

УДК 165.2:316.77

DOI [https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2025.4\(99\).17](https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2025.4(99).17)

Максим КАРПОВЕЦЬ

кандидат філософських наук, доцент,
директор

Навчально-наукового інституту соціально-гуманітарного менеджменту
Національний університет «Острозька академія»
<https://orcid.org/0000-0001-5322-089X>

Христина КАРПОВЕЦЬ

кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри педагогіки та методики початкового навчання
Національний університет «Острозька академія»
<https://orcid.org/0000-0003-1221-5968>

ПЕРФОРМАТИВНІ ЗАСАДИ НАУКОВОГО ПІЗНАННЯ В СИСТЕМІ «МОДЕРАТОР – ГРУПА – ПРОЦЕС»

У статті досліджено перформативний підхід до розвитку наукового знання в системі «модератор – група – процес» як альтернативу традиційній моделі освіти. Виявлено, що перформативна парадигма переосмислює природу наукового знання, перетворюючи його зі статичної даності на динамічний процес спільного епістемологічного конструювання через активну групову взаємодію. Проаналізовано ключові елементи перформативної освітньої практики, як-от втілена взаємодія, діалог і поліфонія, екзистенційне переживання навчального досвіду та критична рефлексія. Обґрунтовано роль модератора як професійного організатора процесу, що створює умови для психологічної безпеки, інтертілесної синхронізації та активної участі всіх членів групи. Розкрито механізми трансформації знання через перформативні практики (рольові ігри, драматичні сценарії, процесуальну драму, втілене навчання), які дають змогу студентам перетворювати теоретичний матеріал на практичний досвід через тілесно орієнтовану взаємодію. Групова рефлексія сприяє виявленню прихованих стереотипів і критичному переосмисленню базових переконань, що є основою розвитку критичного мислення та наукової компетентності. Підсумовано, що система «модератор – група – процес» створює унікальне середовище довіри для відпрацювання соціальних і професійних ролей у безпечному освітньому просторі.

Ключові слова: перформативний підхід, перформанс, інноваційні методи навчання, наукове знання, групова робота, вища школа.

**Maksym KARPOVETS
Khrystyna KARPOVETS**

PERFORMATIVE PRINCIPLES OF SCIENTIFIC COGNITION IN THE “MODERATOR-GROUP-PROCESS” SYSTEM

The article explores a performative approach to the development of scientific knowledge in the “moderator–group–process” system as an alternative to the traditional education model. It is found that the performative paradigm rethinks the nature of scientific knowledge, transforming it from

a static given into a dynamic process of shared epistemological construction through active group interaction. Key elements of performative educational practice are analyzed, such as embodied interaction, dialogue and polyphony, existential experience of learning experiences, and critical reflection. The role of the moderator as a professional organizer of the process, which creates conditions for psychological safety, inter-bodily synchronization and active participation of all group members, is substantiated. The mechanisms of knowledge transformation through performative practices are revealed (role-playing, dramatic scenarios, procedural drama, embodied learning) that enable students to transform theoretical material into practical experience through body-oriented interaction. Group reflection helps to uncover hidden stereotypes and critically rethink basic beliefs, which is the basis for the development of critical thinking and scientific competence. It is concluded that the “moderator–group–process” system creates a unique environment of trust for practicing social and professional roles in a safe educational space.

Key words: performative approach, performance, innovative teaching methods, scientific knowledge, group work, higher education.

Вступ. Перформативна теорія передбачає сприйняття людської діяльності як сукупності перформативних практик у часі та просторі; як поєднання особливих процесів, де мова та дія збігаються у своєму смислово-перформативному вираженні. Запозичуючи поняття перформансу з театру й сучасного мистецтва, перформативні теоретики [18; 20; 21; 22] сприймають людський досвід у форматі демонстрацій і наслідувань, де вербальні й невербальні (тілесні) засоби вираження допомагають освоїти чи навіть виробити (*produce*) гендерні ролі, життєві сценарії, професійні моделі тощо. Перформативна теорія фокусує свою увагу на діяльності як фундаментальній умові існування у світі, де людина постає як динамічна, складна й непередбачувана істота, часто залежна не від сталих і зафіксованих структур, а від зовнішніх явищ і контекстів [15]. Девід Дж. Еліот розглядає перформативну теорію як міждисциплінарне поле, що вивчає різноманітні види дій – від повсякденних до політичних: «Дослідники перформансу вивчають дії через дії – власні та інші дії в контексті» [7, с. 4].

У широкому сенсі перформансом є будь-яка чуттєво-тілесна практика повсякденного життя, що має характер театрального акту або публічної дії. *Перформативи* – це такі типи вербальних і невербальних висловлювань, реалізація яких передбачає не опис, а утвердження певного соціального змісту за обов’язкової наявності аудиторії (навіть якщо ця аудиторія – сам виконавець). *Перформативність* розуміємо як людську здатність змінювати (завдяки мові й тілес-

ним практикам) і впорядковувати (завдяки повторенню та ритуалізації) реальність. Погоджуємося із Я. Ваховські, який пов’язує перформативність з ефективністю і результативністю дій [29, с. 91]. Перформативні теоретики аналізують перформативи для того, щоб запропонувати альтернативне бачення соціального світу (зокрема, психіки та освіти), що сприймається не як заздалегідь визначений і статичний стан, а як складна, постійно плинна реальність, яка конституюється через дії учасників.

У нашому розумінні перформанс – це *особливий вид освітньої діяльності, у якій відбувається переживання, засвоєння та відтворення матеріалу завдяки активній взаємодії між викладачем і студентами*. Перформанс також є педагогічним підходом, що дає можливість досягати освітніх та позаосвітніх когнітивних результатів через інтерактивну (тілесно орієнтовану) та презентаційну (практично орієнтовану) взаємодію між викладачем і студентами. Отже, *перформативні завдання* є результатом використання перформативних технік (рольових ігор, драматичних сценаріїв, процесуальної драми, втіленого навчання – *embodied learning*, рефлексії та метапізнання) для створення більш захопливого, інтерактивного та глибокого досвіду. У цьому контексті перформативне навчання є збірним поняттям, що позначає середовище, у якому викладачі та студенти втілюють відповідні перформативні методики.

Загалом перформативний поворот радикально переосмислює традиційні уявлення про суб’єкта, природу знання та

реальність. Від початкових лінгвістичних інтуїцій Дж. Остіна про дієвість мовлення перформативна парадигма поступово охопила всі сфери гуманітарного знання – від соціології та антропології до культурних студій і психології. Ключовим досягненням перформативного повороту стало розуміння, що реальність не є *статичною даністю*, а є *процесом постійного становлення* через тілесні, мовленнєві та культурні практики. У цьому контексті людська суб'єктивність формується не в ізоляції внутрішнього психологічного простору, а у *відкритому полі соціальних взаємодій*, де тіло, мова та культурні сценарії переплітаються в нерозривну єдність.

Виклад основного змісту. Окрема традиція перформансу сформувалася в освіті, зокрема у вищій школі, де перформативна діяльність має важливе значення поряд з іншими навчальними методами й технологіями. Перформативні теоретики освіти аналізують як перформативні елементи навчання (часто називаючи це перформативністю), так і навчання як перформанс. Останнє часто використовують як метафору теоретики освіти, які наголошують на процесі «виконання» освіти та втіленому залученні до процесу [4]. Ретроспективу навчання як вистави дає Еліс Лам Піно, яка узагальнює низку попередніх теорій щодо розгляду навчання як драматичної чи акторської дії. Так, наявні дослідження не виходили за межі міждисциплінарного поля, розглядаючи перформативність лише як мистецьку практику чи метафору [21]. Якщо навчання – це перформанс [22], то вчитель – виконавець [23; 24]. Щодо цього Брюс Макфарлейн стверджує, що «перформативність студентів є дзеркальним відображенням перформативності вчителя» [18, с. 338], оскільки вчитель не може виконати власний перформанс без активної участі студентів.

У контексті освітнього процесу в матеріальному, фізичному просторі перформативні компоненти переносяться на взаємодію викладача та студентів. Аудиторія стає сценою, а викладач і студенти виконують функції акторів: «Аудиторія, де викладач та студенти беруть участь у процесах навчан-

ня, формує культуру. Це стає практичним місцем; місцем, де різноманітні особистості збираються разом, щоб залучати й обговорювати системи знань про розуміння та способи існування, бачення, знання та дії» [4, с. 6]. Отже, це спонукає до використання метафори Еліс Піно про викладача як актора [21], який залучає весь спектр драматичних елементів, щоб утримати аудиторію, хоча він або вона не може безпосередньо з нею взаємодіяти.

Сюзанна Евен і Манфред Шеве переконані, що перформативна педагогіка дає змогу краще будувати траєкторії навчання та «можливості для розвитку» [9, с. 12] з огляду на її поліваріативність. 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 «підштовхуватиме» студентів до певного рішення або й сам шукатиме способи розв'язати суперечність нарівні з іншими.

Групова активність і взаємодія є основою реалізації будь-якого перформансу, а у вищій школі передбачає взаємодію між студентами та викладачем. У системі «модератор – група – процес» перформативно-діяльнісний підхід реалізується через специфічну організацію групової взаємодії, де модератор постає як професійний організатор процесу, що створює умови для активної участі всіх членів групи. Перформативне конструювання наукового пізнання передбачає активне обговорення та дискусії. Доступність і результативність їх залежить від професійної майстерності педагога, від його вміння методично правильно спланувати роботу студентів під час моделювання наукових заходів (круглих столів, секційних засідань). Не менше значення має емпатійність і психологічна гнучкість педагога, що дає змогу адаптуватися до настрою, запитів, соціального мікроклімату аудиторії і зробити умови перформативної взаємодії максимально комфортними для всіх учасників освітнього процесу.

У перформативній модераторській груповій роботі перетворюється на спільну виконавчу діяльність, де знання створюються через *діалог / поліфонію, втілену взаємодію, спільне творення, екзистенційне переживання та критичне осмислення*. Цей процес відповідає концепції спільної практики (*communities of practice*) Етьєна Венгера, де навчання відбувається через взаємне залучення, спільне підприємництво та загальний репертуар практик [30].

Модератор повинен створити простір для множинних перспектив, де кожна думка є цінною, що передбачає *діалог / поліфонію*. Довіра між студентами та викладачем / модератором є фундаментальною умовою успішності реалізації перформансу. У класичній освіті довіра більше тлумачилася як віра в незаперечність авторитету та була ближчою до одностороннього захоплення викладачем. Як зазначає Паоло Фрейре, традиційна «банківська» модель освіти перетворює студентів на «контейнери», які наповнює знаннями викладач, що унеможливує справжній діалог [3]. Однак у перформативній парадигмі довіри характеризує двобічність. Психологічна умова довіри в перформативному вимірі передбачає створення комфортного середовища для подальшої взаємодії. Це співзвучно з концепцією психологічної безпеки Емі Едмондсон, яка визначає її як «переконаність, що команда є безпечним простором для міжособистісного ризику» [6, с. 350]. У таких умовах студенти часто працюють у колі з викладачем, модифікують фізичний простір або навіть повністю міняються ролями в міметичній інверсії. Усе це сприяє тому, що студенти долучаються до діалогу, висловлюють свою думку й розкривають власний внутрішній потенціал.

Процес продукування знання часто передбачає *втілену взаємодію* із використанням візуальних, тактильних і рухових практик (конструктори, колажі, малюнки, рух у просторі). Це узгоджується з теорією втіленого пізнання (*embodied cognition*), відповідно до якої когнітивні процеси глибоко вкорінені у взаємодії тіла з навколишнім середовищем [28]. У перформансі тілесні рухи та жести не лише супрово-

дують мислення (у процесі тілесної синхронізації), але й активно його формують [14]. Навіть більше, втілене навчання демонструє помірно позитивний вплив на академічну успішність студентів, особливо в гуманітарних дисциплінах [17], а кінестетичні переживання створюють стійкі спогади, що сприяють глибшому запам'ятовуванню матеріалу.

У системі «модератор – група – процес» тіло перестає бути просто носієм розуму чи інструментом для виконання ментальних команд – воно стає первинним джерелом знання та смислотворення. Як стверджує Максін Шітс-Джонстон у своїй фундаментальній праці про примат руху, «рух є не просто зміною позиції у просторі, а способом пізнання світу» [25, с. 310]. Саморух (*self-movement*) є головним джерелом досвіду стосовного себе як агента, наділеного свободою волі та здатністю діяти. Феномен самостійного руху структурує те, як ми пізнаємо світ: рухатися самостійно – це спосіб прийти до знання [25]. У перформативному дискурсі студенти через втілену взаємодію отримують доступ до знання, яке раніше було недоступним через абстрактне теоретизування. У контексті наукового пізнання втілену взаємодію можна реалізувати через групову проектну діяльність. Підготовка спільних наукових публікацій або цифрових матеріалів, колективна презентація доповідей, групові захисти наукових проектів дають змогу виконавцям взаємодіяти інтелектуально та фізично, реалізуючи власну співдіяльність, а також залучаючи інших суб'єктів освітнього процесу, організуючи об'єкти навколишньої дійсності, час і простір.

Втілена взаємодія у групі створює те, що Томас Фукс і Ганне де Єгер називають «інтертілесністю» [11, с. 465]. Це поняття відображає активну взаємну інкорпорацію (*mutual incorporation*), коли тіла учасників динамічно координуються, створюючи спільні патерни руху, ритму й афективного налаштування. Модератор у цій системі відіграє ключову роль у створенні умов для такої інтертілесної синхронізації. Він може як організувати фізичний простір аудиторії (робота в колі, зміна конфігурації просто-

ру, використання різних зон приміщення), так і створити соматичне поле, у якому тіла студентів можуть резонувати одне з одним [12]. Отримане знання внаслідок синхронізації є дорефлексивним і невербалізованим, але саме воно часто є основою для глибокого розуміння. Як зазначають дослідники, «рух покращує концентрацію, знімає стрес і збільшує утримання інформації в пам'яті, активуючи множинні ділянки мозку одночасно та створюючи міцніші нейронні шляхи» [27].

У процесі інсценування також відбувається наслідування (мімезис) як матеріалу, так і поведінкових моделей самого викладача (чи тих, хто долучений до викладення матеріалу). Це вкотре доводить, наскільки важливим для ефективної перформативної інтерактивності є образ педагога. Якщо викладач цікаво й динамічно подає матеріал, то аудиторія також вчитиметься цього на його прикладі. Тут важливий принцип чесності та відкритості перформера, який хоч і виконує свою роль у межах дисципліни й теми, але робить це переконливо. Завдяки інсценуванню викладач впливає на психоемоційний настрій аудиторії, сприяє її залученню до предметного поля завдяки перформативним прийомам: мовленнєвим фігурам, візуальним образам, особливій невербальній поведінці, взаємодії з аудиторією. Усе це сприяє експресивному впливові на студентів, які запам'ятовують таких викладачів часто більше, ніж сам матеріал. Багатьом дослідникам, зокрема Річардові Шехнеру, це більше нагадує ритуал, коли аудиторія немов загіпнотизована тим, хто говорить (тут навіть уже не так важливо, що говорить викладач). Основне, що модератор уникає монологічного транслявання знання й увесь час перебуває в ситуації спрямування учасників до *спільного творення* знання.

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 індивідуального навчання), яка спонукатиме до навчання й розвитку наукового мислення шляхом виходу

поза власні межі, працюючи над створенням середовища для дітей і дорослих, щоб формувати нові перформансові простори. В індивідуальному навчанні такою людиною є викладач, у перформативному – викладач-модератор і студенти (група), які рівноцінно формують спільне середовище для творення та відтворення знання. Перформативні практики дають можливість перезапустити внутрішні процеси та повторно ініціювати розвиток особистості [15, с. 256]. У цьому випадку роль викладача як модератора / фасилітатора полягає у впровадженні неінструментального підходу до людей [20, с. 21]. Цей підхід базується на основах гуманітарної педагогіки, де вчителі й учні шукають шляхи спільної гуманізації «процесу, що розвивається через проблемно орієнтовану освіту, де студенти є співдослідниками питань соціальної справедливості в діалозі з викладачами» [10, с. 382].

Подібність також полягає у тому, що перформативний і гуманістичний підходи шукають шляхи виходу з «репресивних елементів реальності» [3, с. 17], пропонуючи позитивні соціальні та культурні стратегії. Спільне творення знання теж перебуває у процесі, який через ігрову, інтерактивну й мотиваційну природу «захоплює» учасників перформансу та налаштовує їх на будь-які пізнавальні пошуки й відкриття. Учасники (група чи окремих індивід) є не пасивними реципієнтами інформації, а активними творцями знань через власну діяльність, адже модератор створює умови для максимального залучення кожного в процес: «Вступаючи в активне спілкування під час навчання в колективі, студент додатково отримує і засвоює знання, вміння та навички, якими володіють інші учасники навчального процесу (викладач, інші студенти). Робота над відпрацюванням практичних навичок у колективі сприяє додатковому спонуканню до їх засвоєння» [2].

Кожна перформативна дія містить певну кількість операцій, тобто «рутинних процесів, які залежать від певних умов і спричиняють коригування дій» [16, с. 66]. Операції у перформансі – це доведені до автоматизму дії. Що більше студенти повторюють певні навички (перформативно

трансформуючи знання в дії), то більш упевнено й спокійно вони виконуватимуть свої професійні та соціальні ролі. Це відповідає теорії цілеспрямованої практики (*deliberate practice*) Андерса Еріксона, згідно з якою майстерність досягається через систематичне повторення з рефлексією та корекцією [8]. Як зазначають перформативні психологи, у перформансі ми є тими, ким стаємо (*to perform who they are becoming*). Процес становлення є водночас результатом становлення. Для перформативних психологів особистість – ані процес, ані результат, а діалектична єдність того й того [1, с. 41].

Коли виробництво й отримання знання *екзистенційно проживаються* разом у групі, то розуміння перестає бути лише аналітично-синтетичною операцією. Студенти проживають перформативну ситуацію як подію з конкретними психологічними та світоглядними (більшою мірою професійного характеру) наслідками. Відповідно до концепції трансформативного навчання Джека Мезіроу навчання відбувається через критичну рефлексію досвіду, що приводить до зміни базових уявлень про світ [19]. Наприклад, моделювання психологічної консультації в аудиторії, де відбулося порушення особистих кордонів пацієнта, спровокує гостру емоційну реакцію в обох акторів. Залежно від рівня емоційного й перформативного «занурення» в ситуацію рівень проживання може варіюватися. Принцип інсценування у якийсь момент «знімає» розуміння того, що ситуація змодельована перформативно, адже межі між грою і життям поступово зникають. Роль викладача – бути поруч, контролювати і вчасно втрутитися.

Так студенти бачать, що знання набувають певної соціальної та навіть екзистенційної композиції (у ситуації вдалих та емоційних перформансів відбувається переосмислення не тільки когнітивного досвіду, але й власних світоглядних настанов), коли між студентами та викладачем створюється унікальна ситуація довіри [1, с. 39]. У якомусь сенсі це моделювання маленьких соціальних груп чи інститутів, перформативна репетиція дорослого жит-

тя. Як стверджує Ервінг Гоффман у своїй теорії драматургічної соціології, «соціальне життя є театром, де ми постійно виконуємо ролі перед різними аудиторіями» [13, с. 15], і освітній простір стає ідеальним місцем для відпрацювання цих ролей у безпечному середовищі.

Групова активність також передбачає *критичне осмислення* перформативного досвіду завдяки спільному обговоренню, де модератор відіграє вирішальну роль. Рефлексивна практика, за Дональдом Шонном, є ключовою для професійного розвитку: «Коли хтось рефлексує в дії, він стає дослідником у практичному контексті» [26, с. 68]. Модератор створює можливість для рефлексії, де учасники аналізують, що сталося під час перформансу, які емоції виникли під час виконання певної ролі, які думки та відкриття з'явилися і як це можна застосувати в реальному професійному житті. Дослідники перформативної освіти засвідчують, що навчання через досвід без подальшої рефлексії має обмежену ефективність [5], тоді як систематичне осмислення перформативного досвіду значно посилює його трансформативний потенціал.

Особлива цінність групової рефлексії полягає у множинності перспектив: кожен учасник привносить власну інтерпретацію подій, що збагачує розуміння ситуації та розширює репертуар можливих реакцій на навчальні / професійні виклики. Колективне обговорення дає змогу виявити приховані припущення та стереотипи, які часто залишаються непоміченими в індивідуальній рефлексії. Як зазначає Дж. Меціроу, трансформативне навчання відбувається саме тоді, коли людина критично переосмислює власні базові переконання через діалог з іншими [19]. У цьому контексті модератор своїми питаннями сприяє більш критичному й рефлексивному розумінню навчального досвіду, отриманого внаслідок перформансу. Загалом розвиток критичного мислення є чи не найбільшим досягненням у системі «модератор – група – процес», тому рефлексивність – це не суто індивідуальна дія, а практика, що створюється спільно в певному контексті.

Висновки. Перформативний підхід до розвитку наукового знання в системі «модератор – група – процес» відкриває нові горизонти для вищої освіти, переосмислюючи традиційні уявлення про навчання як одностороннє передавання інформації. Ключовими елементами цієї системи є втілена взаємодія, спільне творення знання через діалог і поліфонію, екзистенційне проживання навчального досвіду та критична рефлексія. Модератор у такій системі – не транслятор готових знань, а професійний організатор процесу, який створює умови психологічної безпеки, інтертільсної синхронізації та активної участі всіх членів групи. Перформативні практики – від рольових ігор до процесуальної драми – дають можливість студентам трансформувати знання в досвід через тілесно орієнтовану взаємодію.

Перформативна парадигма радикально змінює природу наукового знання в освітньому процесі, адже воно перестає бути статичною даністю, що передається від викладача до студента, натомість постає як динамічний процес спільного конструювання через активну групову взаємодію. Групова рефлексія із множинністю перспектив дає змогу виявляти приховані стереотипи та критично переосмислювати базові переконання, що є основою розвитку критичного мислення й наукової компетентності. Система «модератор – група – процес» створює унікальне середовище довіри, де межі між навчанням і життям поступово зникають, а освітній простір перетворюється на безпечний майданчик для відпрацювання соціальних і професійних ролей.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Карповець, М.** (2023). Психологічна методологія перформансу в освітньому процесі вищої школи. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія та педагогіка»*, 36–43.
2. **Скрипник, І. М., Приходько, Н. П., Гопко, О. Ф.** Вивчення когнітивного стилю студента як засіб індивідуалізації навчання. Режим доступу: <https://repository.pdmu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/0cdb7169-a3d1-4fca-a82a-48543350392b/content>.
3. **Фрейре, П.** (2003). Педагогіка пригноблених. Київ: Юніверс. 168 с.
4. **Alexander, B. K., Anderson, G. L., Gallegos, B. P.** (2005). *Performance Theories in Education: Power, Pedagogy, and the Politics of Identity*. New York and London: Routledge. 294 p.
5. **Boud, D., Keogh, R., & Walker, D.** (Eds.). (1985). *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Kogan Page. 170 p.
6. **Edmondson, A. C.** (1999). Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*, 44 (2), 350–383.
7. **Elliott, D.** (2007). Puerto Rico: A Site of Critical Performative Pedagogy. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6 (1). URL: http://www.maydaygroup.org/ACT/v6n1/Elliott6_1.pdf.
8. **Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C.** (1993). The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. *Psychological Review*, 100 (3), 363–406.
9. **Even, S. & Schewe, M.** (2016). *Performative Teaching, Learning, Research*. Milow: Schibri-Verlag. 323 p.
10. **Fránquiz, M. E., Ortiz, A. A. & Gilberto, L.** (2019). Humanizing Pedagogy, Research and Learning. *Bilingual Research Journal*, 42 (4), 381–386.
11. **Fuchs, T., & De Jaegher, H.** (2009). Enactive Intersubjectivity: Participatory Sense-Making and Mutual Incorporation. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 8 (4), 465–486.
12. **Fuchs, T.** (2016). Intercorporeality and Interaffectivity. *Phenomenology and Mind*, 11, 194–209.
13. Goffman, E. (1956). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Anchor Books. 173 p.

14. **Goldin-Meadow, S.** (2003). *Hearing Gesture: How Our Hands Help Us Think*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 304 p.
15. **Holzman, L.** (2006). Lev Vygotsky and the New Performative Psychology: Some Implications for Business and Organizations. *The Social Construction of Organization* (Eds.: Hosking D. M. & McNamee S.). Oslo: Liber. P. 254–268.
16. **Klyukanov, I.** (2020). Performativity Principle. 'The Deed Is Everything'. *Principles of Intercultural Communication*. New York and London: Routledge. P. 55–83.
17. **Kwon, K., Liu, Y. H., & Johnson, L. P.** (2014). Group Regulation and Social-Emotional Interactions Observed in Computer Supported Collaborative Learning: Comparison Between Good vs. Poor Collaborators. *Computers & Education*, 78, 185–200. DOI: 10.1016/j.compedu.2014.06.004.
18. **Macfarlane, B.** (2015). Student Performativity in Higher Education: Converting Learning as a Private Space into a Public Performance. *Higher Education Research & Development*, 34 (2), 338–350. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.956697>.
19. **Mezirow, J.** (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass. 272 p.
20. **McKenzie, J.** (2001). *Perform or Else: From Discipline to Performance*. London: Routledge. 320 p.
21. **Pineau, E.** (1994). Teaching is Performance: Reconceptualizing a Problematic Metaphor. *American Educational Research Journal*, 31, 3–35. DOI: <https://doi.org/10.3102/00028312031001003>.
22. **Pineau, E.** (2007). Critical Performative Pedagogy. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 41–55.
23. **Prendergast, M.** (2008). Teacher as Performer: Unpacking a Metaphor in Performance Theory and Critical Performative Pedagogy. *International Journal of Education & the Arts*, 9 (2), 1–19.
24. **Schewe, M., & Woodhouse, F.** (2018). Performative Foreign Language Didactics in Progress: About Still Images and the Teacher as 'Formmeister' (Form Master). *Scenario*. XII (1), 53–69. URL: <http://research.ucc.ie/scenario/2018/01/ScheweWoodhouse/04/en>.
25. **Sheets-Johnstone, M.** (2011). *The Primacy of Movement*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 574 p.
26. **Schön, D.** (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith. 78 p.
27. University of Michigan LSA (2001). Using Physical Movement to Increase Student Engagement and Learning. Retrieved from <https://lsa.umich.edu/technology-services/news-events/all-news/teaching-tip-of-the-week/using-physical-movement-to-increase-student-engagement-and-learning.html>.
28. **Varela, F. J., Thompson, E. & Rosch, E.** (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge, MA: MIT Press. 309 p.
29. **Wachowski, J.** (2015). Ciało performatywne. *Przestrzenie teorii*, 91–103. DOI: 10.14746/pt.2015.23.6.
30. **Wenger, E.** (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press. 336 p.

REFERENCES

1. **Karpovets, M.** (2023). Psyholohichna metodolohiia performansu v osvithnomu protsesi vyshchoi shkoly [Psychological methodology of performance in the educational process of higher education]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia". Seriya "Psyholohiia ta pedahohika" [Scientific Notes of Ostroh Academy National University. Psychology and Pedagogy Series]*, 36–43.

2. **Skrypnyk, I. M., Prykhodko, N. P., Hopko, O. F.** Vychennia kohnityvnoho styliu studenta yak zasib indyvidualizatsii navchannia [Studying a student's cognitive style as a means of individualizing learning]. <https://repository.pdmu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/0cdb7169-a3d1-4fca-a82a-48543350392b/content>.
3. **Freire, P.** (2003). *Pedahohika pryhnoblenykh* [Pedagogy of the oppressed]. Kyiv: Yuni-vers. 168 p.
4. **Alexander, B. K., Anderson, G. L., Gallegos, B. P.** (2005). *Performance Theories in Education: Power, Pedagogy, and the Politics of Identity*. New York and London: Routledge. 294 p.
5. **Boud, D., Keogh, R., & Walker, D.** (Eds.). (1985). *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Kogan Page. 170 p.
6. **Edmondson, A. C.** (1999). Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*, 44 (2), 350–383.
7. **Elliott, D.** (2007). Puerto Rico: A Site of Critical Performative Pedagogy. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6 (1). URL: http://www.maydaygroup.org/ACT/v6n1/Elliott6_1.pdf.
8. **Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C.** (1993). The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. *Psychological Review*, 100 (3), 363–406.
9. **Even, S. & Schewe, M.** (2016). *Performative Teaching, Learning, Research*. Milow: Schibri-Verlag. 323 p.
10. **Fránquiz, M. E., Ortiz, A. A. & Gilberto, L.** (2019). Humanizing Pedagogy, Research and Learning. *Bilingual Research Journal*, 42 (4), 381–386.
11. **Fuchs, T., & De Jaegher, H.** (2009). Enactive Intersubjectivity: Participatory Sense-Making and Mutual Incorporation. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 8 (4), 465–486.
12. **Fuchs, T.** (2016). Intercorporeality and Interaffectivity. *Phenomenology and Mind*, 11, 194–209.
13. Goffman, E. (1956). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Anchor Books. 173 p.
14. **Goldin-Meadow, S.** (2003). *Hearing Gesture: How Our Hands Help Us Think*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 304 p.
15. **Holzman, L.** (2006). Lev Vygotsky and the New Performative Psychology: Some Implications for Business and Organizations. *The Social Construction of Organization* (Eds.: Hosking D. M. & McNamee S.). Oslo: Liber. P. 254–268.
16. **Klyukanov, I.** (2020). Performativity Principle. 'The Deed Is Everything'. *Principles of Intercultural Communication*. New York and London: Routledge. P. 55–83.
17. **Kwon, K., Liu, Y. H., & Johnson, L. P.** (2014). Group Regulation and Social-Emotional Interactions Observed in Computer Supported Collaborative Learning: Comparison Between Good vs. Poor Collaborators. *Computers & Education*, 78, 185–200. DOI: 10.1016/j.compedu.2014.06.004.
18. **Macfarlane, B.** (2015). Student Performativity in Higher Education: Converting Learning as a Private Space into a Public Performance. *Higher Education Research & Development*, 34 (2), 338–350. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.956697>.
19. **Mezirow, J.** (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass. 272 p.
20. **McKenzie, J.** (2001). *Perform or Else: From Discipline to Performance*. London: Routledge. 320 p.
21. **Pineau, E.** (1994). Teaching is Performance: Reconceptualizing a Problematic Metaphor. *American Educational Research Journal*, 31, 3–35. DOI: <https://doi.org/10.3102/00028312031001003>.
22. **Pineau, E.** (2007). Critical Performative Pedagogy. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 41–55.

23. **Prendergast, M.** (2008). Teacher as Performer: Unpacking a Metaphor in Performance Theory and Critical Performative Pedagogy. *International Journal of Education & the Arts*, 9 (2), 1–19.

24. **Schewe, M., & Woodhouse, F.** (2018). Performative Foreign Language Didactics in Progress: About Still Images and the Teacher as 'Formmeister' (Form Master). *Scenario*. XII (1), 53–69. URL: <http://research.ucc.ie/scenario/2018/01/ScheweWoodhouse/04/en>.

25. **Sheets-Johnstone, M.** (2011). *The Primacy of Movement*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 574 p.

26. **Schön, D.** (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith. 78 p.

27. University of Michigan LSA (2001). Using Physical Movement to Increase Student Engagement and Learning. Retrieved from <https://lsa.umich.edu/technology-services/news-events/all-news/teaching-tip-of-the-week/using-physical-movement-to-increase-student-engagement-and-learning.html>.

28. **Varela, F. J., Thompson, E. & Rosch, E.** (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge, MA: MIT Press. 309 p.

29. **Wachowski, J.** (2015). Ciało performatywne. *Przestrzenie teorii*, 91–103. DOI: 10.14746/pt.2015.23.6.

30. **Wenger, E.** (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press. 336 p.



Дата першого надходження статті до видання: 01.12.2025
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.12.2025
Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.12.2025