

Іван РЯБЧИЙ

аспірант кафедри ЮНЕСКО з наукової освіти,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
<https://orcid.org/0009-0009-9938-4334>

ПЕРФОРМАТИВНА МОДЕЛЬ ОСВІТИ: ФІЛОСОФСЬКА КРИТИКА ФОРМАЛЬНОЇ РАЦІОНАЛЬНОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

У статті аналізується сучасний стан освітнього середовища та визначаються ефективні практики освітнього дизайну, які в сьогоденні сприяють процесу проектування та створення привабливих рішень для навчання. Обґрунтовується, що перформативна модель освіти є прикладом сучасного універсального фреймворку, адже здатна надати не лише якісні знання, але й побудувати освітній процес таким чином, що навчання буде легким і цікавим. Підставою до розуміння ефективності, практичності та новаторства перформативної освіти є критика освітнього процесу, який проводиться на засадах формальної раціональності. Вона є визначальною натеper, адже чітко заявляє про себе завдяки існуванню стандартів, уніфікації критеріїв оцінювання, шаблонності та жорсткості навчальних планів, вивіреною звітністю тощо. Формальна раціональність повсякчас уникає ризиків, невизначеності чи багатозначності, але поряд із цим перетворює освітній процес на серію транзакцій, які приводять далеко не до критичного мислення чи творчого навчання, а радше до випинання спотвореного уявлення про культ успіху.

Ключові слова: перформативні практики, перформативна освіта, наукове знання, філософська критика, інсценування, трансверсальна територія.

Ivan RIABCHYI

PERFORMATIVE MODEL OF EDUCATION: PHILOSOPHICAL CRITICISM OF FORMAL RATIONALITY IN THE EDUCATIONAL PROCESS

The article analyzes the current state of the educational environment and identifies effective educational design practices that today contribute to the process of designing and creating attractive learning solutions. It is argued that the performative model of education is an example of a modern universal framework, as it is able to provide not only high-quality knowledge, but also to build the educational process in such a way that learning will be easy and interesting. The basis for understanding the effectiveness, practicality, and innovation of performative education is a critique of the educational process, which is conducted on the basis of formal rationality. It is dominant today, as it clearly declares itself due to the existence of standards, unification of assessment criteria, the pattern and rigidity of curricula, verified reporting, etc. Formal rationality always avoids risks, uncertainty, or ambiguity, but at the same time it turns the learning process into a series of transactions that lead far from critical thinking or creative learning, but rather to the emergence of a distorted idea of the cult of success.

Key words: performative practices, performative education, scientific knowledge, philosophical criticism, staging, transversal territory.

Актуальність теми. Сучасний освітній процес, попри всі точкові спроби і намагання зробити його творчим, креативним

та спрямованим на формування критичного мислення, свідомості тощо, все ж залишається стояти на засадах формальної

раціональності. Ті ж, хто провадить так звану освітню політику, здебільшого орієнтовані на те, аби створити продукт, який можна просувати на ринку, або ж виступає управлінською процедурою, яка спрямована на оптимізацію свідомості замість того, щоби бути її джерелом та посиленням. У будь-якому випадку в більшості моделей сучасної освіти відсутня або ж не правильно поставлена вихідна мета.

Саме тому для гуманітарної освіти, що завжди виходила за межі формального, постає значний виклик. Адже саме вона повсякчас апелювала до змісту, якості, горизонтів набутого знання тощо.

Постановка проблеми. Перформативна модель освіти є чудовою альтернативою в освітньому процесі, особливо тоді, коли метою навчання є формування живої, мислячої, відповідальної та свідомої особистості, що здатна діяти в умовах невизначеності, конфліктності, смислового вибору тощо. Адже вона ґрунтується на ідеї того, що знання набувається через взаємодію тіла, контексту, спільноті, а отже, і безпосереднього засвоєння матеріалу та, як результат, отримання досвіду.

Перформативність привносить в освітній процес акцент на досвід, дію, взаємодію та рефлексію. Знання, таким чином, є не кінцевим результатом, а отримуються в процесі модельованої ситуації, в якій усі учасники отримують можливість ризикувати, помилятися, а отже, засвоювати інформацію. Крайня, переживаючись у процесі інсценування, надає можливість отримати більш стійке знання з більшим його розумінням: як його застосовувати, навіщо воно, що це може дати тощо. Саме тому є сенс у тому, аби відходити від формально раціонального підходу в освіті, що тримається на визначених, повторюваних алгоритмах, які передають упорядковану інформацію, котра не спроможна продукувати живе знання. «У сучасному освітньому середовищі виникає потреба критичного переосмислення класичних дидактичних підходів з огляду на кризові тенденції в засвоєнні й відтворенні знання. Зокрема, сучасні психологи та педагоги ак-

центують увагу на принциповій недовірі лінійного передавання знань, де вчитель/викладач дистанціює себе від учня/студента, передбачаючи автоматичне відтворення засвоєного без емоційно-тілесного залучення. [За таких умов проявляється брак] взаємодії, відчуття своєї причетності не тільки до відтворення, але й творення знань, що зумовлене екзистенційними «рамками» розуміння й водночас виходом поза ці рамки» [3, с. 36]. Такий підхід є ще й більш відповідним щодо світу, в якому ми нині живемо, адже людині повсякчас бракує потреби в гнучкості, багатозадачності та функціональності, хоча б для того, аби вижити в часи криз, воєн, прекарності.

Виклад матеріалу. Норман Дензін у своїй роботі «Performance, pedagogy, and emotionality»/«Перформанс, педагогіка та емоційність» [8] виходить із критики традиційної освітньої науки, яка, на його думку, тривалий час ігнорувала емоції в навчанні та викладанні. Це пов'язано з тим, що в освіті переважною була раціоналістична парадигма, яка спрямована на встановлення штучних дихотомій на кшталт emotion/ratio, кількісне/якісне та ін. Та згодом, принаймні в сьогоденні, різні критичні позиції, як-от критична педагогіка чи перформативна модель освіти, надають значення саме емоції, оскільки вони є не лише площиною приватного, а все ж виступають соціально-опосередкованим явищем, що може інтенсифікуватися і в освітньому просторі.

Більш зрозумілим це стає на прикладі його тлумачення «проживання-вистави». Норман Дензін стверджує, що «emotions are felt as lived-performances», тобто емоції не належать суто внутрішньому стану людини, а постають і реалізуються в конкретному ситуативному акті, конкретній ситуації та конкретному просторі. Саме тому учасники таких ситуативних актів є моральними агентами, які відіграють емоції гніву, сорому, надії чи протесту тощо й тим самим навчаються їх переживати у відповідній ситуації, що трапляється безпосередньо. «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» [4]. Цей поворот до визнання значимості емоцій не лише в полі приватного, але й публічного відкриває шлях до світу постнагляду та деполітизації освіти [8].

Такий підхід є ще значимим і тому, що освітній процес включений у тіло соціального, завдяки перформативному підходу постає нагода навчитися діяти в соціальному просторі, взаємодіями з іншими в межах нього, вирішувати ситуації тощо. На думку М. Карповець, «перформанс є упорядкуванням знань і навичок завдяки діяльності. Діяльність як форма когнітивної регуляції в освітньому процесі передбачає проектування індивіда в різних інсценізаціях. Відповідно до теорії перформативності Крістофа Вулфа, індивід повинен проектувати себе завдяки різним перформативним практикам, щоб ефективно соціалізуватись у світі. Різноманіття перформативних інсценізацій визначають не тільки культура, гендер, суспільна група, як вважає Вулф, але також освіта, що є важливим середовищем зростання та адаптації особистості. Від результату проектування залежить виконання (перформанс), тобто ефективність дії відповідно до поставлених завдань» [4, с. 58]. І це все попри набуті фактичні знання в межах предмету, дисципліни та будь-якого іншого нормативного компонента.

Варто зазначити, що дослідження Нормана Дензіна геть не зводиться до психології загалом чи психології особистісних станів зокрема. Він вдається до критики освітньої думки, вкоріненої в перформативну парадигму та поєднує як філософію освіти, так і соціальну теорію, аналіз глобалізації тощо.

Зокрема, перформативна модель (чи як називає її Н. Дензін «перформативна педагогіка») є політичним актом (замість естетичного жесту), що, попри епістемологічний складник, націлений на забезпечення включеності як на макрорівні (соціальні структури, політична платформа та ін.), так і на мікрорівні (щоденні практики).

Важливу роль у процесі задіяння перформативної моделі, а отже, й емоціонування на основі навчання подібного кшталту є здатність цієї моделі до інсценування. І тут йдеться не лише про метод подачі, викладання матеріалу, а ще й про форму існування знання завдяки дії, тілесній присутності та створенню подієвої ситуації. Наприклад, на відміну від традиційного уроку чи заняття, де знання передаються лінійно (мається на увазі в межах вчителя – учень, викладач – студент), інсценування в перформативній моделі навчання перетворює освітній процес на драматургічно організований простір. Цей простір має бути спільним для всіх співучасників і, безумовно, не в дистанційному форматі. Тут слід згадати Ганса Ульриха Гумбрехта, який не лише критично налаштований на дистанціювання, а й навпаки, наголошує на ефекті присутності. А також у нього можна побачити обґрунтування ідеї спільного простору. «Кожен персонаж як специфічне поняття й комплексне значення поступово розкривається протягом сюжету драми разом з іншими персонажами. Модерний театр досі унаочнює свої сюжети за допомогою взаємодії тіл і голосів акторів на сцені, але тепер сцену, на якій продукується сюжет, відокремлює від глядацького простору завіса – нововведення ранньомодерної сценографії. Тіла акторів стають (принаймні теоретично) недосяжними для глядачів. Іншими словами, все відчутне, належне до матеріальності означника, стає вторинним і справді усувається з ранньомодерної означальної сцени, щойно розшифровується значення» [1, с. 3]. Саме тому Г.-У. Гумбрехт закликає до безпосереднього, афективного перебування з об'єктом. У цьому сенсі освіта, яка ґрунтується виключно на репрезентації знання, раціоналізації й аналізі, позбавляє учасників моменту живого доторку до смислу та подальшого усвідомлення матеріалу. Ефект присутності є способом повернути чи надати освітньому процесу статусу події.

Варто розуміти, що перформативне інсценування не зводиться суто до гри. За визначенням Т. Дрозд, «гра – це певний

вид колективної чи індивідуальної діяльності, яка носить творчий характер з метою відтворення і засвоєння суспільного досвіду» [2, с. 123]. Хоча навчальні ігри мають ключову роль в організації освітнього процесу: під час занять ігрова форма вибудовується через спеціальні прийоми й ситуації, які спонукають і мотивують здобувачів освіти до активної діяльності. У науковому дискурсі це явище окреслюють поняттям «ігрові педагогічні технології», що об'єднує широкий спектр методів і прийомів, які структурують педагогічний процес у форматі різноманітних освітніх ігор. Перформативне інсценування в аудиторії – це радше «маленький театр без завіс», де студент/учень і викладач/вчитель на мить перетворюються на акторів, а сама реальність заняття символічно тріскає по швах: кордони між роллю і «справжнім я» розмиваються, імпровізація живе власним життям, а зміст народжується тут-і-тепер завдяки емоційному ризику та взаємній присутності тіл. Гра ж, навіть найкреативніша, залишається «фабричною коробкою» з прописаними правилами, цілями, підрахунком балів і чіткою рамкою «магічного кола», що відділяє навчальний виклик від зовнішнього світу. У перформативному інсценуванні важливіше переживання й афект: учасник сам витягає сенс із досвіду, а критерієм успіху стає глибина рефлексії. У грі ж домінує структура: мотивація підживлюється змаганням або накопиченням очок, знання вимірюються досяжністю фінального результату, а ризик строго симульований.

Так формується запорака активної співучасті та подолання пасивного слухання (або й геть відстороненості). Як зазначає М. Карповець, «перформативне інсценування є складним амбівалентним процесом, де точність відтворення та спонтанність перетворення вивченого матеріалу взаємозумовлені змістом предмета, харизмою викладача, індивідуальними особливостями студентів тощо. Успішність перформансу, а отже, й результативність навчання безпосередньо залежать від майстерності викладача, який стає посередни-

ком між власним професійним досвідом і зовнішнім світом» [4, с. 58]. Та це далеко не вичерпна характеристика перформативного інсценування, адже в глобальному ключі воно створює умови для постановки запитань, досвіду, сумнівів та особистісного відклику. Будь-то реконструкція історичної події чи рольова гра, або ж тілесна імпровізація, ритуалізована дискусія – це все дозволяє прожити ситуацію та зробити абстрактне конкретним, а дистанцію між темою та суб'єктом – подоланою.

Слід зазначити, що сутність перформативного інсценування посилюється ще й простором, в якому він відбувається. Цей простір вважається «трансверсальною територією», яка є еквівалентом входу до реального простору. В огляді на книгу Брайана Рейнольдса [9] Томас Картеллі завважує на тому, що трансверсальна територія постає на відміну «суб'єктивній території». Щодо крайньої усталеної практики одиначної наукової творчості, що перетворює все на монологічний процес, є потреба формування альтернативи: більш динамічного, діалогічного чи інтерактивного «реформаторського імпульсу», що прагне змінити нормативні умови наукової взаємодії, щоб відтворити енергію та взаємообмін, властиві спільному процесу творення. «[Трансверсальна] сила спонукає людей перетинати і проникати в організований простір суб'єктивності, всієї суб'єктивної території і наважуватися на входження в безцінний простір трансверсальності, де навчання та метаморфози можуть бути динамічними та безмежними <...> дозволяє пручатися всьому, що нагадує приреченість чи обмеження, і вимагає постійних маневрів і перепараметризацій у відповідь на несподівані, навіть раптові, появи збоїв, нової інформації, оскільки робить висновки, прокладає шляхи, слідує нестандартним напрямкам, при цьому неухильно здійснює відхилення від курсу» [7, с. 330–331].

За таких умов відхід від формальної раціоналізації освітнього процесу та входження в трансверсальний простір перформативного інсценування сприяє подоланню фронтального викладання та навчання і вхо-

дженню в простір вражень через постійну взаємодію. Нині вчитель більше не метафоричний диригент, а фронтмен паблік-шоу: він змушений синхронізувати таблицю Менделєєва з TikTok-блогом, щоб у нудгуючого класу хоча би здригнувся палець поставити лайк. Замість лінійної дидактики ми отримуємо рвану драматургію, де теорія захована між двома ефектними «нуарними» імпровізаціями, бо тільки так можна пробити аудиторію, виховану на кліповому ритмі. Тіло вчителя і тіло учня виходять на сцену змагання, де студент-медик відіграє зламаний алгоритм пацієнта у VR-симуляції, а HR-євангеліст тренує soft skills через гру в мафію, і все це через міждисциплінарний карнавал. Трансверсальність проявляється не в красивих методичних гаслах, а в тому, що будь-який предмет змушений маскуватися під сусідній, щоб вижити в боротьбі за увагу: математика косплєть театр абсурду, історія надягає AR-окуляри і марширує вулицями міста, а фізика кидає кулю в аудиторію за принципом «хто спіймав, той розповідає формулу».

Висновки. Домінування формального раціоналізму в освіті дійсно потребує більш ефективних альтернатив, однак не з модної примхи. Перформативна модель в освіті здатна повернути навчанню люд-

ський вимір, який поступово витіснявся під натиском стандартів, планів чи звітів. Логіка «знання як продукту» формальної раціональності постійно вимірюється, оцінюється та переупаковується щодо нових викликів. Ще одним переконливим аргументом на користь потреби відходу від формальної раціональності є її постійне репродукування інформації.

Перформативність же в освіті повсякчас здатна сформувати подію, яка задіює і мислення, і дає доступ до знання, яке вже тут-і-зараз відбувається. Така модель освіти ґрунтується на взаємодії, пережитому та набутому досвіді, тілесній присутності та зануренні в ситуацію. У ситуації/події формується емоційне ставлення та розуміння того, як це буде виявлятися і в соціальному контексті. У перформативному навчанні важливими вміннями є реагування, ризик, афект чи сумнів та критична налаштованість. Саме це вчить думати, відчувати, бути включеним та готовим до живої дії, замість сховку за готовими формулами.

В умовах кризи сенсів, соціального вигорання та глобальної турбулентності освітній процес вимагає не формалізації, а навпаки – оживлення, і саме перформанс є одним зі шляхів повернення до живого мислення.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Гумбрехт, Г.-У.** (2020). *Продуктування присутності. Що значення не може передати*. Київ : IST Publishing, 192 с.
2. **Дрозд, Т.** (2024). Гра в освітньому процесі: навчання учнівської та студентської молоді засобами симуляційної гри. *Наукові перспективи* №1(43), С. 120–131.
3. **Карповець, М.** (2023). Психологічна методологія перформансу в освітньому процесі вищої школи. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Психологія» : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, № 16. С. 36–43.
4. **Карповець, М.** (2024). Когнітивний вимір перформативного інстценування в навчальній діяльності студентів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*, С. 55–59.
5. **Малютіна, Н.** (2021). *Перформативні практики: досвід осмислення : монографія*. Одеса : Астропринт. 184 с.
6. **Савельєва, Т.** (2019). Сучасні підходи та інноваційні методи навчання у закладах вищої освіти: зарубіжний досвід та вітчизняні особливості використання ігрових технологій. *Науковий журнал «ΛΟΓΟΣ». Мистецтво наукової думки*, № 2, С. 40–41.
7. **Cartelli, Th.** (2005). Performing Transversally: Reimagining Shakespeare and the Critical Future (review). *Theatre Journal*. Johns Hopkins University Press. Volume 57, Number 2, May, P. 329–331.

8. **Denzin, N.** (2009). *Foreword : Performance, pedagogy, and emotionality*. Advances in teacher emotion research. The impact on teachers' life. New York : Springer, p. v–vii.
9. **Reynolds, Bryan.** (2017). *Intermedial Theater: Performance Philosophy, Transversal Poetics, and the Future of Affect* Palgrave Macmillan. 314 p.
10. **Ulmer, Gregory L.** (2019). *Applied Grammatology: Post(e)-Pedagogy from Jacques Derrida to Joseph Beuys*. Johns Hopkins University Press, 333 p.

REFERENCES

1. **Gumbrekht, H.-U.** (2020). *Produktivannia prysutnosti. Shcho znachennia ne mozhe peredaty*. [The production of presence. What meaning cannot convey]. Kyiv: IST Publishing, 192 s. [in Ukrainian].
2. **Drozd, T.** (2024). Hra v osvithnomu protsesi: navchannia uchnivskoi ta studentskoi molodi zasobamy symulatsiinoi hry. [Game in the educational process: teaching students and young people through simulation games]. *Naukovi perspektyvy* № 1(43), S. 120–131 [in Ukrainian].
3. **Karpovets, M.** (2023). Psykholohichna metodolohiia performansu v osvithnomu protsesi vyshchoi shkoly. [Psychological methodology of performance in the educational process of higher education]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia"*. Serii "Psykhologhiia" : naukovyi zhurnal. Ostroh : Vyd-vo NaUOA, № 16. S. 36–43 [in Ukrainian].
4. **Karpovets, M.** (2024). Kohnityvnyi vymir performatyvnoho insttsenuvannia v navchalnii diialnosti studentiv. [Cognitive dimension of performative staging in students' educational activities]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu*, S. 55–59 [in Ukrainian].
5. **Maliutina, N.** (2021). *Performatyvni praktyky: dosvid osmyslennia : monohrafiia*. [Performative practices: the experience of understanding: monograph]. Odesa : Astroprynt. 184 s. [in Ukrainian].
6. **Savieleva T.** (2019). Suchasni pidkhody ta innovatsiini metody navchannia u zakladakh vyshchoi osvity: zarubizhnyi dosvid ta vitchyzniani osoblyvosti vykorystannia ihrovykh tekhnolohii. [Modern approaches and innovative teaching methods in higher education institutions: foreign experience and domestic features of the use of gaming technologies]. *Naukovyi zhurnal «IOHOS»*. *Mystetstvo naukovoï dumky*, № 2, S. 40–41 [in Ukrainian].
7. **Cartelli, Th.** (2005). Performing Transversally: Reimagining Shakespeare and the Critical Future (review). *Theatre Journal*. Johns Hopkins University Press. Volume 57, Number 2, May, P. 329–331 [in English].
8. **Denzin, N.** (2009). *Foreword : Performance, pedagogy, and emotionality*. Advances in teacher emotion research. The impact on teachers' life. New York : Springer, p. v–vii [in English].
9. **Reynolds, Bryan.** (2017). *Intermedial Theater: Performance Philosophy, Transversal Poetics, and the Future of Affect* Palgrave Macmillan. 314 p.
10. **Ulmer, Gregory L.** (2019). *Applied Grammatology: Post(e)-Pedagogy from Jacques Derrida to Joseph Beuys*. Johns Hopkins University Press, 333 p. [in English].



Отримано: 26.06.2025
Рекомендовано: 29.07.2025
Опубліковано: 25.09.2025