

Отримано: 18 грудня 2023 р.

Прорецензовано: 26 грудня 2023 р.

Прийнято до друку: 29 грудня 2022 р.

e-mail: oa@oa.edu.ua

maksym.karpovets@oa.edu.ua

DOI: 10.25264/2415-7384-2024-17-4-13

Пасічник І. Д., Карповець М. В. Парадигмальний аналіз розуміння: перформативний аспект. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, 2024. № 17. С. 4–13.

УДК: 165+159.955+008

**Пасічник Ігор Демидович,***доктор психологічних наук, професор,  
ректор Національного університету «Острозька академія»  
ORCID: 0000-0001-7785-2584***Карповець Максим Вячеславович,***кандидат філософських наук, доцент,  
докторант кафедри психології  
Національного університету «Острозька академія»  
ORCID: 0000-0001-5322-089X***ПАРАДИГМАЛЬНИЙ АНАЛІЗ РОЗУМІННЯ: ПЕРФОРМАТИВНИЙ АСПЕКТ**

У статті здійснено парадигмальний аналіз розуміння у трьох психологічних традиціях, зокрема когнітивній, герменевтичній та екзистенціальній, зважаючи на концептуально-теоретичні засади перформативної теорії. Доведено, що кожна парадигма пропонує своє бачення проблеми розуміння, де імпліцитно чи експліцитно присутня перформативний аспект, що виражений у рефлексивній діяльності, самопізнанні та ціннісно-смысловому конструюванні суб'єкта як правило в освітньому середовищі. Перформативний вимір когнітивної парадигми передбачає активне й творче залучення до когнітивного розвитку, де важливо не стільки засвоїти, а осмислити знання, що й відповідає перформативно-когнітивній інтерпретації розуміння. Герменевтична парадигма тлумачить розуміння як сукупність інтерпретацій, створених внаслідок сприйняття тексту та його автора в конкретній соціокультурній реальності, де кожній інтерпретації відповідає певний перформанс. Екзистенціальна парадигма розглядає розуміння як прояв екзистенції, тобто кожного окремого способу буття, а перформанс відповідає вибору, рішенню й відповідальності індивіда за свою діяльність. Усе це показує, що перформативний аспект зміщує акценти в сприйнятті розуміння як відірваного мисленнєвого процесу від реальності, пропонуючи врахувати активний, тілесно-орієнтований спосіб конструювання знання про світ і людину.

**Ключова слова:** психологія розуміння, мислення, психологічна парадигма, перформанс, перформативність, діяльність, вища освіта.

**Ihor Pasichnyk,***Doctor of Science in Psychology, Professor,  
Rector of the National University of Ostroh Academy  
ORCID: 0000-0001-7785-2584***Maksym Karpovets,***PhD in Philosophy, Associate Professor,  
Postdoctoral Researcher at the Department of Psychology  
in the National University of Ostroh Academy  
ORCID: 0000-0001-5322-089X***PARADIGMATIC ANALYSIS OF UNDERSTANDING: PERFORMATIVE ASPECT**

The article proposes a paradigmatic analysis of understanding in three psychological traditions, in particular, cognitive, hermeneutic, and existential, considering performative theory's conceptual and theoretical foundations. The study shows that each paradigm offers its vision of the problem of understanding, where the performative aspect is implicitly or explicitly present in the reflective activity, self-knowledge, and value-sense construction of the subject, usually in the educational environment.

The performative dimension of the cognitive paradigm involves active and creative involvement in mental development, where it is essential not so much to learn as to comprehend knowledge, which corresponds to the performative-cognitive interpretation of understanding. As the study shows, understanding is not a separate or detached process from reality but a direct part of it. A person learns to think and understand while interacting with others, embodying and varying knowledge. In this context, thinking and understanding are not simply a passive reflection of the world but an intervention in its nature, where word and action coincide in performance.

The hermeneutical paradigm interprets understanding as a set of interpretations created from perceiving a text and its author in a specific socio-cultural reality, where each interpretation corresponds to a particular performance. As a performer, each interpreter adds something new to the understanding of the text and its creator. Thus, in this way, the

*development of thinking occurs, its assertion in new thinking operations. Understanding is not so much the knowledge gained as the process of its gradual comprehension through performative activity.*

*The existential paradigm considers understanding as a manifestation of existence, i.e., each way of being and performance corresponds to the individual's choice, decision, and responsibility for his/her activities. All of this shows that the performative aspect shifts the emphasis in the perception of understanding as a detached thought process from reality, suggesting that we consider an active, body-oriented way of constructing knowledge about the world and human beings. The performative aspect of this paradigm is each individual's creative, open activity.*

*The paradigmatic analysis of the traditions above proved that the subject learns to think and understand by actively interacting with others. During this interaction, as a performance, thinking becomes tangible and visible, and thus, through language and body, becomes part of the creation of the surrounding reality. The research prospect is to study the performative interaction of language and body in thinking, meaningfully creating the subject and his/her world.*

**Keywords:** *psychology of understanding, thinking, psychological paradigm, performance, performativity, activity, higher education.*

**Постановка проблеми.** У вітчизняній та зарубіжній психології склалося достатньо виразних психологічних підходів до розуміння, які умовно можна віднести до трьох фундаментальних епістемологічних традицій: когнітивна, герменевтична та екзистенціальна. Якщо йдеться про психологію розуміння в навчальній діяльності студентів вищої школи, то найбільш поширеним є парадигма когнітивної психології. Це закономірно, адже навчання передбачає формування інтелектуально-професійних знань, умінь, навичок і професійного досвіду в процесі осмислення і вирішення поставлених завдань викладачем. Герменевтична парадигма у психології також близька до законів і процесів розуміння, адже передбачає інтерпретацію отриманої інформації, тексту чи контексту з метою її кращого осмислення. Натомість екзистенціальна традиція вже менш поширена, адже вона стосується більш глибоких, усвідомлених процесів відповідальності, вибору й сенсу життя. Така настанова передбачає вихід за межі освоєного знання, своєрідне переміщення від отриманого теоретичного знання у сферу життєвого досвіду. Узагальнюючи, когнітивній традиції характерне знання, герменевтичній – інтерпретація, а екзистенціальній – переживання. Психологічне розуміння усіх цих компонентів утворює лінійну модель навчання у вищій школі й загалом пізнання у світі.

Однак якщо брати до уваги перформативний аспект у психології розуміння, то він є малодослідженим і зовсім не втіленим у вітчизняній психотерапевтичній та викладацькій практиці. Перформативна теорія передбачає сприйняття людської діяльності як сукупності перформативів у часі й просторі; особливих процесів, де мова та дія збігаються у своєму смисловому перформативному вираженні. Запозичуючи поняття перформансу з театру й сучасного мистецтва, перформативні теоретики [22; 26; 29; 30] 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 діяльність як фундаментальну умову існування у світі, де людина постає як динамічна, складна й непередбачувана істота часто залежна не від сталих і зафіксованих структур, а зовнішніх явищ і контекстів [19]. 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» [16, р. 4].

Якщо прийняти тезу про те, що людина не народжується, а стає суб'єктом у процесі діяльності як опосередкованої ланки між нею і світом [11, с. 4], то перформанс є тим особливим видом діяльності, завдяки якому відбувається це становлення. Іншими словами, перформанс *уможливорює вироблення знання та особистості*. Зважаючи на це, вища школа й зокрема університет є чи не найбільш важливим середовищем для формування не тільки професійних умінь і навичок, але й життєвих, де перформанс зі всіма його супутніми компонентами слугує потужним акумулятивним засобом для творення особистості шляхом вдосконалення і поглиблення розуміння світу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідження психології розуміння неминуче виходить на теоретико-концептуальні межі дослідження розуміння як такого, тобто засадничих основ людського мислення. Ця широка проблема має свої вираження у різних соціально-гуманітарних проектах, починаючи від структуралізму й закінчуючи крос-культурною психологією. Усі ці проекти зводяться до того, яким чином людині розуміти та інтерпретувати реальність, що може бути конкретизовано у двох наступних диспозиціях: 1) які засадничі закони мислення, розуміння уможливають розуміння реальності світу й особистості; 2) навпаки, як реальність світу та особистості уможливорює характер і специфіку розуміння. Так чи так, це принциповий відхід від картезіанської моделі розуміння, де суб'єкт і об'єкт були розділені між собою. Усе це вплинуло на формування психології розуміння як тієї галузі, що вивчає *пізнавального суб'єкта*. Своєю чергою, це також вплинуло на те, що ключовим напрямком у вивченні мислення та розуміння стає когнітивна психологія як альтернатива біхевіоризму [23]. Вже пізніше когнітивна психологія була доповнена метакогнітивною як тією, що намагається дослідити характер саморозуміння та саморефлексії суб'єкта в процесі пізнання [12].

У вітчизняній традиції психології розуміння можна виокремити два історичних етапи становлення: радянський та незалежний. У радянській традиції такі українські дослідники як А. А. Андрієвська, Т. В. Рубцова, Д. М. Арановська, Г. С. Костюк [7], С. Д. Максименко [9; 10], А. В. Антонов, Н. М. Стадненко заклали основи до розуміння як фундаментального психічного процесу й стану. Як правило, психологія розуміння складалась у руслі вирішення конкретних завдань, як-от сприйняття тексту чи певних образів. У відповідності до цього вимірювались певні когнітивні характеристики й подальші зміни в суб'єктові. Можна було би назвати цю традицію герменевтичною, але таке відношення умовне хоча б тому, що жоден із авторів не усвідомлював себе як представника чи представницю цього підходу. Ба більше, усі ці дослідження часто-густо виходили поза межі розуміння тексту: «Діапазон досліджень процесу розуміння українськими дослідниками надзвичайно великий: від розуміння художніх творів, алегорій, казок, приказок, загадок, картин до розуміння наукових текстів, піктограм, різноманітних за змістом задач та ін. Контингент піддослідних – від дошкільників до старшокласників і студентів» [6, с. 192]. Закономірно, що процес розуміння досліджувався відповідно до того, що і як вивчалось у освітньому середовищі.

Дослідники звертали увагу на конкретні вікові категорії «пізнавальних суб'єктів» у різних навчальних закладах, закладаючи основи для вікової та педагогічної психології. У контексті вищої школи, формується відповідний тип розуміння залежно від типу завдань: «Розуміння зароджується в чуттєвому сприйманні і є аналітико-синтетичним процесом, який включає виділення основних елементів певної ситуації, “смилових віх” та об'єднання їх в єдине ціле» [7, с. 295]. Водночас виразною тенденцією є врахування життєвого досвіду, тобто систематизованого результату діяльності, який впливає на процес розуміння [9, с. 175]. Однак відразу стає помітно, що у цих дослідженнях не враховано ролі тіла й тілесності у процесі формування чи коригування мислення та розуміння. Як правило, джерелом мислення є чуттєве пізнання [9], де тіло позбавлене свого впливу й значення.

У період незалежної України розпочалась спроба закласти власний, відмінний від радянського чи російського стилю психології розуміння, хоча це відбулося дуже умовно часто з доступу до іноземних джерел і відповідного досвіду. Так чи інак, виразними є праці А. Б. Коваленко [5; 6], І. Д. Пасічника [11; 12], Р. В. Каламаж [12], Н. М. Савелюк, І. Є. Боровинська, Н. В. Чепелева. Помітно, що ці дослідження суттєво відходять від радянської традиції, поглиблюючи свої моделі новими методологіями та підходами. Зокрема, це відхід від поведінкової моделі, в основі якої була покладена зміна поведінки відповідно від отриманого досвіду та практичних знань. Дослідники все частіше звертались до когнітивної (і не рідко метакогнітивної) парадигми, де структурними компонентами були увага, сприймання, уява, (мета) пам'ять, знання, мислення тощо. Представники попередньої традиції, як-от С. Д. Максименко, почали упроваджувати в свої дослідження тенденції у когнітивній психології, пропонуючи власні підходи до психології розуміння: «Розуміння – це складна аналітико-синтетична діяльність мозку, спрямована на розкриття внутрішньої сутності предметів, процесів і явищ, на усвідомлення зв'язків, стосунків, залежностей, які в ній відображаються... Розуміння спирається на асоціативні зв'язки, що сформувалися попереднім досвідом і є актуалізацією цих зв'язків. Від їх багатства та різноманітності залежить успіх розуміння» [9, с. 175]. У новітніх дослідженнях психології розуміння використовувались елементи лінгвістичного, герменевтичного, дискурсивного повороту в соціально-гуманітарних студіях, що значно збагачувало й поглиблювало предмет дослідження.

Зважаючи на вищесказане, представники різних психологічних і навколо психологічних шкіл сходяться на тому, що психологія розуміння нерозривно пов'язана із формуванням особистості та діяльністю. У діяльнісній традиції суб'єкт діалектично пов'язаний із тим, що пізнає і намагається зрозуміти. Про це влучно зазначає А. Б. Коваленко, коли пише, що проблема розуміння вимагає системного підходу: «Аналіз діяльності суб'єкта, який включений у процес розуміння, дає змогу описати його структуру у вигляді взаємопов'язаних функціональних компонентів. Це дає змогу розчленувати процес розуміння на складові компоненти, які визначають його перебіг, та проаналізувати кожен з них окремо» [5, с. 82]. Діяльнісний підхід, з одного боку, був спробою переосмислити поведінкову традицію у психології та педагогіці. З іншого ж, це також спроба вписати психологію розуміння у більш широкий дискурс, не обмежуючи її когнітивними процесами.

Попри намагання вийти на якісно новий теоретико-методологічний рівень у психології розуміння, у перелічених дослідженнях не згадано про перспективи перформативної теорії, не кажучи вже про її емпіричне апробування у віковій психології чи педагогіці вищої школи. Навіть зважаючи на врахування діяльнісного підходу чи ігрової методики, вони не вичерпували поняття перформансу чи перформативності. Відсутність перформативного підходу в психології вищої школи можна пояснити наступними причинами. По-перше, це пояснюється відсутністю перекладених на українську мову ключових текстів, як-от «Презентація себе в повсякденному житті» (1956) Ервіна Гофмана, «Як вчиняти словами» (1962) Дж. Л. Остіна [14], «Між театром і антропологією» (1985) Шехнера [30], «Антропологія перформансу» (1988) В. Тернера [31], «До генези соціального: мімізис, перформативність, ритуал» (2005) Крістофа Вулфа, «Перформативна педагогіка» (2007) Е. Піно [28; 29], «Діяти інакше: від дисципліни до

перформансу» (2001) Джона МакКензі [26] тощо. По-друге, відсутність виразних міждисциплінарних тенденцій у психології чи педагогіці відверто блокувало доступ до нових і часто радикальних підходів, які, попри свою незвичність, часто проливали світло на важливі процеси в суспільстві, як-от перформативне відтворення ролей і моделей. Тому поняття перформансу фрагментарно розглядалось в руслі мистецтвознавства [3], культурології [13] чи соціальних студіях [8], але цілісних і системних робіт в українській соціо-гуманітарній науці поки нема.

Якщо врахувати лише зарубіжний досвід дослідження у руслі перформативних студій, психологія розуміння залишається відокремленою, маргіналізованою сферою хоча б тому, що вона суперечить дії як основі перформансу. Попри це, наприкінці 90х років ХХ ст. починає оформлюватись дисциплінарне поле перформативної психології [19, р. 255], де дослідники все більше розглядають перформанс як потужний терапевтичний засіб. Зокрема, ключовою тут фігурою був Фред Ньюман, який долучив до соціальної терапії елементи перформансу як спільного конструювання власних психологічних проблем і методів їх лікування [19, р. 259]. У процесі спільної емоційної й часто тілесної активності, пацієнти творили щось нове шляхом взаємодії, інсценувань, імпровізацій і спільних проєктів: «Терапевтична робота насправді є роботою з розвитку: допомагати людям постійно створювати нові уявлення про себе – це вихід із застиглих ролей, патернів та ідентичностей, які спричиняють стільки емоційного болю (і називаються патологіями)» [19, р. 259]. Окрім важливості тіла, в соціальній терапії важливу роль відіграє мова, з якою пацієнти теж перформативно грались, винаходили нові значеннєві конструкції. Справді, звільняючись від обмежень мови (а отже й мислення), пацієнти творили нові сенси завдяки колективному перформансу, «не просто чийогось виконання, а власного з різноманітними іншими» [27, р. 130]. Таким чином, терапія була своєрідною перформансом, де клієнти сприймалися ансамблем акторів, а терапевт виконував роль режисера, який щоразу розігрував новий спектакль під час сесії. Такий вид терапії мав допомогти здолати та демаскувати хибне (і часто травматичне) бачення себе, змінити стиль мислення і життя заради нормалізації психічного розвитку.

В освіті як традиційні освітні психологи, так і представники неklasичних підходів звернули увагу на творчість як соціальну діяльність, а також на саме навчання як творчу діяльність. Дослідники і практики розглядають викладання і навчання як імпровізаційні [20] і розвивають перформативні практики взаємодії учня і вчителя [21; 24]. Якщо брати перформативну педагогіку, то, починаючи від Дороти Хіткот [18], піонера в цьому напрямку, й закінчуючи більш сучасними дослідженнями Еліс Піно [28], Т. Джона Ворена [33] чи Брюса МакФарлейна [22], відчутна лакуна в ґрунтовному, емпіричному аналізі когнітивних особливостей студентів. Як зазначає Том Годфрей, ключовими характеристиками перформативної педагогіки є «рольова гра, імпровізація, контекстні теми, рефлексія та дискусія з боку учасників» [17]. Однак невідомо чи справді перформанс сприяє покращенню розумінню, тобто засвоєнню основного в матеріалі й подальшому професійному відтворенні. Щоб зрозуміти це, потрібно вичленити найбільш виразні перформативні елементи в психологічних парадигмах розуміння, щоб у подальшому емпірично верифікувати новостворену модель перформансу.

Таким чином, **метою статті** є перформативне переосмислення когнітивної, герменевтичної та екзистенцальної парадигм психології розуміння в контексті вищої школи. Враховуючи поставлену мету, вважаємо за доцільне вирішити наступні **завдання**: 1) конкретизувати теоретико-методологічне значення психології розуміння в широкому контексті соціально-гуманітарної традиції; 2) реконструювати когнітивну, герменевтичну та екзистенційну парадигму розуміння в руслі перформативної педагогіки та психології; 3) вичленити найбільш значущі компоненти для подальшої розробки власної теоретико-методологічної моделі розуміння перформансу в вищій школі.

**Виклад основного матеріалу.** *Розуміння у парадигмі когнітивної психології.* Становлення і розвиток когнітивної психології пов'язаний із критикою біхевіоризму в психології, зокрема у США [23]. Процес мислення та розуміння є одним із основних предметів вивчення когнітивної психології. У цій традиції, попри відмінності в різних підходах, мислення є активним процесом обробки інформації, завдяки якому розв'язуються конкретні проблеми й «встановлюються концептуальні зв'язки шляхом активної мисленнєвої діяльності» [35]. Відповідно, основним пізнавальним інтересом когнітивної психології є вивченням характеру обробки інформації, тобто структури й законів розуміння: «На сучасному етапі становлення когнітивної психології можемо з упевненістю стверджувати, що головні акценти дослідження названої науки – це психічні процеси, і домінуючими серед них є мислення і пам'ять. Особливим предметом пошуків є положення про вирішальну роль знань, когнітивних структур у перебігу пізнавальних процесів і поведінки людини, структурованості знань в її пам'яті, співвідношення вербальних і образних компонентів у процесах запам'ятовування і мислення» [10, с. 3]. Як бачимо, когнітивна психологія особливо чутлива до аналізу когнітивних структур мислення і розуміння, особливо під час вивчення матеріалу в тій чи тій освітній ланці. Закономірно, що вища школа є також тим середовищем, де особливо важливо дослідити психологічні основи розуміння, адже від ефективності засвоєного матеріалу залежить подальше професійне становлення випускників і загалом їхнє уміння мислити в різних життєвих ситуаціях.

Не ставлячи собі завдання повної реконструкції психологічної моделі розуміння у когнітивній психології, все ж важливо зазначити про важливий внесок окремих дослідників до заявленої проблематики. Серед них чи не найважливішою є теорія когнітивного розвитку Жана Піаже, яка спробував виявити когнітивну закономірність у процесі навчання учнями. Найбільш важливим для перформативного дискурсу є висновки Піаже про те, що діти сприймають світ через дії, представляючи певні образи чи бачення через слова [15, р. 272]. Відповідно до Піаже, діти вже мають певні уявлення про світ, але вони не завжди є істинними, тобто суб'єктивними. Вже під час діяльності вони коригують ці уявлення, верифікуються через взаємодію з іншими дітьми чи дорослими. Так у них формуються об'єктивні знання про світ, але й також розвивається більш складне й системне розуміння. Ба більше, завдяки активній (спів)діяльності й когнітивній еволюції процесу розуміння також діти формуються у особистості, адже завдяки отриманим знанням вони дорослішають і краще розуміють світ. Використовуючи структуралістський підхід, Піаже класифікував різні стадії когнітивного розвитку людини, де актуалізуються різні типи інтелекту: сенсомоторна (18-24 місяців), передопераційна (2-7 років), конкретна операційна (7-11 років) та формально операційна (підлітковий вік).

Зважаючи на вищесказане, Жан Піаже продемонстрував те, що діти не є пасивними реципієнтами інформації, адже вони активно долучаються до свого когнітивного розвитку. У цьому процесі важливим є діяльнісна й тілесна взаємодія з предметами та іншими людьми, що близько до перформативного підходу. У контексті вищої школи ця активність не зникає, просто характер мислення і розуміння суттєво ускладнюється, що відповідає формально-операційній стадії Піаже. Можна припустити, що на цьому етапі для суб'єкта важливо не стільки засвоїти знання, а осмислити їх важливість для себе, зрозуміти їх цінність. Подібної думки дотримується Наталія Акімова, коли пише, що «процес розуміння виходить за межі мислення й пізнавальної сфери загалом, сягаючи рівня свідомості, реалізуючись у сенсах, установлюючи зв'язки з цінностями та емоціями, узгоджуючи взаємодію низки процесів: сприймання, пам'яті, мислення» [1, с. 17]. Така ціннісно-смилова кореляція можлива завдяки перформансу як процесу, що дозволяє інсценувати певні моделі знань, тобто оприяти мислення в демонстрації та співдіяльності в конкретному місці й часі.

Перформативний перегляд когнітивної парадигми показує, що, попри відсутність понять перформанс і перформативність, для представників цієї традиції важливою є діяльність як складова когнітивних операцій. Матеріальна дія, що дозволяє нам взаємодіяти з реальністю, є одночасно засобом, за допомогою якого суб'єкт пізнає навколишній світ, і за допомогою якого він задіює тіло як засіб самопрезентації і саморефлексії. Окрім того, як показує Жан Піаже, пізнання світу теж відбувається як сукупність активних мисленнєвих і діяльнісних процесів. Це спонукає до висновку, що розуміння не є відокремленим чи відстороненим процесом від реальності, а її безпосередньою частиною. Іншими словами, людина вчиться мислити й розуміти в процесі взаємодії з іншими людьми, опредмечуючи і верифікуючи знання. Саме тіло визначає когнітивні здібності індивідуума, а не розумові абстрактні внутрішні процедури чи просто вплив навколишнього середовища. Процес міметичного наслідування (передусім дорослих) та тілесної взаємодії (з іншими дітьми) є спільним знаменником для когнітивної та перформативної парадигми. Інша річ, що представники когнітивної психології не вважають тіло джерелом когнітивних процесів, зокрема й розуміння, а швидше його наслідком або транслятором. Також перформативна психологія та педагогіка тлумачить перформанс як шлях до концептуалізації та конструювання ідентичності [33, р. 91]. Когнітивна психологія не враховує ці аспекти, адже передбачає, що мислення та розуміння має універсальний характер, незалежний від раси, класу, гендеру чи сексуальності. Вже соціокультурний контекст важливіший для парадигми герменевтичної психології, що більш чутлива до процесів формування ідентичності.

*Розуміння у парадигмі герменевтичної психології.* Поява герменевтики нерозривно була пов'язана із психологією, адже передбачала розуміння завдяки інтерпретаціям тексту. Фрідріх Шлеєрмахер, основоположник герменевтики, вважає розуміння універсальною умовою для життя людей [2, с. 80], тому вивчення його законів уможливило пізнання людини як такої. Філософ пропонує розглянути три рівні розуміння: найнижчий передбачає несвідоме розуміння, середній передбачає випадкове узагальнення інформації, найвищий здійснюється як мистецтво [2, с. 80]. Завдання Шлеєрмахера – збагнути як працює мислення зсередини, а для цього потрібно використати мову як форма прояву думки чи ідеї. Зважаючи на це, вже помітні очевидні перетини з перформативним дискурсом, в основі якого також покладене мистецтво спонтанності та мовленнєва презентація себе. Інша річ, що мистецтво тлумачення текстів (часто у найбільш широкому сенсі) не є ідентичним перформативному мистецтву, що передбачає творчу, часто спонтанну взаємодію між учасниками заради катарсису. Так само мова у Шлеєрмахера є швидше вербалізованим мисленням, коли мова у перформансі часто-густо є невербалізованим, тілесним актом. Попри це, у формальному плані герменевтична психологія орієнтована не стільки на розуміння текстів (тоді б це було психологія літератури), а творців текстів, їх психічної реальності, зафіксованої в різноманітних текстах [2, с. 88]. Іншими словами, завдяки тексту важливо зрозуміти психологію індивіда,

його(її) стиль мислення. Зважаючи на твердження Шлеєрмахера про розуміння як універсальний атрибут людського буття, то кожна інтерпретація тексту/індивіда все більше розкриває закони мислення. Не потрібно недооцінювати також несвідомий акт розуміння, що вплинув на становлення психоаналітичного підходу в герменевтиці.

Подальші представники герменевтики (В. Дільтей, Г.-Г. Гадамер) лише розвивають думку про те, що індивід є вихідним пунктом розуміння, а це безпосередньо дотично із суб'єктно-орієнтованим фокусом перформативної теорії. У підсумку, герменевтика випрацювала низку методик, досі актуальних для психології: «Класичними варіантами герменевтичного методу є графологічний та фізіогномічний методи, психоаналітична інтерпретація, сукупність проєктивних методик (на фазі інтерпретації). До герменевтичних методів відноситься і такий традиційний для психології метод, як аналіз продуктів діяльності. До них ми можемо віднести й біографічний метод, а також психологічну інтерпретацію» [2, с. 86]. Усе це, безумовно, актуальне для психології розуміння у вищій школі, використовуючи концептуальні засади перформансу.

Герменевтична психологія є інтерсуб'єктивним процесом осягнення тексту й індивіда, що суттєво розширює процес розуміння. Для глибшого розуміння потрібно більше інтерпретацій, а тому кожна інтерпретація є своєрідним перформативним процесом, який має свою унікальну природу в часі та просторі. Якщо кожен інтерпретатор (перформер) додає щось нове у розуміння, уможливує і допускає велику кількість інтерпретацій заради більш повного дослідження суб'єкта, а отже і його мисленнєвих процесів. Такий підхід не тільки уможливує активізацію різних когнітивних здібностей студентів, але й поступово більш повно розкривати й засвоювати матеріал. У самому герменевтичному процесі студенти також глибше розуміють те, що вони намагаються осмислити. Це подібно до того, як оглянути будинок зі всіх сторін, формуючи повне геометричне бачення цього об'єкту. Зміна альтернатив і поглядів пов'язана із перформативним виходом за межі відомого; спробою увійти в ситуацію невідомого й незвіданого

Тому розуміння є не стільки отримані знання, а скільки процес його *поступового осмислення* завдяки перформативній діяльності. Про це чудово зазначає Джон Т. Ворен, один із представників перформативної педагогіки, коли порівнює вищу школу з перформансом: «Цінність коледжу як перформансу є чудовою метафорою для мого розуміння перформансу. Зокрема, якщо коледж уможливує процес продуктивного творення смислу, то теоретична рамка перформативності спрямована на те, як індивіди взаємодіють заради ефективного утворення смислу у їхніх світах» [33, р. 87]. Тобто перформанс сприяє осмисленню знань або взагалі перетворенню знання на смисли. Вочевидь, це стається завдяки діяльній природі перформансу, коли унаочнені та апробовані знання в інтерсуб'єктивній взаємодії набувають предметного сенсу, життєвого емпіричного виміру. Ворен далі розвиває думку про формування ідентичності, наближуючись до психолого-герменевтичного вивчення індивіда через процеси тлумачення та інтерпретації. У подальшому цікава зворотна дослідницька перспектива, зокрема аналіз того, як перформативні практики змінюють мислення і розуміння.

У перформативному дискурсі вищої школи спостерігається подібна тенденція, коли кожен є рівноцінним учасником освітнього процесу, тому «перформанс передбачає велику інваріативність дій студентів і викладача» [4, с. 40]. Інша річ, що під час цієї інтерактивної взаємодії є два суттєві відмінності, які дещо віддаляють перформативну педагогіку та психологію від герменевтичної психології. По-перше, це значення несвідомих аспектів людської психіки, які актуалізуються під час спонтанності та імпровізації. Перформанс попри свою ритуалізовану природу характеризується тим, що часто вивільнює приховані, витіснені чи неусвідомлені мотиви людської поведінки, таким чином виконуючи як творчу, так і терапевтичну функцію. Особливо цінним є під час творчих завдань, де важливо щось створити студентами в групах або креативно переосмислити. По-друге, перформативні практики передбачають тілесну взаємодію, що також впливає на психо-емоційний стан учасників перформансу, їхнє екзистенційне переживання себе й інших.

*Розуміння у парадигмі екзистенціальної психології.* Парадигма екзистенціальної психології формувалась на основі філософії екзистенціалізму, який, своєю чергою, надихався ідеями Сьорена К'єркегора, Артура Шопенгауера та Фрідріха Ніцше. Усі ці філософи порушували питання сутності людського існування, його залежності від страху, болю, страждання, вибору й смерті. Ключовим поняттям для екзистенціалізму є абсурд, що покладений в основі оригінальних концепцій Жан-Поля Сартра та Альбера Камю. Французькі філософи були переконані, що людське існування немає сенсу, адже в ньому є багато спонтанних, непередбачуваних для людини процесів. Замість фізичного чи філософського самогубства є інший шлях – прийняття абсурду шляхом бунту. Так чи так, людське життя потрібно сприймати у його цілісності та унікальності, невідривно від позитивних і негативних атрибутів, обираючи відповідну екзистенційну стратегію до власних потреб і цінностей.

Саме така настанова вплинула на формування парадигми екзистенціальної психології, що розглядає людину в цілісній сукупності її психічних явищ, включно з негативними чи травматичними, як-от

смерть чи страждання [34]. Усі психічні аспекти впливають на формування цілісної та гармонійної особистості, тому виокремлення того чи іншого аспекту не дають ані терапевтичного ефекту, ані розуміння її природи. Важливо, що екзистенціалізм чи не вперше прийняв «неприйнятні» аспекти людської особистості, уможлививши подальший розвиток гуманістичного підходу. У цій парадигмі розуміння є глибоко індивідуальним, самостверджувальним процесом, завдяки якому не стільки пізнаються закони зовнішньої, а внутрішньої реальності. Розуміння – це *відповідність* отриманих знань до реальності. Відповідність і передбачає часто-густо діяльність, адже щоб співвіднести знання з предметом дійсності людині потрібно верифікувати його емпірично, тобто завдяки досвіду.

Такі ідеї є в основі підходу Людвіга Бісвангера, ключового науковця в руслі екзистенціальної психології, який був твердо переконаний: людина здатна керувати своїм життям, яким би воно складним не здавалося [34, р. 88]. Це спонукало розглядати людське життя як унікальне та неповторне, що не може буди науково систематизований до якогось алгоритму (так екзистенціальна філософія суттєво відходить від біхевіоризму). Роло Мей, інший не менш знаковий представник екзистенціальної психології, вказував на можливість обирати своє життя, конструювати його у який завгодно спосіб [25]. Подібно до багатьох психологів, особливо Зигмунда Фрейда, Мей виокремлював стадії, які проходить людина у своєму психоемоційному розвитку: стадія невинності, стадія бунту, стадія норми, стадія креативності. Остання екзистенційна стадія притаманна дорослим, адже передбачає відхід від власних егоїстичних мотивів заради інших. У цьому вбачаємо перетин із перформансом, який також спрямований на творчу взаємодію з іншими людьми, формування нових смислів завдяки співдіяльності.

Якщо спробувати узагальнити різні підходи в парадигмі екзистенціальної психології, то спільним є прийняття відповідальності за своє життя шляхом вибору смислів й цінностей відповідно до власних унікальних індивідуальних потреб. Жодна спроба звести до певних загальних схем чи моделей життя для екзистенціального психолога неприпустима, адже вона посилює страждання і травму, не розкриває індивідуально-особистісний потенціал людини. Розуміння повністю залежить від індивідуального вибору та діяльності, що відображає тезу Жан-Поля Сартра про «існування людини передує її сутності». У процесі екзистенції людина конструює своє розуміння і осмислення світу, набуває повноти й гармонії разом із іншими людьми. Тут важливо додати, що процес екзистенції не ізольований від інших людей, адже ми постійно перебуваємо у полі інших існувань. Перформативний аспект цієї парадигми полягає у креативній, відкритій діяльності кожної окремої людини, яка творить і осмислює себе в процесі екзистенції. Розуміння формується відповідно до власних екзистенційних проблем і запитів, де перформанс – спосіб існування людини в світі.

**Висновок.** Парадигмальний аналіз розуміння когнітивної, герменевтичної та екзистенціальної традиції показав, що питання перформансу імпліцитно завжди було присутнє. Усі три парадигми найбільш повно виразили емпіричну, соціокультурну та екзистенційну реальність людини, де розуміння, як правило, є способом осмислення світу. Якщо поєднати ці три традиції, то таке осмислення відбувається від спроби виявити об'єктивні (когнітивна психологія), інтерсуб'єктивні (герменевтична психологія) та суб'єктивні (екзистенціальна психологія) особливості розуміння. У кожному випадку важливою є перформативна діяльність суб'єкта, завдяки якій він опосередковано чи безпосередньо. Когнітивна парадигма передбачає розуміння як осмислений процес пізнання світу, що відбувається завдяки активному перформативному процесі взаємодії з іншими людьми; герменевтична парадигма обумовлює розуміння як сукупність інтерпретацій тексту й психології автора, що відповідають творчим перформативним процесам; екзистенціальна парадигма пропонує сприймати розуміння як глибоко індивідуальний, екзистенційний процес, що не може бути редукованим до загальних законів, де перформанс є способом існування людини в світі.

Парадигмальний аналіз вищезгаданих традицій показав, що людина вчиться мислити й розуміти в процесі взаємодії з іншими людьми, створюючи і верифікуючи знання в результаті перформативної діяльності. Навіть більше, активна співдіяльність у перформансі є необхідною не тільки для соціалізації, але й для формування мислення та процесу розуміння, що в подальшому передбачає утворення більш складних мисленневих структур і операцій. Перформанс, попри свою ритуалізовану й повторювальну природу дій, характеризується потужним креативним імпульсом, що здатен вивільнити відсутні в мовленні чи мисленні аспекти людського життя. Як переконує екзистенціальна психологія, це сприяє прийняттю себе як цілісної, унікальної істоти, що передбачає подальше гармонійне існування з іншими людьми. Особливо це важливо в освітньому середовищі вищої школи, де формуються дорослі патерни поведінки й загалом ціннісно-смилова картина світу. Перформанс «працює» як певне середовище для конструювання розуміння шляхом тілесно-емоційної взаємодії з іншими, так і арсенал унікальних психолого-педагогічних інструментів, здатних розкрити й сформувати суб'єкта в багатстві його внутрішнього світу.

**Перспективи подальших досліджень.** Парадигмальний аналіз когнітивної, герменевтичної та екзистенціальної традиції не вичерпує напрямки некласичної і постнекласичної психології, де присутня

проблематика перформативного дискурсу. Не менш важливою є феноменологічна, нарративна чи постструктуралістська парадигма психології, які б пролили нове світло на характер взаємозв'язку мислення та розуміння. Окрім того, важливо більш ґрунтовно осмислити ключові питання для перформативної теорії, як-от імпровізація, сцена та тіло, що частково або повністю відсутні в сучасному психолого-педагогічному дослідницькому контексті.

#### Література:

1. Акімова Н. В. Теорія розуміння в сучасній психології. *Psychological Prospects Journal*. 2018. Випуск 32. С. 10–22.
2. Ванда Н.В. Можливості та обмеження застосування герменевтичного методу в психології. *Проблеми сучасної психології*. 2013. Випуск 20. С. 79–91.
3. Гончаренко Д. Перформанс-арт як явище культури постмодернізму. *Актуальні проблеми мистецької практики і мистецтвознавчої науки*. 2013. Випуск 5. С. 333–337.
4. Карповець М. Психологічна методологія перформансу в освітньому процесі вищої школи. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія та педагогіка»*. 2023. С. 36–43.
5. Коваленко А. Б. Психологія розуміння. Київ: Геопринт, 1999. 304 с.
6. Коваленко А. Б. Проблема розуміння в працях українських психологів. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2015. № 1(36). С. 190–199.
7. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ: Радянська школа, 1989. 608 с.
8. Лігус М. В. Поняття перформансу: соціально-філософський аспект. *Young Scientist*. 2017. № 7 (47). С. 51–54.
9. Максименко С. Д. Загальна психологія: навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2021. 272 с.
10. Максименко С. Д., Пасічник І. Д. Когнітивна психологія в контексті дослідження пам'яті людини. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія та педагогіка»*. 2012. Вип. 20. С. 3–16.
11. Пасічник І. Д. Психологічні характеристики індивідуального мислення. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія та педагогіка»*. 2009. Вип. 13. С. 3–13.
12. Пасічник І.Д., Каламаж Р.В., Августюк М.А. Метакогнітивний моніторинг як регулятивний аспект метапізнання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія та педагогіка»*. 2014. Вип. 28. С. 3–16.
13. Романюк В. С. Перформанс у просторі культури: архаїчні прототиipi та сучасні репрезентації. Харків: Харківська держ. академія культури Міністерства культури і туризму України, 2008. 18 с.
14. Austin J. L. *How to do Things With Words*. Harvard : Harvard University Press, 1975. 192 p.
15. Bovee M. Piaget's Theory of Cognitive Development and Individual Differences. *Piaget and His School*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, 1976. P. 269–279.
16. Elliott D. Puerto Rico: A Site of Critical Performative Pedagogy. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*. 2007. Vol. 6 (1). URL: [http://www.maydaygroup.org/ACT/v6n1/Elliott6\\_1.pdf](http://www.maydaygroup.org/ACT/v6n1/Elliott6_1.pdf).
17. Godfrey T. Performative Pedagogy and Teacher Education. Tom Godfrey. URL: <https://tom-godfrey.com/2023/01/03/performative-pedagogy-and-teacher-education/>.
18. Heathcote D. *Collected Writings on Education and Drama*. Evanston: Northwestern University Press, 1984. 218 p.
19. Holzman L. 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, 2006. P. 254–268.
20. Lobman C. Improvising With(in) the System: Creating New Teacher Performances in Inner City Schools. *The Teaching Paradox: Creativity in the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2016. P. 73–93.
21. Lobman, C. & O'Neill B. E. *Play and Performance*. New York: University Press of America, 2011. 294 p.
22. Macfarlane B. Student Performativity in Higher Education: Converting Learning as a Private Space into a Public Performance. *Higher Education Research & Development*. 2015. № 34 (2). P. 338–350. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.956697>.
23. Mandler G. Origins of the Cognitive (R)evolution. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*. 2002. Vol. 38. URL: <https://escholarship.org/content/qt22s8x969/qt22s8x969.pdf>.
24. Martinez J. E. *A Performatory Approach to Teaching, Learning and Technology*. Rotterdam: Sense Publishers, 2011. 117 p.
25. May R. Angel E. & Ellenberger H. F. (Eds.). *Existence: A New Dimension in Psychiatry and Psychology*. New York: Basic Books/Hachette Book Group, 1958. 456 p.
26. McKenzie J. *Perform or Else: From Discipline to Performance*. London: Routledge, 2001. 320 p.
27. Newman F. A Therapeutic Deconstruction of the Illusion of Self. *Performing Psychology: A Postmodern Culture of the Mind*. New York: Routledge, 1999. P. 111–132.
28. Pineau E. L. Teaching is Performance: Reconceptualizing a Problematic Metaphor. *American Educational Research Journal*. 1994. Vol. 31. P. 3–35. DOI: <https://doi.org/10.3102/00028312031001003>.



29. Pineau E. L. Critical Performative Pedagogy. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*. 2007. P. 41–55.
30. Schechner R. *Between Theatre and Anthropology*. Philadelphia: Pennsylvania University Press, 1985. 360 p.
31. Turner V. W. *The Anthropology of Performance*. New York: PAJ Publications, 1988. 185 p.
32. Warren J. T. The Body Politic: Performance, Pedagogy, and the Power of Enfleshment. *Text and Performance Quarterly*. 1999. Vol. 19 (3). P. 257–66. DOI: <https://doi.org/10.1080/10462939909366266>.
33. Warren J. T. Performative Pedagogy, At-Risk Students, and the Basic Course: Fourteen Moments in Search of Possibility. *Basic Communication Course Annual*. 2003. Vol. 15. P. 83–116.
34. Wong P. T. P. Meaning Therapy: An Integrative and Positive Existential Psychotherapy. *Journal of Contemporary Psychotherapy*. 2010. Vol. 40 (2). P. 85–99.
35. Ziegler R. & Weger U. Thinking Action as a Performative and Participative Mental Awareness. *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.901678>.

### References:

1. Akimova N. V. Teoriia rozuminnia v suchasni psycholohii [Theory of Understanding in Modern Psychology]. *Psychological Prospects Journal*. 2018. Vol. 32. P. 10–22.
2. Vanda N. V. Mozhlyvosti ta obmezhenia zastosuvannya hermenevtychnoho metodu v psycholohii [Possibilities and Limitations of the Application of the Hermeneutic Method in Psychology]. *Problemy suchasnoi psycholohii*. 2013. Vol. 20. P. 79–91.
3. Honcharenko D. Performans-art yak yavyshe kultyury postmodernizmu [Performance Art as a Phenomenon of Postmodern Culture]. *Aktualni problemy mystetskoï praktyky i mystetstvoznavchoï nauky*. 2013. Vol. 5. P. 333–337.
4. Karpovets M. Psykholohichna metodolohiia performansu v osvithnomu protsesi vyshchoï shkoly [Psychological Methodology of Performance in the Educational Process of Higher Education]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»*. Seriia «Psykholohiia ta pedahohika». 2023. P. 36–43.
5. Kovalenko A. B. Psykholohiia rozuminnia [Psychology of Understanding]. Kyiv: Heoprynt, 1999. 304 p.
6. Kovalenko A. B. Problema rozuminnia v pratsiakh ukrainskykh psykholohiv [The Problem of Understanding in the Works of Ukrainian Psychologists]. *Teoretychni i prykladni problemy psykholohii*. 2015. № 1(36). P. 190–199.
7. Kostiuk H. S. Navchalno-vykhovnyi protses i psykhychnyi rozvytok osobystosti [Educational Process and Mental Development of the Individual]. Kyiv: Radianska shkola, 1989. 608 p.
8. Lihus M. V. Poniattia performansu: sotsialno-filosofskyi aspekt. [The concept of Performance: A Socio-Philosophical Aspect] *Young Scientist*. 2017. № 7 (47). P. 51–54.
9. Maksymenko S. D. Zahalna psykholohiia: navchalnyi posibnyk [General Psychology: A Textbook]. Kyiv: Tsentр uchbovoi literatury, 2021. 272 p.
10. Maksymenko S. D., Pasichnyk I. D. Kohnityvna psykholohiia v konteksti doslidzhennia pam'iaty liudyny [Cognitive Psychology in the Context of Human Memory Research]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»*. Seriia «Psykholohiia ta pedahohika». 2012. Vyp. 20. P. 3–16.
11. Pasichnyk I. D. Psykholohichni kharakterystyky indyvidualnoho myslennia [Psychological Characteristics of Individual Thinking]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»*. Seriia «Psykholohiia ta pedahohika». 2009. Vyp. 13. S. 3–13.
12. Pasichnyk I. D., Kalamazh R. V., Avhustiuk M. A. Metakohnityvnyi monitorynh yak rehuliatyvnyi aspekt metapiznannia [Metacognitive Monitoring as a Regulatory Aspect of Metacognition]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»*. Seriia «Psykholohiia ta pedahohika». 2014. Vol. 28. P. 3–16.
13. Romaniuk V. S. Performans u prostori kultyury: arkhaychni prototypy ta suchasni reprezentatsii [Performance in the cultural space: archaic prototypes and contemporary representations]. Kharkiv: Kharkivska derzh. akademiia kultyury Ministerstva kultyury i turyzmu Ukrainy, 2008. 18 p.
14. Austin J. L. *How to do Things With Words*. Harvard : Harvard University Press, 1975. 192 p.
15. Bovet M. Piaget's Theory of Cognitive Development and Individual Differences. *Piaget and His School*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, 1976. P. 269–279.
16. Elliott D. Puerto Rico: A Site of Critical Performative Pedagogy. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*. 2007. Vol. 6 (1). URL: [http://www.maydaygroup.org/ACT/v6n1/Elliott6\\_1.pdf](http://www.maydaygroup.org/ACT/v6n1/Elliott6_1.pdf).
17. Godfrey T. Performative Pedagogy and Teacher Education. Tom Godfrey. URL: <https://tom-godfrey.com/2023/01/03/performative-pedagogy-and-teacher-education/>.
18. Heathcote D. *Collected Writings on Education and Drama*. Evanston: Northwestern University Press, 1984. 218 p.
19. Holzman, L. Performative Psychology: An Untapped Resource for Educators. *Educational and Child Psychology*. 2000. 17 (3). P. 86–103. DOI: <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2000.17.3.86>.
20. Lobman C. Improvising With(in) the System: Creating New Teacher Performances in Inner City Schools. *The Teaching Paradox: Creativity in the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2016. P. 73–93.
21. Lobman, C. & O'Neill B. E. *Play and Performance*. New York: University Press of America, 2011. 294 p.
22. Macfarlane B. Student Performativity in Higher Education: Converting Learning as a Private Space into a Public Performance. *Higher Education Research & Development*. 2015. № 34 (2). P. 338–350. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.956697>.
23. Mandler G. Origins of the Cognitive (R)evolution. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*. 2002. Vol. 38. URL: <https://escholarship.org/content/qt22s8x969/qt22s8x969.pdf>.

24. Martinez J. E. *A Performatory Approach to Teaching, Learning and Technology*. Rotterdam: Sense Publishers, 2011. 117 p.
25. May R. Angel E. & Ellenberger H. F. (Eds.). *Existence: A New Dimension in Psychiatry and Psychology*. New York: Basic Books/Hachette Book Group, 1958. 456 p.
26. McKenzie J. *Perform or Else: From Discipline to Performance*. London: Routledge, 2001. 320 p.
27. Newman F. A Therapeutic Deconstruction of the Illusion of Self. *Performing Psychology: A Postmodern Culture of the Mind*. New York: Routledge, 1999. P. 111–132.
28. Pineau E. L. Teaching is Performance: Reconceptualizing a Problematic Metaphor. *American Educational Research Journal*. 1994. Vol. 31. P. 3–35. DOI: <https://doi.org/10.3102/00028312031001003>.
29. Pineau E. L. Critical Performative Pedagogy. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*. 2007. P. 41–55.
30. Schechner R. *Between Theatre and Anthropology*. Philadelphia: Pennsylvania University Press, 1985. 360 p.
31. Turner V. W. *The Anthropology of Performance*. New York: PAJ Publications, 1988. 185 p.
32. Warren J. T. The Body Politic: Performance, Pedagogy, and the Power of Enfleshment. *Text and Performance Quarterly*. 1999. Vol. 19 (3). P. 257–66. DOI: <https://doi.org/10.1080/10462939909366266>.
33. Warren J. T. Performative Pedagogy, At-Risk Students, and the Basic Course: Fourteen Moments in Search of Possibility. *Basic Communication Course Annual*. 2003. Vol. 15. P. 83–116.
34. Wong P. T. P. Meaning Therapy: An Integrative and Positive Existential Psychotherapy. *Journal of Contemporary Psychotherapy*. 2010. Vol. 40 (2). P. 85–99.
35. Ziegler R. & Weger U. Thinking Action as a Performative and Participative Mental Awareness. *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.901678>.