викладача заради відтворення певних сценаріїв. Наступний крок – активна та динамічна взаємодія між учасниками перформансу, що передбачає особливий мисленнєвий та тілесний вид діяльності. Основним у перформативній діяльності між учасниками освітнього процесу є демонстрація та ритуалізація перформативних дій. Третій компонент передбачає перформативне засвоєння як фахових, так і життєвих цінностей і смислів, максимально наближуючи освітній процес до життєвої діяльності.

Перспективний напрям дослідження – втілення психологічної методології перформансу у процесах розуміння, зокрема на когнітивному, метакогнітивному рівні та системах «модератор – група – процес» і «модератор – особистість – процес».

Ключові слова: *психологія освіти, психологічна методологія перформансу, перформативна діяльність, мисленнєва та тілесна діяльність.*

Maksym Karpovets,
PhD in Philosophy, Associate Professor,
Director of the Educational and Scientific Institute
of Social and Humanitarian Management
in the National University of Ostroh Academy

PSYCHOLOGICAL METHODOLOGY OF PERFORMANCE IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER EDUCATION

The article substantiates the nature and perspective of performance theory in psychology within the educational process of a higher school, which assumes the presence of three aspects: performance as an existential situation of trust, performance as an active and dynamic interaction between participants, and performance as a common field for creating values and meanings. The author states that the application of performance theory in psychology changes not only the course of education in higher education, but also provides an opportunity to turn the educational process into an experience necessary for further professional and individual socialization. Also, looking at learning as a performance opens up psychological possibilities for a special kind of therapy, when participants together invent new roles and scenarios, going beyond the boundaries of trauma and disorders.

The article shows that performance as an existential situation of trust is a necessary step in creating a comfortable environment for further interaction between students (group) and teacher (moderator). The concept of mimetic inversion is proposed as a bodily-emotional imitation of role models for the purpose of reproducing certain scenarios. The next step is an active and dynamic interaction between the participants of performance, which involves a special kind of thinking and physical activity. Demonstration and ritualization of performative actions is fundamental in the performative activity between the participants of the educational process. The third component involves the performative assimilation of both professional and life values and meanings, bringing the educational process as close as possible to life.

The main conclusions of the article are that the psychological methodology of performance not only changes the type of activity, but also the nature of thinking and understanding. The educational process as a performance completely changes the approach to learning and the role of participants, where the main thing is how knowledge is invented and transmitted. The performative role of the teacher is to dialectically (experimentally and normatively) involve students in a special type of performative activity that imitates life experience through imitation and repetition.

A promising direction of research is the implementation of the psychological methodology of performance in the processes of understanding, in particular at the cognitive, metacognitive level and the «moderator-group-process» and «moderator-personality-process» systems.

Keywords: *psychology of education, psychological methodology of performance, performative activity, mental and physical activity.*

Постановка проблеми. У сучасному освітньому середовищі виникає потреба критичного переосмислення класичних дидактичних підходів з огляду на кризові тенденції в засвоєнні й відтворенні знання. Зокрема сучасні вікові психологи та педагоги [6] акцентують увагу на принциповій недієвості лінійного передавання знань, де вчитель / викладач дистанціює себе від учня / студента, передбачаючи автоматичне відтворення засвоєного без емоційно-тілесного залучення. Особливо це помітно у вищій школі, коли студентам бракує взаємодії, відчуття своєї причетності не тільки до відтворення, але й творення знань, що обумовлене екзистенційними «рамками» розуміння й водночас виходом поза ці рамки. Також епістемологічні та когнітивні трансформації підсилює усвідомлення того, що люди живуть у світі, який не є чимось сталим, зафіксованим і позбавленим будь-яких варіацій [16, p. 255]. У цій динамічній соціокультурній реальності кожна людина вчиться виконувати якісь завдання і виконувати певні ролі, що спонукає сприймати людей «переважно як перформерів, а світ як серію етапів, де відтворюються мільйони сценаріїв (прописаних та імпровізованих) наших життів» [16, p. 255]. Здатність людини до перформативності розкриває психологічні основи емоційного, соціального та інтелектуального життя; природу людської здатності до креативності й колективної співпраці.

Перформативна дія особлива тим, що характеризується особливою інтенсивністю, виразністю з-поміж інших видів соціальної активності. За переконанням Бояни Цвежич, людина здійснює перформативність (і водночас перформативно здійснюється) до тієї межі, до якої відчуває себе та може показати іншим свій перформанс [9, p. 4]. Інтенсивність перформансу фактично окреслює його межі та є крайньою точкою його прояву, що реалізується зустріччю з іншими людьми. З цієї тези випливає те, що людині потрібно здійснювати перформативно в соціальній площині для того, щоб фактично бути *видимою* або значущою[1].

Усе це повною мірою наявне в освітньому процесі вищої школи, адже саме університет є ні чим іншим як сценою, де розігруються різні сценарії життя. Часто цей процес розігрування є настільки реальним і серйозним, потенційно відкриваючи не тільки професійний, але й життєвий досвід, що в студентів зникає відчуття його умовності й штучності. Водночас варто додати, що освітній процес вищої школи завжди містив перформативні елементи хоча б тому, що в ньому кожен грає свою роль відповідно до встановлених правил і сценаріїв. Така перформативна нормативність робить університет класичним інститутом, що здатен *незмінно* берегти й передавати знання від покоління до покоління.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Передусім варто сказати декілька слів про суть перформативного повороту. Початком його вважається теорія мовних актів Дж. Остіна, яку він запрезентував у курсі «Як діяти словами» (зокрема варто згадати поділ мовленнєвих актів на ілокутивні, тобто такі як інформування, попередження, та перлокутивні, тобто такі, що демонструють дію за допомогою мовлення). Основна ідея Дж. Остіна в тім, що існують перформативні висловлювання, які не стільки описують світ, скільки його діяльнісно утверджують і змінюють. За переконанням дослідника, перформативні висловлювання – це такі, «у яких сказати щось – означає зробити щось; чи в яких, кажучи щось, ми робимо щось» [8, p. 12]. Попередньо лінгвісти були переконані, що мова, як інструмент спілкування, потрібна лише для того, щоб описувати / репрезентувати світ, обумовлюючи свою дискриптивну природу в такий спосіб. Люди послуговуються мовою для символічного позначення лише їм притаманного буття, окреслюючи його смислові межі.

Пов'язаність мови та дії помічає також Ханна Арендт у праці «Становище людини», зазначаючи, що жодна людська діяльність не вимагає так мови, як дія. Пов'язаність мови та дії забезпечує проявлення людини у світі, коли відбувається своєрідний ідентифікаційний перформанс, в основу якого покладено волю, скеровану на активне проявлення. Зрештою, у дослідниці натрапляємо на розрізнення проявів людської екзистенції за допомогою мови та дії, яке передбачає активність, з одного боку, а також ідентифікації через відсилання всього лише до фізичних параметрів нашої тілесності (тіла і голосу), яке відбувається довільно, – з іншого [7]. Перша форма ідентифікації виявляє, «ким» є людина, друга – всього лише «чим». Так, усе це привело до формування різноманітних перформативних теорій соціального життя, де різні види людської діяльності сприймались як своєрідні перформанси [10; 13; 19; 23; 27]. Такий підхід також вплинув на психологію, психотерапію та педагогіку.

[1] Така теза не є новою, а швидше сучасним переосмисленням відомої фрази Арістотеля про те, що людина є соціальною істотою. В античному розумінні людина не могла здійснитись поза межами полісу, тому так чи так була приречена на соціальну активність. Перформанс теж відігравав не останню роль, бо здійснення людини передбачало публічну демонстрацію з відмінним володінням мови й тіла.

Перформативна психологія – відносно новий підхід, який відкриває можливості для освітніх інновацій. Психологічна методологія перформансу фокусує свою увагу на практичності й адаптивності (гнучкості) освітнього процесу, відповідаючи сучасним тенденціям у психології вважати мотивацію і поведінку, здатність до прийняття оцінювальних суджень, ідентичність і навіть психологічні захворювання (*disorders*) набутими у відповідному соціокультурному контексті [26]. У ситуації постійної мінливості отриманих знань важливим стає не *що* отримує людина, а *як* вона це отримує. Невипадково одним із найбільш поширених визначень перформансу в освіті є прагнення розуміння завдяки дії та демонстрації (*doing and showing*) [6, p. 1]. Якщо ж змінити це формулювання, то можна припустити, що завдяки дії та демонстрації відбувається процес розуміння. Таким способом перформативна оптика більше фокусується на *процесуальному* складникові освітнього процесу, де такі психологічні процеси як тілесно-емоційне включення, переживання та розуміння відіграють фундаментальну роль. Той факт, що людська здатність перформативно діяти в нашій культурі значною мірою недостатньо використовується, недооцінюється та недостатньо вивчається, свідчить про те, що це – сфера для подальшого вивчення та розвитку творчих практик.

Важливим теоретичним засновком для розвитку перформативної психології були ідеї Фреда Ньюмана, який намагався інтегрувати перформанс у терапевтичну практику. На відміну від більшості психотерапевтів, дослідник не бачив лікувального ефекту в роботі з мовою, адже остання часто не дозволяла вийти поза межі засвоєного досвіду. Натомість важливість підходу Фреда Ньюмана в спробі вийти поза межі конструктів нашої мови, щоб мати можливість у діяльності створювати смисли разом з іншими людьми. У таких перформативних практиках люди спільно «перевинаходять» себе, створюють нові шляхи для говоріння і слухання. Для Ньюмана цей процес має принципово колективний характер, не тільки «як чиясь гра, але більше як перформанс нашого власного дискурсу з чиїмось іншим» [21, p. 130]. Отже, перформативна теорія і практика психотерапії тлумачить терапію як постійний розвиток разом з іншими людьми, створюючи умови для винайдення нових ролей, патернів і моделей поведінки, виходячи поза межі травми й відхилення.

Дискурсивна психологія близька у своїх підходах до розуміння людської діяльності як тієї, що безпосередньо залежить від контексту (як правило, суспільства чи культури). Відповідно людська особистість тлумачиться у форматі взаємодій із різними контекстами, дискурсами, що безпосередньо чи опосередковано впливають на формування цінностей, світогляду, життєвих пріоритетів і того, що є нормою і відхиленням. Подібно до перформативної теорії дискурсивна психологія пропонує розглядати суб'єкта як такого, що є результатом постійних репетицій і повторень визнаних соціальних норм. Як наслідок, після багатьох ритуалізованих повторень та імітацій суб'єкт стає соціально видимим для себе й інших [20]. Такий підхід не менш актуальний для вищої школи, де відбувається формування не тільки професійних компетентностей у межах обраного фаху, але й загалом особистості, її життєвих орієнтирів, шаблонів і норм.

Мета і завдання дослідження. Зважаючи на окреслений контекст, мета статті – обґрунтувати теоретико-методологічні аспекти психології перформансу в освітньому процесі, що в подальшому можуть бути використані як умова до втілення низки дидактичних моделей і практик. З урахуванням мети дослідження сформульовано такі завдання: 1) окреслити психологічні засновки перформансу як екзистенційної ситуації довіри; 2) осмислити перформанс як активну та динамічну взаємодію між учасниками освітнього процесу у вищій школі; 3) розкрити перформанс як спільне поле для творення цінностей і смислів. Вирішення цих завдань у подальшому уможливить і артикулює психологічну методологію перформансу й перформативності в освітньому середовищі, зокрема університету.

Виклад основного матеріалу. Психологічна методологія перформансу – альтернатива до класичних методологій, які передбачають у найбільш узагальненому сенсі строгі й чітко артикульовані формати поведінки. У цьому контексті роль учителя передбачена вертикальною ієрархією взаємин із своїми учнями чи студентами, де останні сприймають знання лише як отриману інформацію, сукупність умінь і навичок для подальшого фахового зростання. Натомість методологія перформансу скасовує ієрархію між освітніми ролями, уможливлюючи більш вільний, часто спонтанний освітній процес. Цю демократичність підкреслює Норман Дензін, пояснюючи, що така педагогіка «критикує відносини влади та нові методи спостереження на макросоціологічному або мікросоціологічному рівнях» [11, p. vi]. Однак це не передбачає відсутність порядку й контролю з боку викладача, а швидше утримання невидимих, ледь помітних рамок освітнього процесу, які зміщуються лише в спільній взаємодії зі студентами. На це звертає увагу Джон Маккензі, коли зазначає, що перформанс «може бути прочитаним водночас як експеримент і нормативність» [19, p. ix]. Така парадоксальна природа перформансу у вищій школі відкриває, як не дивно, низку важливих психологічних і дидактичних спостережень, що суттєво змінюють підхід до вивчення суті розуміння / знання, ролі студента / викладача і загалом суб'єкта як такого. Розглянемо, у яких методологічних диспозиціях можливе застосування перформансу в освітньому процесі вищої школи.

Перформанс як екзистенційна ситуація довіри. Попри те, що перформанс уже давно не є лише різновидом сучасного мистецтва, він не втратив довіри як необхідного складника успішної діяльності в інших сферах життя. Довіра – не строгий методологічний концепт, а швидше теоретична і практична психологічна умова навчання. Якщо в класичній освіті довіра більше тлумачилася як віра в беззаперечність авторитету й була ближче до одностороннього захоплення вчителем, то в некласичній перформативній парадигмі довіра має двосторонній вимір. Психологічна умова довіри в перформативному вимірі передбачає створення комфортного середовища для подальшої взаємодії. Нерідко в таких умовах студенти разом із викладачем працюють у колі, модифікують фізичний простір або й зовсім міняються ролями у форматі так званої *міметичної інверсії*. Останнє поняття передбачає тілесно-емоційне наслідування рольових моделей заради відтворення певних сценаріїв. У цьому разі роль викладача як модератора (фасилітатора) передбачає втілення не-інструментального підходу до людей [29, s. 21].

Моделюючи реальні життєві ситуації та підштовхуючи студента до майбутнього професійного середовища, викладач не лише повідомляє про можливі варіанти вирішення проблеми, а й провокує аудиторію на пошук альтернативних рішень. У таких умовах міметичний рух істотно не змінює інших учнів, поважаючи і визнаючи їх як особистостей. Як припускає Крістоф Вульф, дослідник перформансу в суспільстві та культурі, міметичний імпульс стосовно Іншого передбачає його або її неідентичність; відкидає однозначність на користь Іншого, що забезпечує багатство особистого досвіду [29, s. 22]. Водночас цей підхід спирається на основи гуманітарної педагогіки, де вчителі та учні шукають шляхи спільної гуманізації – «процесу, що розвивається через проблемну освіту, де учні є співдослідниками питань соціальної справедливості в діалозі з учителями» [14, s. 382]. Подібність також полягає в тому, що перформативні та гуманізаційні підходи шукають шляхи виходу з «репресивних елементів реальності» [15, p. 17], пропонуючи позитивні соціальні та культурні стратегії.

Створюючи комфортне й зручне середовище для взаємодії, викладач намагається подолати страхи й упередження студентів, які були засвоєні в їхньому культурному середовищі. Іншими словами, «психологічна місія» викладача – позбавити студентів відчуття помилки й провини. Критичним моментом у цьому може бути подальше оцінювання студентів, але перформативні педагоги й психологи теж переносять цей процес у перформативну площину, де оцінювання може бути виміряним критерієм внеску кожного студента в результат роботи групи [18]. Водночас перформанс не скасовує обмежень, оскільки в іншому разі він перетвориться на неконтрольований процес, який не матиме ані мети, ані результату.

Перформанс як активна та динамічна взаємодія між студентами. Питання діяльності – невід'ємний елемент розуміння як людини, так і суспільства. Поява культури й цивілізації була можлива саме тому, що людина почала не просто існувати в природі подібно до тварин, але діяти в ній шляхом витворення власних штучних патернів поведінки. Людина створила себе завдяки діяльності, витворила унікальний світ, який також повинен підтримуватися колективним шляхом. Однак однієї дії недостатньо для того, щоб впливати на суспільство й особливо на себе. Сама дія передбачає алгоритм відтворення певних правил, які наче вже хтось заклав до нас. Для людини ж виконання правил повинні *щось значити*, де вона відчуває свою причетність до колективного досвіду. Іншими словами, людина в суспільстві повинна відчувати свою важливість та цінність як суб'єкта, де перформативність дозволяє це реалізувати завдяки мові й тілесності (які немов зливаються в єдине, коли відбувається перформанс). У розумінні Джона Остіна, перформативність як діяльність відповідає окремому переліку слів, які не стільки репрезентують, а презентують певну реальність [8]. Тобто якщо людина говорить, то вона щось робить, а у ситуації з перформативами ще й показує це для аудиторії. Популярний приклад – клятва в суді, коли відповідь «Присягаю» на питання «Ви урочисто присягаєте, що будете говорити правду, всю правду і нічого, крім правди?» є перформативом.

Усе ж важливе тут розрізнення діяльності як сукупності всіх актів людської поведінки та перформативної діяльності, що характеризується специфічним модусом демонстративності (показу) як «подвійного» виконання. Скористаємося розрізненням Річарда Шехнера, ключового теоретика перформативності, який стверджує, що показ чи демонстрація діяльності (*showing doing*) відсилає до перформативності як практики в мистецтві й поза ним [25, p. 28]. Тобто особливість перформативної дії в тім, що людина не тільки виконує якусь практику (скажімо, вболіває за свою улюблену спортивну команду чи готує якийсь рецепт), але й робить це в такий спосіб, щоб її помітили інші. Недостатньо просто вболівати чи готувати, а важливо цю діяльність *оприявнити*, створити перформативну умову для взаємодії. Тому не дивно, що навіть згадані приклади стосуються публіки, яка є безпосереднім учасником демонстрації дії. Так, ми вболіваємо разом із друзями, а готуємо страви часто для сім'ї чи друзів. Однак перформативні демонстрації найбільш повно виражаються в публічному просторі, коли важливо, щоб суб'єкта сприйняли інші. Для досягнення цієї мети найбільш ефективним культурним механізмом є ритуал: «Якщо обличчя ритуального дійства хочуть, щоб їх сприйняли інші, то вони інсценують свою ритуальну композицію з цією метою. Це справедливо, наприклад, для ритуалів призначення на нову посаду чи прийняття певної функції в межах суспільства, або ж для ритуалів переходу від однієї життєвої стадії в іншу» [29,

s. 21]. Важливо й те, що ритуалізація перформативних дій не тільки демонструє важливість того чи того феномену, але й формує суспільні зв'язки. Унаслідок цього утворюється перформативна взаємодія між суб'єктами, що може в подальшому реалізуватись у різноманітних соціальних інституціях.

Евен і Шо переконані, що перформативна педагогіка дозволяє краще будувати траєкторії навчання та «можливості для розвитку» [12, s. 12], зважаючи на її поліваріативний аспект. Зокрема, перформанс у вищій школі відкриває можливості для колективної взаємодії, тому, на перший погляд, такий підхід корисний і продуктивний у групових (діяльнісних) проєктах і роботі з ситуаціями (кейсами). Групове вирішення проблем передбачає активне залучення викладача, який «штовхатиме» студентів до того чи того рішення або й сам буде шукати рішення на рівні з іншими. Адаптуючи поняття мислительної діяльності [5, с. 4] до перформативної діяльності, бачимо: спільним в обох видах є мотиваційне спрямування на мету, поставлену в певних умовах. Інша річ, що перформанс передбачає велику інваріативність дій студентів і викладача, уможливлюючи актуалізацію таких ключових якостей мислення як самостійність, критичність та гнучкість (швидкість) [5, с. 4]. Так чи так, перформативний підхід не передбачає пасивну роль викладачів, які чекають на виконання проєктів, а безпосередніх учасників групової роботи, що також задіюють усі якості мисленнєвої діяльності. Навіть перебуваючи на відстані, як-от дискутуючи в чатах онлайн чи працюючи у віртуальних класах, викладач має долучитися до роботи й бути готовим змінити формат перформативного дискурсу, у якому перебувають учасники.

Оскільки тіло – творчий елемент у мистецьких перформансах [23], то освітній процес теж не позбавляється цього. Часто-густо групове вирішення проблемних питань передбачає залучення голосу, акторських особливостей, хореографії тощо. Наприклад, психологічні тренінги можуть залучати арттерапію, що безпосередньо передбачає роботу тіла. Усе ж, до перформансу найближчою є драмотерапія, де активізується увага, воля, пам'ять, почуття і відчуття. У цьому сенсі тіло – засіб вираження або «середовище навчання» [12, s. 174]. Тобто тіло не просто щось виражає, передаючи інформацію від суб'єкта до суб'єкта, але воно *вже є чимось*. У перформативній дії тілесна практика стає автономним повідомленням завдяки своїм вербальним і невербальним можливостям. Отже, студенти стають безпосередніми учасниками та агентами навчального процесу, де «тілесно-кінестетична дія в аудиторії сприяє глибшому рівню розуміння» [12, p. 176]. Евен і Шеве, як і багато дослідників [6; 11; 18; 22], використовують концепцію «навчання для розуміння» (TFU), де перформативне знання більш цінне, ніж репрезентативне.

У контексті освітнього процесу в матеріальному, фізичному просторі перформативні компоненти переносяться на взаємодію викладача та студентів. Аудиторія стає сценою, а викладач і студенти беруть на себе функції акторів: «Аудиторія, де викладач та студенти беруть участь у процесах навчання, формує культуру. Це стає практичним місцем; місцем, де різноманітні особистості збираються разом, щоб залучати та обговорювати системи знань про розуміння та способи існування, бачення, знання та дії» [6, p. 6]. Відповідно це спонукає до використання метафори Еліс Піно про викладача як актора [22], який залучає ввесь спектр драматичних елементів, щоб утримати аудиторію, хоча він або вона не може безпосередньо з нею взаємодіяти. У ситуації онлайн-навчання драматична дія не втрачає свого значення, але потребує зовсім іншого підходу викладача щодо впливу на психологічний стан студентів.

Шеве та Вудхаус у своєму дослідженні перформативної дидактики іноземної мови пропонують драматичний спектр, який складається з трьох протилежних пар: «рух – бездіяльність», «шум – тиша», «світло – темрява». В емпіричній частині вони покликаються лише на першу, коли студенти формують нерухомі зображення за допомогою своїх тіл, тимчасово «приймаючи певну позу, що включає певні жести та міміку» [24]. Завдяки такій ігровій формі студентам не тільки вдається незвичним способом відтворювати прості та складні мовні конструкції, а й доступно залучати власне тіло. Психологічна й перформативна мета такої дії полягає в тому, що тіло навчає і навчається незалежно від складності навчального матеріалу, хоча останній має бути досяжним для візуалізації. Отже, тіло – важливий компонент для створення перформативної ситуації, адже може навчати шляхом демонстрації (тіло викладача) та повторення / репетиції (тіло студента). Усе це ще більше спонукає учасників освітнього процесу творити й відтворювати.

Перформанс як поле для творення спільних цінностей і смислів. Найважливішою умовою і результатом перформансу є те, що він уможливлює діяльнісне засвоєння і відтворення ціннісно-смислового поля, автоматично потрапляючи в соціальний вимір. Простіше кажучи, навчання у вищій школі стає не простим засвоєнням знань, а перетворюється на соціальну платформу, де студенти навчаються жити за певними ціннісно-смисловими стандартами. Із погляду компетентнісного підходу це відповідає формуванню ціннісно-смислового аспекту фахової компетентності [3; 4], що також передбачає соціалізацію людини, набуття нею ключових орієнтирів для подальшого фахового та особистісного зростання.

У методології перформансу важливий також особистісний рівень «Я-концепції», що передбачає «динамічну систему уявлень людини про себе, яке включає усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних, природних властивостей та самооцінку особистості» [1, с. 70]. Перформативне творення спільних цінностей і смислів не виключає індивідуально-особистісного в понятті професійної «Я-концепції»,

адже останнє передбачає «потужний особистісний ресурс, що відіграє ключову роль у перетворенні професійної діяльності, розвитку себе як її суб'єкта, а також у вдосконаленні професійної спільноти» [2, с. 88]. Зважаючи на вищесказане, перформанс діалектично поєднує необхідність в особистісно-професійному самоствердженні та інтеграції в колективно-особистісну сферу. Остання ж є невід'ємною частиною більш широкого пласту соціального буття, де суб'єкт освітньої діяльності повинен засвоїти загальні ціннісно-смислові стандарти, перш ніж перейти до більш вузької сфери професійної діяльності.

Набагато складніше зрозуміти, у який момент відбувається цей невидимий, але такий важливий перехід між когнітивним і метакогнітивним процесом у більш складну ситуацію спільного (від)творення суспільно значущих цінностей і смислів (до того ж значущих для конкретного суспільства, що також може визначати характер і перебіг освітнього перформансу). У цьому контексті доречна концепція особистого розвитку Лева Вигоцького, який пояснив перформативну інтеграцію дитини в дорослу сферу життя завдяки засвоєнню мови.

Лев Вигоцький стверджував, що розвиток передбачає вихід поза межі себе й свого досвіду. Діти, коли навчаються чогось нового (у його випадку мови), ще не знають, як це робити, але починають робити шляхом виходу поза межі своїх можливостей [28, p. 102]. Спочатку діти починають бубоніти незрозумілі звуки й слова, що не є мовою ані за формою, ані за змістом. Однак дитяче бубоніння є так званою *креативною імітацією* більш розвиненої мови дорослих [17, p. 256]. Наявність креативної імітації дорослої мови створює умови для залучення дітей до дорослого мовленнєвого середовища. Простіше кажучи, дитяче бубоніння є *перформативною умовою*, яка уможливлює їх подальше навчання та засвоєння мови. Що цікаво, дорослі не дають дітям ані граматики, ані словника для вивчення мови, а створюють мовленнєві перформанси разом із дітьми, виводячи їх із ситуації бубоніння в ситуацію повторення (мімезису) різних слів [17, p. 256]. Так, діти не відразу розуміють сенс того, що вони говорять, але сам *процес* говоріння робить їх спочатку формально, а потім змістовно (шляхом *повторення*) носіями мови. Завдяки цій ігровій імітації та відтворенню діти виходять поза межі свого досвіду й розвиваються, творять щось нове, поступово стаючи самими собою. Перформативи є поняттями й процесами, завдяки яким діти й люди загалом себе *оцінюють* і *осмислюють*. Так, Вигоцький не позначав це як перформативність, але процес освоєння мови й сенсів був повною мірою перформативним, що винятково вплинуло на вікову та й перформативну психологію.

Перформативне навчання у вищій школі має подібну тенденцію, адже студенти теж не знають того, що будуть учити й відтворювати, адже який тоді сенс у навчанні й у будь-якому пізнанні. Здавалося, для чого тоді університет, коли студенти можуть самостійно виходити за межі відомого, навчаючись удома. Однак методологічна особливість психології перформансу в тому, що індивідуальне навчання лише передбачає засвоєння знань і навіть вироблення навичок, але не розвитку. Для останнього потрібна як мінімум одна людина (так само, як і для будь-якого перформансу), яка спонукатиме до навчання і розвитку шляхом виходу поза свої межі. Такою людиною є викладач і студенти (група), які утворюють середовище для *творення і відтворення знання*. У цьому безпосередньо задіяні перформативні психологи, які «працюють над створенням середовища для дітей і дорослих, щоб створювати нові перформанси та повторно ініціювати розвиток» [17, p. 256].

У перформансі ми є тими, ким стаємо *(to perform who they are becoming)*. Процес становлення є водночас *результатом* становлення. Незвично, адже зазвичай ми відділяємо процес від продукту, де важливішим є останнє. Однак для перформативних психологів особистість – ані процес, ані результат, а діалектична єдність того й того. Наприклад, частиною особистості А є колекціонування монет певної історичної доби. У процесі колекціонування діалектично поєднано процес (пошук монет, спілкування з іншими колекціонерами, зберігання у відповідному місці тощо) і результат (зібрана унікальна колекція монет). Тобто особистість А, керуючись логікою Вигоцького та перформативних психологів, постійно виходить поза межі своєї колекції шляхом її поповнення, чим і вирізняється з-поміж інших колекціонерів і особистостей відповідно.

Освітнє середовище університету – достатньо продуктивне і сприятливе середовище для перформансу особистості, тобто перформативного *винайдення* себе (*performing self*). Знову ж таки, якщо ми є тим, ким стаємо завдяки навчанню і розвитку, то завдання перформативних психологів і педагогів – створити максимальну кількість перформансів для студентів, які б розкрили їхній емоційній, інтелектуальний і, що найважливіше, ціннісно-смисловий рівень. Перформативна психотерапія переконує, що люди перестають розвиватися (зокрема й після навчання в університетах) лише тому, що вони вже не беруть участі в перформансах, а лише механічно відтворюють раніше завчені ролі й сценарії. Завдання терапії в тому, щоб люди в перформансах могли розвиватися далі шляхом виходу поза звичні сценарії, патерни своєї ідентичності, отримуючи нові емоції, відчуття, знання і смисли.

Висновки. Психологічна методологія перформансу відрізняється від інших теоретико-методологічних моделей особливою увагою до емоційного, діяльнісного та ціннісно-смислового рівня особистості. Ця методологія не тільки змінює вид діяльності, але й характер мислення і розуміння в освітньому

процесі вищої школи. Зокрема, це передбачає зміщення гносеологічної та аксіологічної парадигми, де важливішим стає процес творення і відтворення знання, цінностей і смислів, а не тільки результат. У такому форматі процес навчання більш креативний і спонтанний, однак зберігає мету, яку формулює викладач як модератор освітнього процесу.

У контексті вищої школи методологія перформансу передбачає мисленнєво-тілесну діяльність студентів як перформерів, акторів у заданих викладачем умовах. Останній же також стає безпосереднім учасником освітнього перформансу, виконуючи роль модератора (фасилітатора). Перформативна роль викладача передбачає діалектично (експериментально й нормативно) долучати студентів до особливої ситуації взаємодії, унаслідок чого творяться знання і смисли. Найважливішою в психологічній методології перформансу є здатність розвиватися, засвоїти важливі життєві сценарії[2]. і ролі, апробуючи їх у динамічному та діяльнісному освітньому середовищі, наближеному до життєвого досвіду. У такий спосіб відбувається комплексний, всесторонній процес навчання і розвитку, де студенти й викладач перформативно перевинаходять як знання, так і власну ідентичність.

Перспективи подальших досліджень. У подальшому важливо конкретизувати вищезгадані аспекти перформансу в процесах розуміння, яке відбувається в діяльності під час перформативного освітнього процесу. Це уможливить конкретизацію не тільки перформативних засад активності на когнітивному рівні та саморегуляції на метакогнітивному рівні, але й перформативно-діяльнісного підходу в системах «модератор – група – процес» і «модератор – особистість – процес».

Література:

1. Жигайло Н. І., Шибрук О. В. Проблема феномену та структури «Я-концепції» особистості в контексті поглядів вітчизняних і зарубіжних дослідників. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія та педагогіка».* 2014. Вип. 26. С. 70–74.

2. Каламаж Р. В. Модель професійної Я-концепції майбутніх юристів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія та педагогіка»*. 2010. Вип. 16. С. 85–93.

3. Карповець Х. Формування правописної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в процесі навчання мовознавчих дисциплін: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. Острог, 2020. 276 с.

4. Овсієнко Л. Компетентнісний підхід до навчання : теоретичний аналіз. *Педагогічний процес: теорія і практика (серія: педагогіка)*. 2017. № 2 (57). С. 82–87.

5. Пасічник І. Д. Психологічні характеристики індивідуального мислення. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія та педагогіка»*. 2009. Вип. 13. С. 3–13.

6. Alexander B. K., Anderson G. L., Gallegos B. P. Performance theories in education : Power, pedagogy, and the politics of identity. 1st edition. New York and London : Routledge, 2005. 294 p.

7. Arendt H. The human condition. Chicago : The University of Chicago Press, 1998. 332 p.

8. Austin J. L. How to do things with words. Harvard : Harvard University Press, 1975. 192 p.

9. Cvejić B. Notes for a society of performance : On dance, sports, museums, and their users. 2018. URL : https://www.academia.edu/14880800/Notes_for_a_Society_of_Performance.

10. Connerton P. How societies remember. Cambridge : Cambridge University Press, 2009. 121 p.

11. Denzin N. K. Foreword : Performance, pedagogy, and emotionality. *Advances in teacher emotion research. The impact on teachers' life*. New York : Springer, 2009. p. v–vii.

12. Even S. & Schewe M. Performative teaching, learning, research. Schibri-Verlag, 2016. 323 p.

13. Goffman E. The Presentation of Self in Everyday Life. Edinburgh : University of Edinburgh, 1956. 174 p.

14. Fránquiz M. E., Ortiz A. A. & Gilberto L. Co-editor's introduction : Humanizing pedagogy, research and learning. *Bilingual Research Journal*. 2019. 42(4). P. 381–386. DOI :.

15. Freire P. Pedagogy of the oppressed. New York : Bloomsbury Academic, 2018.

16. Holzman L. Performative psychology : An untapped resource for educators. *Educational and Child Psychology*. 2000. 17(3). P. 86–100.

17. Holzman L. & Morss J. Postmodern psychologies, societal practice and political life. New York : Routledge, 2000.

18. Macfarlane B. The performative turn in the assessment of student learning : a rights perspective. *Teaching in Higher Education*. 2016. 21(7). P. 839–853. DOI : https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1183623.

19. McKenzie J. Perform or else : From discipline to performance. London : Routledge, 2001.

20. Nentwich J. & Morison T. Performing the self : Performativity and discursive psychology. *APA handbook of the psychology of women : History, theory, and battlegrounds*. New York : Maple Press, 2018. P. 209–228. DOI : https://doi.org/10.1037/0000059-011 2017.

21. Newman F. A therapeutic deconstruction of the illusion of self. *Performing Psychology : A postmodern culture of the mind*. New York and London : Routledge, 1999. P. 111–132.

22. Pineau E. Teaching is performance : Reconceptualizing a problematic metaphor. *American Educational Research Journal*. 1994. 31(1). P. 3–25.

23. Renn J. Performative Kultur & multiple Differenzierung. Bielefeld : Transcript, 2014. 92 p.

[2] Прикметно, що ці ролі були перформативно вивчені на відповідних етапах вікового становлення до моменту «стагнації» особистості. У цьому й двояка терапевтична роль перформансу: він як дозволяє освоїти нові ролі й сценарії шляхом подолання себе, так і забезпечує відтворення цих ролей у подальшому.

24. Schewe M., Woodhouse F. Performative foreign language didactics in progress : About still images and the teacher as 'formmeister' (form master). *Scenario*. 2018. XII (1). P. 53–69. URL : http://research.ucc.ie/scenario/2018/01/ScheweWoodhouse/04/en.

25. Schechner R. Performance studies : An introduction. New York and London : Routledge, 2013. 376 p.

26. Shiraev E. B. & Levy D. A. Cross-cultural psychology. Critical thinking and contemporary applications. New York and London : Routledge, 2021.

27. Snow P. Performing society. *Thesis Eleven*. 2010. 1(103). P. 78–87.

28. Vygotsky L. S. The collected works of L. S. Vygotsky. Vol. 1. New York : Springer, 1987.

29. Wulf C. Zur Genese des Sozialen : Mimesis, Performativität, Ritual. Bielefeld : Transcript, 2005.

References:

1. Zhyhailo N. I., Shybruk O. V. Problema fenomenu ta struktury «Ia-kontseptsii» osobystosti v konteksti pohliadiv vitchyznianykh i zarubizhnykh doslidnykiv [The problem of the phenomenon and structure of the «I-concept» of the individual in the context of the views of domestic and foreign researchers]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriia «Psykholohiia ta pedahohika».* 2014. Vol. 26. P. 70–74.

2. Kalamazh R. V. Model profesiinoi Ya-kontseptsii maibutnikh yurystiv [Model of professional self-concept of future lawyers]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriia «Psykholohiia ta pedahohika».* 2010. Vol. 16. P. 85–93.

3. Karpovets K. Formuvannia pravopysnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv ukrainskoi movy i literatury v protsesi navchannia movoznavchykh dystsyplin: dys. … kand. ped. nauk: 13.00.02. [Formation of spelling competence of future teachers of the Ukrainian language and literature in the process of teaching linguistic disciplines: a Ph.D. thesis in Pedagogical Sciences: 13.00.02.] Ostroh, 2020. 276 p.

4. Ovsiienko L. Kompetentnisnyi pidkhid do navchannia: teoretychnyi analiz [Competency approach to education: theoretical analysis.]. *Pedahohichnyi protses: teoriia i praktyka (seriia: pedahohika).* 2017. №2 (57). P. 82–87.

5. Pasichnyk I. D. Psykholohichni kharakterystyky indyvidualnoho myslennia [Psychological characteristics of individual thinking]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriia «Psykholohiia ta pedahohika»*. 2009. Vol. 13. P. 3–13.

6. Alexander B. K., Anderson G. L., Gallegos B. P. Performance theories in education : Power, pedagogy, and the politics of identity. 1st edition. New York and London : Routledge, 2005. 294 p.

7. Arendt H. The human condition. Chicago : The University of Chicago Press, 1998. 332 p.

8. Austin J. L. How to do things with words. Harvard : Harvard University Press, 1975. 192 p.

9. Cvejić B. Notes for a society of performance : On dance, sports, museums, and their users. 2018. URL : https://www.academia.edu/14880800/Notes_for_a_Society_of_Performance.

10. Connerton P. How societies remember. Cambridge : Cambridge University Press, 2009. 121 p.

11. Denzin N. K. Foreword : Performance, pedagogy, and emotionality. *Advances in teacher emotion research. The impact on teachers' life*. New York : Springer, 2009. p. v–vii.

12. Even S. & Schewe M. Performative teaching, learning, research. Schibri-Verlag, 2016. 323 p.

13. Goffman E. The Presentation of Self in Everyday Life. Edinburgh : University of Edinburgh, 1956. 174 p.

14. Fránquiz M. E., Ortiz A. A. & Gilberto L. Co-editor's introduction : Humanizing pedagogy, research and learning. *Bilingual Research Journal*. 2019. 42(4). P. 381–386. DOI : https://doi.org/10.1080/15235882.2019.1704579.

15. Freire P. Pedagogy of the oppressed. New York : Bloomsbury Academic, 2018.

16. Holzman L. Performative psychology : An untapped resource for educators. *Educational and Child Psychology*. 2000. 17(3). P. 86–100.

17. Holzman L. & Morss J. Postmodern psychologies, societal practice and political life. New York : Routledge, 2000.

18. Macfarlane B. The performative turn in the assessment of student learning : a rights perspective. *Teaching in Higher Education*. 2016. 21(7). P. 839–853. DOI : https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1183623.

19. McKenzie J. Perform or else : From discipline to performance. London : Routledge, 2001.

20. Nentwich J. & Morison T. Performing the self : Performativity and discursive psychology. *APA handbook of the psychology of women : History, theory, and battlegrounds*. New York : Maple Press, 2018. P. 209–228. DOI : https://doi.org/10.1037/0000059-011 2017.

21. Newman F. A therapeutic deconstruction of the illusion of self. *Performing Psychology : A postmodern culture of the mind*. New York and London : Routledge, 1999. P. 111–132.

22. Pineau E. Teaching is performance : Reconceptualizing a problematic metaphor. *American Educational Research Journal*. 1994. 31(1). P. 3–25.

23. Renn J. Performative Kultur & multiple Differenzierung. Bielefeld : Transcript, 2014. 92 p.

24. Schewe M., Woodhouse F. Performative foreign language didactics in progress : About still images and the teacher as 'formmeister' (form master). *Scenario*. 2018. XII (1). P. 53–69. URL : http://research.ucc.ie/scenario/2018/01/ScheweWoodhouse/04/en.

25. Schechner R. Performance studies : An introduction. New York and London : Routledge, 2013. 376 p.

26. Shiraev E. B. & Levy D. A. Cross-cultural psychology. Critical thinking and contemporary applications. New York and London : Routledge, 2021.

27. Snow P. Performing society. *Thesis Eleven*. 2010. 1(103). P. 78–87.

28. Vygotsky L. S. The collected works of L. S. Vygotsky. Vol. 1. New York : Springer, 1987.

29. Wulf C. Zur Genese des Sozialen : Mimesis, Performativität, Ritual. Bielefeld : Transcript, 2005.