

**Український державний університет імені Михайла Драгоманова**  
**Міністерство освіти і науки України**

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**Рябчий Іван Сергійович**  
УДК 111.6:7.091:37.01:001(043.3)

**ДИСЕРТАЦІЯ**  
**ПЕРФОРМАТИВНІ ПРАКТИКИ НАУКОВОЇ ОСВІТИ:**  
**ФІЛОСОФСЬКИЙ АНАЛІЗ**

033 – Філософія  
03 - Гуманітарні науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

  
\_\_\_\_\_ І. С. Рябчий

Науковий керівник: Свириденко Денис Борисович, доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри ЮНЕСКО з наукової освіти

Київ – 2026

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b>	<b>11</b>
<b>РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ НАУКОВОЇ ОСВІТИ ТА ПЕРФОРМАТИВНИХ ПРАКТИК</b>	<b>20</b>
<i>Вступ до першого розділу</i>	20
1.1. Сутність перформативності у досвіді людської цивілізації	23
1.2. Тлумачення перформативних практик в історії філософії	38
1.3. Історична ретроспектива наукової освіти через перформативні практики	52
<i>Висновки до першого розділу</i>	<b>63</b>
<b>РОЗДІЛ II. СУЧАСНИЙ ДИСКУРС НАУКОВОЇ ОСВІТИ ТА РОЛЬ ПЕРФОРМАТИВНИХ ПРАКТИК В НЬОМУ</b>	<b>65</b>
<i>Вступ до другого розділу</i>	65
2.1. Філософсько-освітні концепції наукової освіти	67
2.2. Перформативна модель наукової освіти в умовах дискурсивної невизначеності	85
2.3. Інтеграція науки і мистецтва в XXI столітті	99
<i>Висновки до другого розділу</i>	<b>119</b>
<b>РОЗДІЛ III. ПРАКСЕОЛОГІЧНІ ПЕРСПЕКТИВИ ПЕРФОРМАТИВНИХ ПРАКТИК В НАУКОВІЙ ОСВІТІ</b>	<b>124</b>
<i>Вступ до третього розділу</i>	124
3.1. Наукова освіта та перформанс у вимірах глобальної соціокультурної перспективи	127
3.2. Парадигма розвитку перформативних практик в освіті зважаючи на локальні освітні втрати та необхідність підтримки освітнього капіталу	150
<i>Висновки до третього розділу</i>	<b>164</b>
<b>ВИСНОВКИ</b>	<b>167</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b>	<b>183</b>

## АНОТАЦІЯ

Рябчий Іван Сергійович. *«Перформативні практики наукової освіти: філософський аналіз»*. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 033 – Філософія. – Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Київ, 2025.

Дисертаційне дослідження присвячено питанню перформативних практик в науковій освіті, що є одним з ефективних і гнучких підходів з-поміж освітніх практик та який здатен подолати низку критичних проблем освітнього дискурсу сьогодення. Актуальність роботи зумовлена тим, що на сьогоднішній день наукова освіта переживає значну кризу, яка все більше стає відчутною в контексті війни (український вимір), глобалізаційних змін (світовий вимір) та тектонічних трансформацій ринку праці тощо. Значні втрати освітнього та людського капіталів, разюче зниження зацікавленості в освіті та науковій освіті, зокрема, знецінення освіти, жорстка стандартизація та тяжіння до репрезентативності освітніх практик та інші проблеми вимагають пошуку гнучких, але ефективних підходів до провадження освітнього наукового процесу, які здатні зацікавити, дати максимальний результат та закласти основи до майбутніх наукових пошуків та принципах сталості розвитку. Саме на це й орієнтована перформативна модель освітніх практик, що влітається в онтологічний вимір буття людини та стає частиною її подальшої життєвої траєкторії.

Аналіз філософських концепцій у площині наукової освіти дав змогу виявити так званий «перформативний переворот», що у XXI ст. змістив акцент з пасивної трансляції знань на активне їх творення завдяки діяльності. Сучасний науковий дискурс, спираючись на ідеї Ж.-Ф. Ліотара, Дж. Батлера та ін. провідних теоретиків, розглядає *знання як подію, що*

*конститууює суб'єкта.* В цьому ключі, філософський базис даного дослідження сягає критики репрезентаційності з позицій оприявлення знання та його перспектив в оптиці поглядів Ф. Ніцше та концепції онтології турботи М. Гайдеггера, в межах яких пізнання є формою екзистенційної присутності, в знання уможлиблюється завдяки суб'єктивному його конструюванню. Постмодерністська перспектива лише підкреслює та посилює критичний аспект методологічних засад дослідження, оскільки в епоху постправди наукова освіта стає ареною боротьби за авторитет науки та вимагають нових підходів до *розуміння істини як виновуваного акту.*

У процесі розробки методологічних підходів проаналізовано еволюцію освітніх практик від позитивістських моделей (О. Конт, Дж.Ст. Мілль) до конструктивістських (Ж.Піаже) та критично-емансипативних (П. Фрейре, Ж. Рансер'єр). Завдяки чому виявлено, що традиційні моделі освіти не відповідають викликам сучасності. Всупереч цьому пропонується перформативна модель, де *навчання відбувається через «інсценування» та проживання досвіду.* Важливим є праксеологічний аспект (Т. Котарбінський), який розглядає освіту як раціональну діяльність, спрямовану на максимальну ефективність та адаптивність в умовах невизначеності.

Дослідження ціннісного спектру перформативності виявило її глибокий зв'язок з ритуальними практиками людства (В. Тернер, Р. Шехнер.). В даному руслі, наукова освіта розглядається як сучасна форма ритуалу, що структурує соціальну реальність та безпосередньо впливає на формування ідентичності. Цей підхід дозволяє подолати відчуження учнів, перетворюючи сухі наукові факти на живий, емоційно забарвлений досвід. Цінності, які стають данністю ритуалізованого процесу, як постулюються та декларуються перформативною діяльністю, так породжуються завдяки цій спільній дії, формуючи етику відповідальності та залученості.

Аналіз розвитку перформативної освіти показав, що інтеграція перформативних практик в освітній дискурс вже відбулася, що яскраво виражається через перехід від STEM до STEAM та розвиток Sci-art, що поступово поєднали наукова строгість з мистецькою креативністю. Приклади проектів, на кшталт «Dramatic Science» чи «Theatre of Debate» дали змогу продемонструвати, як перформатизація наукових концепцій сприяє глибшому розумінню складних тем, а також дозволяє залучати широку аудиторію тощо. В цьому також прослідковується і тенденція до трансдисциплінарності, де межі між наукою і мистецтвом розмиваються заради створення нових смислів, що відповідає ідеям Дж. Дьюї про *досвід як основу навчання*.

Вивчення особливостей наукової освіти України показало необхідність адаптації глобальних трендів до умов екзистенційної кризи та війни. Перформативні практики виступають інструментом збереження та ревіталізації «освітнього капіталу» (П. Бурдьє), трансформуючи травматичний досвід у ресурс стійкості. Акцент робиться на формуванні «капіталу виживання» та гнучкості, що дозволяє українській освіті функціонувати навіть в умовах руйнування інфраструктури та інституційної невизначеності.

Історичний огляд демонструє, що наука завжди мала перформативний характер: від містерій піфагорійців та «Еврики» Архімеда до публічних експериментів Р. Бойля та анатомічних перформансів Леонардо да Вінчі. Наукове знання історично формувалося як публічна демонстрація та колективне свідчення істини. Сучасна перформативна освіта фактично повертає науці її первісну живу природу, втрачену через надмірну формалізацію та текстуалізацію навчального процесу в попередні епохи.

Сучасні тенденції в науковій освіті зосереджуються на використанні технології та гейміфікації як нових форм перформансу. Віртуальні лабораторії, симуляції та ігрові всесвіти (на кшталт, *Assassin's Creed*:

Discovery Tour) створюють простір для безпечного експериментування та активної участі. Це дозволяє реалізувати принципи «чуттєвої раціональності», де цифровий інструментарій стає продовження когнітивних можливостей учня, забезпечуючи інтерактивність та індивідуалізацію навчання.

Оцінка ефективності перформативного підходу підтверджує його здатність формувати критичне мислення та суб'єктивність в умовах дискурсивної невизначеності. На відміну від формальної раціональності, перформативна освіта готує до дій у непередбачуваних ситуаціях, розвиваючи емоційний інтелект та здатність до імпровізації. Вона перетворює вчителя з транслятора істин на фасилітатора та співавтора освітньої події. Основні принципи запропонованої моделі включають тілесну залученість, діалогічність, контекстуальність та єдність інтелектуального й афективного. Застосування цих принципів дозволяє перетворити наукову освіту на простір свободи та творчості, що є критично важливим для відновлення та розвитку людського потенціалу в сучасному світі.

**Ключові слова:** *перформанс, перформативність, ритуал, видовищність, карнавал, перформативна освіта, перформативні практики, наукова освіта, STEM, STEAM, філософія освіти, освітні стратегії, освітня модель, освітній потенціал, освітня інфраструктура, людський капітал, знання, критичне мислення, соціокультурна трансформація.*

## ANNOTATION

*Ivan Riabchyi. «Performative practices of scientific education: philosophical analysis».* – Qualifying scientific work on manuscript rights.

Dissertation for the Doctor of Philosophy degree in specialty 033 – Philosophy. – Drahomanov Ukrainian State University, Kyiv, 2025.

The dissertation research is devoted to the issue of performative practices in science education, which is one of the effective and flexible approaches among educational practices and which is able to overcome a number of critical problems of today's educational discourse. The relevance of the work is due to the fact that today science education is experiencing a significant crisis, which is increasingly becoming noticeable in the context of war (Ukrainian dimension), globalization changes (world dimension) and tectonic transformations of the labor market, etc. Significant losses of educational and human capital, a striking decline in interest in education and scientific education, in particular, the devaluation of education, strict standardization and the tendency towards representativeness of educational practices and other problems require the search for flexible but effective approaches to the implementation of the educational scientific process, which are able to interest, give maximum results and lay the foundations for future scientific research and the principles of sustainable development. This is what the performative model of educational practices is oriented towards, which is woven into the ontological dimension of human existence and becomes part of its further life trajectory.

The analysis of philosophical concepts in the field of scientific education made it possible to identify the so-called «performative revolution», which in the 21st century shifted the emphasis from the passive transmission of knowledge to its active creation through activity. Modern scientific discourse, based on the ideas of J. - F. Lyotard, J. Butler and other leading theorists, considers knowledge as an event that constitutes a subject. In this vein, the philosophical basis of this study reaches the critique of representationality from the standpoint of the manifestation of knowledge and its prospects in the optics of F. Nietzsche's views and M. Heidegger's concept of the ontology of care, within which cognition is a form of

existential presence, in knowledge made possible through its subjective construction. The postmodern perspective only emphasizes and intensifies the critical aspect of the methodological foundations of research, since in the post-truth era, scientific education becomes an arena for the struggle for the authority of science and requires new approaches to understanding truth as an act of blame.

In the process of developing methodological approaches, the evolution of educational practices from positivist models (A. Comte, J. St. Mill) to constructivist (J. Piaget) and critical-emancipatory (P. Freire, J. Ranserrière) was analyzed. As a result, it was revealed that traditional models of education do not meet the challenges of modernity. In contrast, a performative model is proposed, where learning occurs through «staging» and living experience. The praxeological aspect is important (T. Kotarbinsky), which considers education as a rational activity aimed at maximum efficiency and adaptability in conditions of uncertainty.

Research into the value spectrum of performativity has revealed its deep connection with the ritual practices of humanity (V. Turner, R. Schechner.). In this direction, scientific education is considered as a modern form of ritual that structures social reality and directly affects the formation of identity. This approach allows overcoming the alienation of students, transforming dry scientific facts into a living, emotionally colored experience. The values that become a given of the ritualized process, as postulated and declared by performative activity, are generated through this joint action, forming an ethic of responsibility and involvement.

The analysis of the development of performative education has shown that the integration of performative practices into educational discourse has already taken place, which is clearly expressed through the transition from STEM to STEAM and the development of Sci-art, which gradually combined scientific rigor with artistic creativity. Examples of projects such as «Dramatic Science» or «Theatre of Debate» made it possible to demonstrate how the performatization of

scientific concepts contributes to a deeper understanding of complex topics, as well as allows you to attract a wide audience, etc. This also traces the trend towards transdisciplinarity, where the boundaries between science and art are blurred for the sake of creating new meanings, which corresponds to J. Dewey's ideas about experience as the basis of learning.

The study of the peculiarities of scientific education in Ukraine has shown the need to adapt global trends to the conditions of existential crisis and war. Performative practices act as a tool for preserving and revitalizing «educational capital» (P. Bourdieu), transforming traumatic experience into a resource of resilience. The emphasis is on the formation of «survival capital» and flexibility, which allows Ukrainian education to function even in conditions of infrastructure destruction and institutional uncertainty.

A historical review demonstrates that science has always had a performative character: from the mysteries of the Pythagoreans and Archimedes' «Eureka» to the public experiments of R. Boyle and the anatomical performances of Leonardo da Vinci. Scientific knowledge has historically been formed as a public demonstration and collective testimony of the truth. Modern performative education actually returns to science its original living nature, lost due to excessive formalization and textualization of the educational process in previous eras.

Current trends in science education focus on the use of technology and gamification as new forms of performance. Virtual labs, simulations, and game universes (such as Assassin's Creed: Discovery Tour) create spaces for safe experimentation and active participation. This allows for the implementation of the principles of «sensory rationality», where digital tools become an extension of the student's cognitive capabilities, ensuring interactivity and individualization of learning.

The evaluation of the effectiveness of the performative approach confirms its ability to form critical thinking and subjectivity in conditions of discursive

uncertainty. Unlike formal rationality, performative education prepares for action in unpredictable situations, developing emotional intelligence and the ability to improvise. It transforms the teacher from a translator of truths into a facilitator and co-author of the educational event. The main principles of the proposed model include bodily engagement, dialogicity, contextuality, and the unity of the intellectual and the affective. The application of these principles allows transforming science education into a space of freedom and creativity, which is critical for the restoration and development of human potential in the modern world.

**Keywords:** *performance, performativity, ritual, spectacle, carnival, performative education, performative practices, science education, STEM, STEAM, philosophy of education, educational strategies, educational model, educational potential, educational infrastructure, human capital, knowledge, critical thinking, sociocultural transformation.*

## ВСТУП

**Актуальність** визначеної теми зумовлена кількома взаємопов'язаними процесами, що радикально трансформують сучасне розуміння науки, знання та процесів їх передачі в освіті.

У другій половині ХХ-го на початку ХХІ-го століть відбувається потужний «перформативний поворот» у філософії, соціології науки та й, власне, теорії освіти. Пропонована Ж.-Ф. Ліотаром концепція, що згодом була підтримана Дж. Батлер та іншими мислителями сучасної доби показали, що знання не можуть бути передані як кінцева форма завершеного акту пізнання, а активно створюються завдяки співпраці через низку повторюваних практик, ритуалів. Наукова освіта, яка на сьогоднішній день є одним з рушіїв на шляху до розвитку та, що найважливіше, стабілізації ситуацій, а відтак і закладання підмурку майбутнього розвитку країни та її подолання криз, припиняє своє функціонування в якості нейтральної передачі «готового знання» і перетворюється на складну перформативну машину, яка одночасно формує суб'єкт науки та об'єкт дослідження.

Сучасна наукова освіта дедалі більше підпадає під логіку перформативності, оскільки суто репрезентативні підходи нівелюють та вихолощують з неї саму сутність науковості, що робить її нежиттєздатною в тих умовах, які ми спостерігаємо на сьогоднішній день. Стрімкий розвиток STEM-освіти радикально змінює те, які саме перформативні практики вважаються легітимними в науковій освіті. Виникають нові форми освітніх практик, як-от лабораторні симуляції чи перформативне поліпшення професійних навичок в ході корпоративного театралізованого дійства тощо. Тож ці та інші практики повертають до необхідності філософської рефлексії щодо питання виконання науки, а відтак і ефективних методів її розвитку.

В епоху невизначеності та турбулентності, в умовах кризи довіри до науки (науковий скептицизм, сумнівність експертного знання тощо)

перформативні практики наукової освіти стали ареною, де жваво відтворюється або ж, навпаки, реконструюється авторитет науки. З огляду на це, виникає потреба у розумінні того, яким саме чином – завдяки «ритуалізованому дійству» лабораторної діяльності, наукового семінару, наукової конференції тощо – виробляється ефект «науковості» і як цей ефект може бути використаний або знівельованим.

Філософський аналіз перформативності ставить ще й питання про можливість постійного пошуку таких практик освіти, які є більш інклюзивними, менш насильницькими щодо природи та людини, більш відкритими до невідомого тощо. І власне тому перформативна освітня практика постає як альтернатива освітнього процесу, що здатна залучити до навчання через зацікавлення, екологічний підхід фахівців до нових пошуків, до прикладу, тієї ж таки робочої траєкторії через фахове вдосконалення, навчання та взаємодію.

Таким чином, тема є актуальною не лише як теоретична проблема в полі філософії науки чи освіти, а й як практичне завдання осмислення кризи сучасної наукової раціональності та пошуку шляхів її трансформації в умовах, коли знання дедалі більше стає не стільки істиною, скільки виконуваною подією.

**Мета даного дослідження** полягає у виявленні потенціалу набуття наукового знання шляхом перформативних практик в освітньому процесі.

У відповідності до мети були сформульовані **основні завдання** дисертаційного дослідження:

- 1) *провести* аналіз явища ритуали та обґрунтувати його онтологічну близькість з перформативною практикою;
- 2) *виявити* специфіку розгляду та тлумачення перформативності в історії філософії через онтологічний, гносеологічний та аксіологічний аспекти;

- 3) *продемонструвати* приклади набуття наукової освіти засобами перформативності в історичній ретроспективі;
- 4) *критично осмислити* домінуючі моделі наукової освіти та врахувати їх недоліки та переваги в контексті перформативних освітніх практик;
- 5) *окреслити* специфіку освіти в умовах дискурсивної невизначеності та перформативних практик як шляху її подолання;
- 6) *продемонструвати* інтегративність науки та мистецтва в ХХІ ст. та супутніх даному явищу процесів (зокрема, трансформація лабораторного та музейного просторів, а відтак і постатей наукового співробітника лабораторії чи екскурсовода);
- 7) *визначити* глобальні соціокультурні чинники, що відкривають перспективність перформативної освіти;
- 8) *проаналізувати* стан локальних проблем, вирішення яких, вимагає перегляду домінуючого науково-освітнього дискурсу та впровадження більш гнучких освітніх практик.

**Об'єктом** даного дисертаційного дослідження постає наукова освіта.

**Предметом** дослідження є філософське осмислення перформативних практик в науковій освіті.

**Теоретичний** фундамент роботи виведено на основі комплексного аналізу філософських, освітніх, культурологічних наукових досліджень. Для розуміння природи пізнання та наукового методу ми послуговуємося класичними працями Р. Декарта, зокрема його творами «Медитації про першу філософію» [32] та «Міркування про метод» [33].

Вагомий внесок у розуміння меж розуму робить І. Кант [45]. Еволюція наукового знання та зміна парадигм ґрунтовно представлені через аналіз праці Т. Куна «Структура наукових революцій» [56]. Соціально-політичні аспекти функціонування науки розкриті у дослідженнях Б. Латура [150], а

філософія техніки та технологій осмислюється у роботах К. Мітчема [160] та М. Вріса [184].

Сучасний контекст освітніх трансформацій розглядається крізь призму концепції «плинності часу» З. Баумана [6]. Вплив глобалізації на освіту досліджують Т. Прохоренко [82], Г. Канкліні [44] та ін.. Глобальні прогнози щодо трансформації світу наведено завдяки праці П. Зайгана [41]. Проблематика функціонування освіти в умовах воєнного стану висвітлена С. Сідлецьким [99] та А. Шандар [99], а питання забезпечення рівного доступу до навчання в історичному контексті аналізує доречно Л. Галуха [15].

Ключовими для дослідження феномену наукової освіти, визначення її генези, філософських засад та креативного потенціалу стають роботи М. Гальченка [19]. Теоретичні та практичні аспекти спеціалізованої освіти наукового спрямування розкривають С. Довгий та А. Малиношевська [20]. Глобальний вимір наукової освіти аналізує М. Міленіна [66], а її роль у миробудівництві Д.Свириденко [97]. Інтегровані підходи STEAM та STREAM розглядаються у працях зарубіжних (Дж. Якман [186], Дж. Вільямс [185]) та вітчизняних дослідників (Г. Корицька, У. Долга [55]; Ю. Федчик [105]).

Перформативні практики в культурі та освіті спираються на «філософію театру» Леся Курбаса [57], концепції А. Арто [1] та теорію перформансу Р. Шехнера [174]. У сучасному українському дискурсі перформативні практики в освіті досліджує М. Карповець [47]. Також важливим є доробок Н. Малютіної [63]. Можливості театру для пояснення наукових явищ розглядають М. Карлсон [122] та А. Шніткер [176].

Музейний простір як освітнє середовище проаналізований О. Гірним [22]. Історичні виклики музейної справи досліджує Р. Маньковська [64], а концепцію музею як креативного простору розробляє, зокрема Р. Ткаченко [103].

**Методи дослідження.** В основу дисертаційного дослідження закладено *герменевтичну методологію*, пропонувану Г.-Г. Гадамером в його роботі «Істина та метод» [14]. Розуміння, інтерпретація та інші аспекти, які становлять її підмурок сприяють методологічному усвідомленню та розумінню цілісності нашого досвіду, що в контексті перформативності наукового знання підкреслює як його націленість (на цілісне охоплення процесу), так і на власну дослідницьку спроможність до узагальнення через співставлення та порівняння.

Специфічним методом дослідження виступає *історичне реконструювання*, як спосіб реконструкції внутрішньої логіки феноменологічного мислення без прив'язки до історичної послідовності текстів, задля виявлення фундаментальної структури досвіду. Закладена Е. Гусерлем ідея увиразнюється в «Філософії досвіду» В. Кебуладзе [51], який показує, як феноменологічний метод переходить від трансцендентального вчення про умови можливості досвіду до конкретних застосувань у соціально-гуманітарних дослідженнях, де він стає інструментом опису суб'єктивного сенсу дій, живого досвіду та конституції смислів у інтерсуб'єктивному контексті, що має неабияке значення при вивченні природи «живої» перформативної дії.

Комплексність дослідження умовжливлено за рахунок *дискурс-аналізу* в розумінні М. Йоргенсен та Л. Філіпс пропонуваному в роботі «Дискурс-аналіз. Теорія та метод» [42]. Оскільки дослідження має неабияке теоретичне підґрунтя, то ми маємо справу з поліфонією різних підходів та бачень. Відповідно для їх розуміння, а найголовніше для ствердження власної позиції необхідним є використання даної поліфонічності для подальшої генерації питань до тих чи інших теоретичних розробок, що в подальшому сприяє власним стратегічним побудовам. Не залишається за межами нашої дослідницької уваги і *критичний дискурс-аналіз* [148], адже ми усвідомлюємо, що кожен науковець, дослідник, який притримується

певного дискурсу, а відтак говорить з його позиції він постулює власну суб'єктивну думку.

При проведенні дослідження ми застосовуємо *прагматично-рефлексивну стратегію* С. Брікмана («Філософії якісних досліджень») [120], яка ґрунтується на свідомому виборі та комбінації філософських ресурсів залежно від встановленої проблеми та предмету дослідження, роблячи акцент на практичних наслідках, контекстуальній чутливості та відкритості до діалогу. Саме прагматизм постає як найбільш адаптивна та реалістична філософія для сучасного якісного дослідника, що прагне уникнути догматизму й водночас зберегти наукову та етичну відповідальність.

Також, в даному ключі ми керуємося настановами Гоуелл К. [141] щодо вибору філософської методології. Адже в ключі даних методологічних настанов рефлексивна, контекстуально обґрунтована та узгоджена з філософськими засадами стратегія, яка робить дослідження строгим та прозорим і є найбільш оптимальною. Бо правильний метод це той, який найкраще відповідає меті дослідження, а не той, що вважається «найнауковішим» за якоюсь зовнішньою шкалою. Саме ця плюралістична, але критична та рефлексивна позиція дає корисний орієнтир для вибору методології в соціальних, гуманітарних та прикладних науках.

Попри вищезазначене ми вдаємося до загальнофілософських методів синтезу, аналізу, порівняння тощо.

**Наукова новизна** одержаних результатів полягає у тому, що в дисертації вперше було виявлено наступні елементи новизни:

**Вперше:**

- в дослідженні *доведено*, що перформативна модель наукової освіти є найбільш ефективною практикою навчання в умовах криз, воєн, а також тотальної буттєвої невизначеності. За рахунок власної гнучкості, перформативна наукова освіта здатна повертати цікавість до науки, а відтак

заохочувати до навчання та подальших наукових пошуків. В силу власної невимушеності практик, перформативна наукова освіта спроможна об'єднувати різні категорії здобувачів освіти: будь-то учнівська чи студентська аудиторія, або ж колектив корпорації тощо;

- *аргументовано*, що перформативна освіта є ґрунтовною практикою, що несе трансформаційні та перетворювальні зміни на онтологічному рівні. Це увиразнено за рахунок її онтологічної близькості до ритуалу, як форми отримання знання та як конкретної практики, що безпосередньо впливає на зміну стану зовнішньої дійсності;

- *виявлено* особливості філософського виміру перформативності, що сягає рівня феноменологічної практики набуття досвідного знання суб'єктом / *homo performativus*, який на відміну від *homo ludens* Й. Гейзинґи, безпосередньо конститує свій життєсвіт через подієвість та тілесний досвід. Якщо для «людини граючої» діяльність є самоцінною формою втечі в умовний простір із чіткими правилами, то для «людини перформативної» межа між грою та реальністю стирається, знання народжується в моменті виконання.

#### **Уточнено:**

- *зміст низки категорій*, які становлять загал перформативності. Увагу зосереджено на таких поняттях як «перформатив», «перформативна дія», «перформативна практика» тощо;

- *особливості* сучасного стану суспільного буття з їх глобалізаційними викликами та локальними змінами, які вимагають відповідних форм провадження освітніх практик.

#### **Поглиблено:**

- в порівняльній перспективі поглиблено *знання* щодо низки освітніх практик як таких, що мають свій потенціал, однак не завжди відповідають тенденціям сучасного світу, тож з-поміж них перформативна модель здатна бути доречною альтернативою;

- окреслено зміни в розумінні того, чим на сьогоднішній день є науковий простір, як-от: лабораторія, музей тощо та хто є суб'єктом наукової практики (наприклад, екскурсовод, вчитель, науковець та ін.).

Практичне значення отриманих результатів. Дисертаційна робота висвітлює актуальну проблематику явища.

**Особистий внесок здобувача.** Дисертація є самостійною науковою роботою, результати якої сформульовано й опубліковано особисто. Висновки і твердження наукової новизни здобуті самостійно. Публікації за темою дослідження одноосібні:

***Фахові статті:***

1. Рябчий І. Філософське осмислення перформативного потенціалу театру Но. Культурологічний альманах, Вип. № 2 (14) 2025. С.300-307. DOI <https://doi.org/10.31392/cult.alm.2025.2.36> (Категорія Б).
2. Рябчий І. Практики перформансу в контексті критики та спротиву: між естетичним жестом та соціальною дією. Вісник гуманітарних наук, 2025. DOI <https://doi.org/10.5281/zenodo.15860731> (Категорія Б).
3. Рябчий І. Перформативна модель освіти: філософська критика формальної раціональності в освітньому процесі. Вища освіта України, випуск № 3 (98) 2025 р. С. 52-57. DOI [https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2025.2\(97\).06](https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2025.2(97).06) (Категорія Б).
4. Рябчий І. Сутність перформативності в досвіді людської цивілізації: ритуал як форма перформативної практики. Актуальні проблеми філософії та соціології. №56/2025. С. 136-140. DOI <https://doi.org/10.32782/apfs.v056.2025.22>. (Категорія Б).

Основні положення дисертаційного дослідження знайшли своє відображення у низці авторських публікацій та виступах на наукових конференціях. А саме:

***Тезові матеріали:***

- 1.Рябчий І. Перформативність мови в цифрових комунікаціях. Комунікація та інтеракція у світових міграційних процесах [Текст] : збірник наукових праць / за загальною редакцією Н. Ченбай. Київ : ДУ «КАІ», 2025. 83 с. С. 61-63.
- 2.Рябчий І. Перформанс як інструмент міжкультурної комунікації. Міжнародна і міжкультурна комунікація у формуванні іміджу України: стратегії розвитку: зб. матеріалів Міжнародної наук.-практ. конф. Київ, 01 травня, 2025 р. Київ: Міленіум, 2025. 178с. С. 56-58.
- 3.Рябчий І. Синергія механізмів перформативних практик в процесі засвоєння знань. Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід: збірник тез VII Міжнародної науково-практичної конференції, 15-16 травня 2025 року, м. Тернопіль. ТНПУ ім. В. Гнатюка. Ред. кол.: Морська Н. Л., Литвин Л. М., Поперечна Г. А.. Тернопіль: ФОП Осадца Ю. В. 2025. 264 с. С. 210-212.
4. Рябчий І. Роль наукового капіталу у формуванні сучасної наукової освіти. Інноваційний розвиток сучасної науки та освіти : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції / Міжнародний гуманітарний дослідницький центр (Житомир, 28 липня 2025 р.). Research Europe, 2025. 108 с. С.80-82.

**Структура дисертації** побудована згідно заявленої мети та кола окреслених щодо неї завдань. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків та списку використаних джерел. Список використаних джерел нараховує 214 найменувань (з яких 114 україномовних джерел, 72 іноземна література та 27 – ресурси). Загальний обсяг роботи складає 200 сторінок, із них 182 – основного тексту.

## РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ НАУКОВОЇ ОСВІТИ ТА ПЕРФОРМАТИВНИХ ПРАКТИК

*Вступ до першого розділу.* Теоретико-методологічне обґрунтування дослідження наукової освіти та перформативних практик докорінно вимагає звернення до тих підстав, які визначають сучасне розуміння знання, суб'єктивності та способів їх конституювання у сучасній науці, освіті та культурі. Наукова освіта давно перестала перебувати на позиції виключної трансляції фіксованих істин, і якщо бути більш точними, вийшла (звісно, не в абсолютній формі) за межі репрезентативного підходу і ввійшла в простір виробництва смислів, формування дослідницької чутливості та розвитку тих форм дії, які дозволяють людині як пізнавати світ, так і активно його змінювати та творити. У цьому контексті перформативні практики виступають внутрішнім принципом освітнього процесу, адже допомагають виявити, що *знання не існує поза актом*, подією, жестом, тобто поза тим, як суб'єкт його проживає і втілює.

Філософія ХХ-ХХІ століть, від Фрідріха Ніцше до постструктуралізму, наголошує на тому, що пізнання не дзеркалить реальність, а набуває своєї функціональності в ході діяльній процесуальності, в яку людина вступає через створення смислових структур та втілених практик. Будучи істотою, що орієнтована на пізнання, людина, в акті цієї діяльності принципово не може досягти тієї самої кантівської «речі в собі». І все, що їй залишається, то хіба оперування метафорами (як сказав би Ф. Ніцше). Однак і метафори є відмінні: вони можуть бути як живими та динамічними, так і застиглими та мертвими. Так, в есеї «Про істину та брехню в позаморальному сенсі» Ф. Ніцше [72] характеризує *знання як продукт метафоричного процесу*: людина, будучи «розумною твариною», здатна створювати з картин – поняття, а з ясних метафор –

схеми, при цьому забуваючи про саму їх метафоричну природу, що згодом призводить до того, що вона приймає ці застигли форми за істину. Поняття, закони логіки, наукові категорії стають зношеними монетами, що давно втратили свій рельєф і тепер сприймаються як дещо само собою зрозуміле. Істина, за Ф. Ніцше, є не чим іншим, як армією мобільних метафор, які суспільство конвенційно закріпило як обов'язкову форму для виживання в соціумі, але яка не має жодного стосунку до «речі в собі». Знання тут постає як вигадка, що стала необхідною для збереження слабкого людського організму в хаотичному світі. Та саме в цьому світі схем і конструкцій стає можливим те, що ніколи не вдалося б у сфері безпосередніх, живих вражень: звести піраміду каст і рангів, спорудити цілий новий порядок законів, привілеїв, підпорядкувань та заборон, які змагаються з реальним світом чуттєвого безпосереднього сприйняття і, врешті-решт, перемагають його, бо видаються більш стійкими, універсальними, звичними, по-справжньому людськими, а тому панівними та владними. Тоді як кожна наочна метафора залишається неповторною, індивідуальною, не має собі рівних і тому не піддається жодній систематизації чи класифікації. Грандіозне спорудження понять демонструє незворушну регулярність «римського колумбарію», а його логічна структура дихає тією самою суворою, безжальною строгістю й морозною прохолодою, що особливо притаманна математиці [71].

В роботі «По той бік добра і зла» Ф. Ніцше [71] лише посилює свою критику домінуючого знання завдяки поняттю «перспективи». «Говорити про дух і добро так, як Платон, це, хай там як, ставити істину сторчголом і заперечувати саму *перспективу, цю головну умову будь-якого життя*; можна навіть, як лікар, спитати: «Де міг Платон, цей чудовий представник античності, підхопити таку хворобу? Чи не розбестив його лихий Сократ? Адже хіба той Сократ не розбещував молодь? Хіба він не заслужив на свій келих цикути?» [71, с. 8]. В оптиці логіки розмірковувань Ф. Ніцше [70] немає «погляду з нізвідки», будь-яке знання прив'язане до конкретної

перспективи, до певного типу життя, до певного ступеня життєвої сили. Навіть тогочасна наука, яку модерна епоха вважала втіленням об'єктивності, для Ф. Ніцше є лише однією з перспектив, причому засадничо декадентських, оскільки вона прагла спростити світ, зробити його передбачуваним і керованим, таким, що служить волі до ніщо, а не волі до життя.

Таким чином, у світлі зламу підходів у розумінні знання, воно втрачає свою спроможність бути цінністю самим по собі і набуває вагомості в залежності від того, яке життя воно посилює або послаблює. Істинне знання є тим, що збільшує силу, сприяє зростанню, дозволяє перевершувати себе. Філософія ж як експеримент і діагностика життя на певному етапі замінює собою традиційну теорію пізнання і тому замість того, аби шукати «як пізнавати правильно», той же таки Ф. Ніцше запитує для якого типу людини це знання корисне, яке воно створює тіло, яку етику, яку майбутність тощо. Звідси його радикальний вердикт і науковій істині, що може так і залишитися формою декадансу, якщо вона слугуватиме лише виживанню слабких, знеціненню інстинктів і запереченню хаосу становлення.

Тому дослідження наукової освіти неминуче підводить до виходу за рамки раціоналістично зрозумілої епістемології і вимагає аналізу онтологічних, гносеологічних та ін. підстав, через які знання виробляється, передається та переживається, як аксіологічно значиме в полі невизначеності сучасного наукового та культурного горизонтів.

Саме перформативність дозволяє побачити освіту, а відтак і набуття знання як простір становлення суб'єкта, який мислить, діє, творить і входить у відносини, усвідомлюючи себе активним учасником формування дечого, що набуває конкретних ознак лише за умови умосяжного схоплення акту в його цілісності. Таким чином, теоретико-методологічне обґрунтування даного дослідження спрямоване на виявлення тих філософських, культурних та практичних рамок, які через історико-філософський процес

уможливили розуміння наукової освіти як живого, динамічного та глибоко антропологічного процесу.

### 1.1 Сутність перформативності у досвіді людської цивілізації

У даному підрозділі ми звернемося до специфіки розуміння перформативності та її значення в досвіді людської цивілізації крізь призму аналізу окремих перформативних практик. Зокрема, звернемося до таких явищ, як: ритуали, соціально-політичні акції, театральні вистави etc., які увиразнюють перформативну діяльність, висвітлюють їх онтологічну ґрунтовність та відрізняють її від театралізованого дійства видовища, гри тощо.

Дослідження в такому ключі важливе з декількох фундаментальних причин, що вкорінені в антропологічній, філософській, соціологічній чи культурологічній значимості даного феномену. Оскільки перформативність є процесом, що, попри описовість, ще й активно конструє реальність в кожному моменті життя, то явища ритуалу чи соціально-політичного активізму, що є квінтесенцією перформативної практики, являють собою структуровану послідовність символічних дій, які повторюються в певному контексті, тим самим відтворюючи, легітимуючи та трансформуючи соціальний порядок. Вивчення даного аспекту дозволяє розкрити механізми, завдяки яким людство конструє смисли, підтримує згуртованість спільноти, отримує нове знання та адаптується до змін.

Вивчення перформативності в цивілізаційному вимірі крізь призму різних перформативних практик є актуальним ще й для розуміння криз сучасності, тієї ж таки втрати сакрального в секулярних суспільствах чи відродження нео-ритуалів в поп-культурі чи віртуальному просторі. Воно сприяє міждисциплінарному синтезу різних наукових площин, де *мистецтво співдіє з прикладною сферою задля набуття знання*, а гендер,

ідентичність чи влада стають конструйованими в ході перформатування. Таким чином, ми спробуємо подивитися на еволюцію людської цивілізації як на перформативний конструкт, що пропонує інструменти для критичного осмислення майбутнього: формування підходів в освіті, розширення горизонтів науки etc. Насамкінець, розуміння специфіки перформативності, зокрема, її ритуальної форми відкриває шлях до розуміння сутності антропогенезу, де людина більше не є пасивним спостерігачем, а вступає в роль активного творця реальності через втілену дію.

Для буття людської цивілізації перформативність далеко не чергова абстрактна філософська чи мистецька категорія, а радше конкретний механізм, завдяки якому людство трансформує свою реальність. Вона проявляється в конкретних формах практик, що сягають мови, тілесності, простору, часу, горизонту символів etc.

Насамперед, звернемося до термінологічного уточнення, яке сприятиме подальшому уникненню понятійних okazій. Так, у своїй розвідці «Перформативний потенціал театру Но» [95] на підставі проведеної аналітичної роботи, ми пропонуємо розмежування у розумінні понять «перформанс», «перформативність» та «перформатив». У загальному сенсі «під перформансом варто розуміти окремий “вид мистецтва й культури”, а щодо перформативності, то вона є практикою мистецтва й культури» [4, с. 301]. Ці визначення все ж не дають всієї повноти у розумінні даних понять та потребують переходу від загального до конкретного. Тож, якщо уточнювати та конкретизувати, то перформанс – це будь-яка форма мистецького акту презентована публіці та виконана завдяки засобам візуально-пластичного мистецтва, що характерні для свого часу. В свою чергу, перформативність «...виявляє конститутивний характер соціальних дій. Ця якість притаманна перформативному висловлюванню іманентно. Не усвідомлюючи, можливо, до кінця, ми беремо на озброєння певну ідею, втілюємо у життя, і вона працює... Відмінністю між перформансом і

перформативністю є спрямованість і меседж у першому, активна залученість – у другому» [94, с. 301]. Щодо перформативності, то визначення стане більше зрозумілим завдяки осягненню декількох пластів конотативних смислів. «Розрізняючи два способи розуміння перформативності: перформатику уявлень як явищ, процесів, а, відтак, ритуалів, сценаріїв, соціальних ролей та ін., та перформатику перформативності, яка робить акцент на процесуальності, на близькій перспективі... та завдяки якій нівелюється різниця між дійсністю (реальністю) та фікцією, усвідомлюється відносність ролей перформера та публіки» [94, с. 301]. Перформативом же буде виступати конкретне висловлювання чи дія, що має перформативний характер, тобто створює певну реальність у момент виконання та у відповідності щодо контексту. Так, висловлювання «Я присягаюся» саме по собі є дією, де контекстуальна відмінність її виголошення буде залежати від площини, куди вона спрямована (на вірність державі, у помсту ворогу тощо). Якщо виводити певну формулу, то перформанс буде виступати в якості дійства, перформативність проявлятиметься у специфіці багат шарового акту, який спрямований на трансформацію окремої площини реальності, а перформатив відповідатиме за конкретну дію у відповідному контексті, ситуації чи буде її аспектом. «...Перформативність – це синонім “перформативної діяльності”, адже так само передбачає реалізацію перформативів завдяки поєднанню вербальних і невербальних засобів у відповідному часі й просторі» [49, с. 135]. Перформативні ж практики в даній структурі будуть набувати рис актуальної форми діяльності (до прикладу, в залежності від медіуму виконання, – цифрові, тілесні, просторові тощо).

Й. Ренн [171] доповнив би схематизм формули ще й тим, що перформативність трансформує культуру, виводячи її на рівень горизонтальної взаємодії. А вона засвідчує буття людства, як безкінечний

потік перформативних актів, які не зводяться до театральної сцени чи то дійств, на кшталт «Ритм 0» Марини Абрамович чи чергового вуличного протесту. Вони повсюдні: в повсякденному житті, в університетській аудиторії, за стінами міськради, тощо.

Так у поступі людської цивілізації природа перформативності досить чітко прослідковується в формі перформативних практик, таких, як, приміром, ритуали та обряди, які проводяться починаючи від давніх цивілізацій. В них точкою відліку завжди виступатиме нівеляція розриву між дійсним та фіктивним, оскільки перформативність дозволяє через виконання певних дій зробити навіть фіктивне реальним. «Однак у цьому й полягає потенціал перформативної теорії, адже таке діалектичне “зіткнення” різних станів і видів нашої реальності парадоксальним чином детермінує онтологічну суть культури, яка постає як єдність відмінностей» [49, с. 135].

Це дещо корелює з тими уявленнями, які П. Бурдьє вкладав в імпліцитність логіки практичного глузду, що в ході вживлення в канву соціального через відтворення поступово набуває рис експліцитності. Аналізуючи діяльність соціальних агентів, французький соціолог стверджував, що кожна соціальна дія відбувається не через раціональні обчислення чи механічне виконання правил, а через імпліцитну логіку «практичного глузду» [9]. Практичний глузд відіграє роль набутої системи диспозицій, яка є втіленням габітусу.

Осердям «практичного глузду» П. Бурдьє [9] назначає тактильне, тілесне знання світу, яке дозволяє агентам орієнтуватися в ситуації без свідомого планування, радше за «відчуттями гри». Це можна порівняти з грою у футбол, але не за чіткістю визначених технік та відведених функцій кожному з гравців, а на підставі інстинктивного реагування гравця, єдиним правилом для якого залишаються межі футбольного поля. Однак тут не можна говорити і про сліпий інстинкт, адже це радше продукт інтеріоризації

об'єктивних структур. Тут соціальні умови формують диспозиції, які, у свою чергу, генерують практики, адаптовані до поля. Наприклад, у кабільських спільнотах Алжиру (приклад, до якого вдається П. Бурдьє) ритуали шлюбу чи дарунків не є раціональним обміном, а практичним «почуттям честі», де агенти діють за імпліцитними нормами, що забезпечують відтворення соціального порядку. Габітус тут виступає як «структурована структура», що стає «структуруючою» в дії, роблячи соціальне природним і неусвідомленим. Таким чином, П. Бурдьє розкриває механізм соціального відтворення, внаслідок якого та завдяки практичному глузду еліти вчать зберігати культурний капітал, а маси утримувати свою позицію, не відчуваючи опору чи жаги насильства.

У якості перформативної практики саме *ритуал* повсякчас розкриває специфічність перформативності. *Будучи технікою конструювання соціальної дійсності та космічного порядку*, він надавав кожній виконаній ритуальній дії факту дійсності. Слова, жести, речі, їх поєднання та продумана послідовність, визнані суб'єкти/учасники, санкціонований сценарій, відведене місце та час, матеріальні носії та публіка створюють певні умови перформативного акту, які в ньому завжди присутні. Ритуал є такою формою перформативної практики, яка вміє збирати всі компоненти умови, формуючи з цього стійку сцену, де знак та тіло конвертуються в порядок його проведення. (Варто відмітити, що вже сама по собі дія перформативного акту дійсно є впорядкованою процедурою, а не хаотичним потоком, як це інколи представляють з позиції мистецької розігруваності видовищного дійства.)

В давніх цивілізаціях досить ревностно обстоювали форму перформативного акту, а відтак ритуалу, адже найменша помилка жерця, збій інтонації мовця, недотримання процедури учасників дійства могли вилитись у відмову світу функціонувати згідно усталеного порядку. Хоча з огляду на сучасність в подібних речах можна побачити хіба неестетичний

огріх. Як зазначав Мірче Еліаде, «безодню, що розділяє два види досвіду, священний і мирський, [40], де йдеться про священний простір і ритуальну побудову людської оселі, різноманітність релігійного сприйняття часу, взаємодія людини з природою і світом предметів, пожертва самим життям людини і святість, якою можуть бути наповнені її життєві функції» [40, с. 10-11]. І саме тому, коли М.Еліаде описує вже саму функцію, яку виконує поріг людської оселі, його переступання, дотики шанобливою рукою, вже в цьому відчутна присутність світу священного, яке накладається на мирське. Поріг фактично стає місцем зустрічі світу мирського і світу священного. Світу, що «має своїх “вартових” – богів і духів, які стережуть вхід від злих людей і темних та ворожих сил. На поріг складають пожертви божествам-охоронцям. У культурах Давнього Сходу, зокрема у Вавилоні, Єгипті та Ізраїлі, саме на порозі традиційно проголошували судові вирoki» [40, с. 14]. Це свідчить про специфічний устрій тогочасного світу, в якому сакральний простір поставав для мирського буття як трансцендентна реальність. За таких умов поріг перетворювався на визначальний чинник, що забезпечував можливість символічного переходу людини з одного стану в інший.

Складність умов ритуального акту та причетність людини до знання вищого порядку завдяки їх виконуваності бачимо і в культурі ацтеків. Ритуал «зв'язування років», який полягав у гасінні міських вогнів та запалюванні нового вогню на вершині піраміди, свідчив про щорічний перезапуск часу. Якщо вогонь спалахував, то кожна людина могла понести в своє житло його частину співмірну абсолютності цілого, а за цією ж логікою імперія отримувала подальший цикл розвитку. За несприятливого ритуалу варто було очікувати на біди, кару богів, голод чи повені тощо. У народностей майя ритуали жертвоприношення відтворювали зв'язок з родом та божественним, а от у інків зв'язок з космосом втілювався в розподіл обов'язків, і власне невиконання певної роботи автоматично приносило розкол в світовий порядок. Р. Шехнер [174], який вважає, що

ритуал є пов'язуючою ланкою всіх культур, досліджуючи дописемне «печерне» мистецтво, виявив вже тоді його перформативну складову. «...печери були не галереями для виставки образотворчого мистецтва, а театрами, місцями проведення ритуальних дійств. Я припустив, що ці ритуали були не лише ефективними, але й приносили задоволення виконавцям (і, якщо такі були, глядачам)» [174, с. X]. Саме тому він в перформансі бачить не спрощене сьогоденням видовишне дійство чи гру перформера в галереї, а всеохоплюючу структуру, для якої театр виступає лише вузлом в континуумі, який охоплює всі аспекти буття людини. «...від ритуалізації тварин (включаючи людину) та повсякденного життя: вітання, прояви емоцій, сімейні сцени, професійні ролі тощо, аж до гри, спорту, театру, танцю, церемоній, обрядів та вистав великого масштабу» [174, с. xvii].

Всі ці приклади, які виражаються через ритуали, розкривають одну й ту ж специфічну рису перформативності. Ритуал виробляє статус: з речі з'являється святиня, з державця – носій благодаті, а з дня – можливість реалізувати задуми. Ритуал виробляє час: новий рік не настає сам по собі, а його створюють, очищення вогнем не завершує, а відкриває новий цикл. Ритуал встановлює межі та зв'язки: вівтарі та стовпи є лініями проведення правової процедури, присяги та жертви фундують міцні союзи. Він приводить в дію загальну віру в вигляді санкціонованої форми: сила перформативного акту не всередині учасника, а в процедурі, яку виконують публічно, де символічна влада поля (авторитет, жерця, храму, спільноти) робить формулу дієвою та ефективною. Також, ритуал висвітлює ризиковість та ціну перформативності: в силу повторюваності він стійкий, але з тієї ж причини може виявитися спустошеним, і стається це тоді, коли його учасники зацікавлені не в смислі, а здійснюють зсув в бік форми.

Ритуал є лабораторією перформативного порядку, де голос людини, тіла, речі зібрані по канону чи сценарію, впроваджують факти. У межах

цього підходу перформативність виходить за межі вузької категорії мови, виявляючи свою природу в площині засадничої технології цивілізації. Вона не обмежує суб'єкта перебуванням у полоні спогадів та відтворених образів, а постає активним і неупинним процесом продукування самої дійсності.

Досить значимим і важливим є й те, що ритуальна перформативна практика зачіпає й ціннісний вимір. Це не дійство в дусі «хліба та видовищ». Як відзначає В. Тернер: «Ритуали розкривають цінності в їхній найглибшій формі... в тому ритуалі, що їх найбільше зворушує, і оскільки форма вираження є традиційною та обов'язковою, то розкриваються саме цінності групи. Я бачу у вивченні ритуалів ключ до розуміння сутнісної конституції людських суспільств» [180, с. 6]. Цінності тут не дискурсивні, а інкорпоровані і проявляються у найменших деталях: ритм кроків, тембр голосу, просторова організація тіл тощо. У ритуалах, як-от приготування хліба у слов'ян чи похоронні ритуали в Стародавньому Єгипті, згуртованість не декларується, вона здійснюється тут-і-тепер в синхронному русі, спільному мовчанні, у розподілі ролей. Саме тому, ритуал як форма перформативної практики є епістемологічним і онтологічним інструментом, який не лише відкриває цінності, але й створює умови їх буття. В. Тернер поглиблює цю думку ще й концептом лімінальності. У ритуальному просторі, часі цінності перебувають у стані підвішеності: ієрархії руйнуються, ролі перевертаються, звичні норми втрачають силу. Саме в цій «антиструктурі» цінності проявляються як спонтанна згуртованість рівних. Лімінальність же розкриває цінності як потенціал, як те, що може бути, а не лише те, що є. З огляду на це, цінності є динамічними, перформативно народжуваними в кожному новому акті.

Ритуал є глибинною структурою людського буття-в-суспільстві. Будь-то «гармонійного дарування», як от у М. Мосса [157] чи «конфліктного очищення» про яке говорить Рене Жирар [135]. Так, в логіці розмірковувань М. Мосса ритуал обміну дарами – «потлач» – є перформативним актом, за

яким не просто передається певний об'єкт, а встановлюється, підтримується та освячується соціальний зв'язок. Перформативна тріада дати-прийняти-віддати формує соціальні відносини, що породжуються через тілесно-символічну форму. Жертва, обмін, бенкет, танець є формами одного й того ж перформативного жесту, що утримує суспільство від розпаду, більше того – згуртовує його.

Філософський аналіз ритуалу як перформативної практики, що вказує на саму суть перформативності в поступі людської цивілізації, розкриває людину не як раціональну істоту, а як «*homo performativus*» – істоту, що творить себе і свій світ у акті втілення. У часи кризи сенсу, коли традиційні наративи руйнуються, розуміння ритуалу як перформативного джерела цінностей стає не лише академічним, освітнім чи культурним, але й екзистенційним імперативом, який дозволяє переосмислити перформативність, принаймні для того, аби цінності не симулювалися, а жили.

У секулярну епоху, де сакральне розсіюється в симулякрах цифрових жестів, ритуал постає як критичний імператив: лише свідомо перформативна практика здатна врятувати сенс від ентропії, відновлюючи людське як акт творіння, а не імітації. Таким чином, цивілізація є перформативним конструктом *par excellence*: її сутність полягає не в накопиченні знань, а в повторюваному акті втілення та їх набуття.

Іншим прикладом перформативної практики, яка увиразнює нам специфіку перформативності та має неабияке значення в досвіді людської цивілізації, є *політичний та соціальний активізм*. Соціально-політичний активізм у сучасному світі дедалі частіше набуває рис ритуалу, що реалізується через перформативні практики, тобто через повторювані, символічно насичені, тілесно втілені дії, які не просто виголошують та передають меседж, а виконують, створюють і підтримують певну соціальну реальність, спільноту та суб'єктність. Цей процес можна розглядати як

форму ритуалізованого перформансу, де протест, марш, сидячий страйк, блокада, флешмоб чи навіть пост у соцмережах з хештегом стають не лише інструментами політичної боротьби, а й обрядами, що структурують час, простір, тіло та спільну ідентичність. Саме ця діяльність чітко викриває *перетворювальну спроможність* онтологічно виваженого ритуалізованого дійства, яке має перформативну природу.

Ритуал тут набуває форми соціальної драми, що проходить через стадії порушення норми, кризи, компенсації через символічні дії та реінтеграції в дещо іншу площину. Сучасний політичний протест чи соціальна акція часто відтворюють саме цю структуру: порушення повсякденного порядку (наприклад, блокада вулиці), криза (конфронтація з поліцією чи владою), ритуальна компенсація через слогани, плакати, тілесні практики (лежання на асфальті, ланцюги тіл тощо) і спроба реінтеграції через медійне визнання чи зміну політичного, соціального дискурсів. Ритуал створює тимчасову антиструктурну спільноту рівних, що саме й відбувається в багатьох протестах, де ієрархії тимчасово зникають.

Даний аспект ми б воліли обґрунтувати крізь призму контексту України, адже ряд політичних подій, які супроводжувалися перформативним активізмом в подальшому призвели до конкретних соціальних зрушень та підходу, який нам пропонують дослідження Т. Гундорової [26]. У роботі «Транзитна культура і постколоніальна травма» авторка звертається до такого явища, як «український Євромайдан 2013-2014 років». І саме він разюче не лише вплинув на буття українців, але й став взірцевим прикладом соціально-культурної перформативності, яка сприяла зміні дійсності – а саме формуванню нових національних, соціальних, політичних та інших її аспектів. І що не менш важливо, Т. Гундорова зважає на саму *специфіку перформативності* і майже закликає (підкреслюємо) до того, аби *не зводити її до естетизованої гри*. «Сприйняття й розгляд Євромайдану крізь призму теорії перформансу не

означає применшення політичної та ідеологічної сутності української революції... [Хоча] противники намагаються трактувати його аспект однобічно, применшуючи політичні площини цього феномену громадського протесту й наголошуючи суто на театральному і розважальному аспектах протестної акції» [26, с. 15]. Власне тому й виникає питання, що ж такого сутнісного ми бачимо в даному активізмі, який би вирізняв його від «гри заради гри».

В історії соціально-політичного активізму є значна кількість прикладів перформансів, яку критики віднесли б до того ж розряду дійств, що прийнято вважати «видовищами». До речі, слід відмітити, що римський поет-сатирик Ювенал, який якраз і наголосив на цьому запалі тодішнього натовпу, провів чи не найпершу маркувальну лінію відмінності між політично-соціальним активізмом і безглуздою жагою натовпу до видовища. Ювенал іронічно критикує римських плебеїв, адже замість об'єднання та спільної боротьби за політичні права вони задовольняються безкоштовним хлібом та кривавими цирковими іграми (на кшталт, гладіаторських боїв, колісничних перегонів etc.). Саме тому гасло «хліба та видовищ» сягнуло за межі Римської імперії. Тож сучасні акції вже не належать до такої видовищності, адже тогочасна згуртованість людей була цілковито спрямована на дії з єдиною метою: досягти змін. «Театральність та перформанс проходили червоною ниткою та пов'язували Майдан в одне дійство, і з цього погляду це місце і створюваний ним соціокультурний простір були продуктом постмодерністської епохи й нових масових практик [для українського контексту], спрямованих на політичну, соціальну та культурну трансформацію світу» [26, с. 17]. І саме тут ми можемо помітити паралель, яка не лише об'єднує окремі види акційних протестів, але й ще раз дасть змогу наголосити на тому, що перформативні дії спрямовані на трансформаційні зміни (будь-якої площини чи контексту), засадниче співмірні з ритуалом, адже стоять на одних і тих же онтологічних засадах.

Йдеться про паралель між подіями у Франції різних часів. Події Паризької студентської революції травня 1968 року лозунгом якої став вислів «La barricade ferme la rue mais ouvre la voie», що з'явився на стінах Латинського кварталу вночі з 10 на 11 травня, коли студенти звели понад 60 барикад із вирваних бруківок, перекинутих машин і сміттєвих баків. І саме оце «Перекрити вулицю – відкрити шлях» стає визначальним для будь-якої політично-соціальних перформативних дій. Вони далекі від шоу з феєрверками та голосним сміхом, їм більше властива надривна жага увиразнення існуючої проблеми та максимальна зосередженість на перспективі змін. Так, коли в 2023-му році протестувальники у Франції знову виривають бруківку на площі Республіки, хтось фарбою виводить той самий напис.

В такому ж ключі розмірковує і Дж. Батлер [5], переосмислюючи концепцію «простору появи» Г. Арндт у контексті сучасних масових протестів, таких як Арабська весна в Каїрі, студентські захоплення навчальних корпусів в Берклі, акції за права жінок та ін. Будь-яка політичної дія, на сьогоднішній день, як тілесна, матеріальна та перформативна практика, не просто відбувається в уже готовому публічному просторі задля видовищного його увиразнення, а навпаки сама активно його творить, захоплює, реконфігурує та перерозподіляє. Тіла, що згуртовуються на вулицях, майданах, бічних провулках чи навіть у неасфальтованих районах, не лише заявляють про свої права, вони виконують появу нового політичного суб'єкта, нового «ми», що формує спільне, стирає межу між публічним і приватним, роблячи видимими тілесні потреби (сон, їжа, безпека), які традиційно вважалися приватними. За словами дослідниці «одне тіло нездатне утвердити простір появи, цей перформативний акт має здійснитися у просторі між мною та іншим». В усталеній формі простір появи завжди вже розмічений системою координат, визначений владою та виключеними, винесеними за межі політичного дискурсу та знедоленими

(чужинці, біженці, маргіналізовані групи тощо). Тому сучасні протести є гегемонічною боротьбою за сам простір появи. Адже діють за принципами постульованими ще Антоніо Грамші, який в подібній боротьбі вбачав «культурне лідерство», або ж жагу оприявлення окремих груп людей на мапі владних сил. В цій спільній дії множинність тіл утверджує право на присутність саме через свою вразливість (під загрозою поліції, насильства, голоду), а винесення на показ приватного, як-от сон, їжа, спів на площі є перформативним наполяганням на тілесному існуванні та визнанні в межах публічного політичного дискурсу. Дії «виключених» по захопленню простору є вимогою за «право мати права», яке реалізується саме в спільній дії, а не дається інституціями. Тож масові демонстрації є перформативним творенням публічного, боротьбою проти виключення, переосмислення політики як залежної від тілесної множинності, матеріальності та вразливості. На думку Дж. Батлер революція відбувається саме тому, що люди відмовляються йти додому, залишаються, діють разом і в цьому акті їх тіла говорять, навіть уві сні, роблячи неможливим їхнє мовчання чи витіснення.

То хіба не це ми бачимо в розмірковуваннях Ж. Батая, який характеризує ритуал як фундаментальний механізм трансгресії, що дозволяє людині тимчасово вийти за межі роздільності (*discontinuité/séparation*) існування та наблизитися до досвіду безперервності (*continuité*), який пов'язаний зі смертю, насильством і еротичним екстазом.

Для Ж. Батая людина відрізняється від тварини саме тим, що живе в світі заборон, які створюють штучну розділеність та структурують людське суспільство, роблячи індивіда ізольованим, дискретним «я». Еротизм виникає не з простої сексуальності (яка є тваринною), а саме з порушення цих заборон: еротичний акт – це завжди трансгресія, яка руйнує межі тіла, суб'єкта та іншого, відкриваючи мить злиття, розчинення, «маленької смерті». Ритуал же є організованою, символічно насиченою формою такої

трансгресії, яка одночасно зберігає та порушує заборону, роблячи її безпечною для суспільства, але водночас дозволяючи переживати священний жах і екстаз безперервності [3].

Коли Ж. Батай детально аналізує такі приклади як жертвоприношення (де вбивство тварини чи людини є ритуальним порушенням заборони на вбивство, що повертає до континууму буття), релігійний екстаз (містичні практики, де біль і насильство над тілом ведуть до розчинення «я»), еротичні ритуали (оргіастичні культу), поховальні обряди (де контакт з тілом мерця є трансгресією заборони на смерть), то повсюдно наголошує на доступі або ж інакшості досвіду. У всіх згаданих випадках ритуал є контрольованою небезпекою, що встановлює часові та просторові рамки, місце, коло учасників, послідовність дій, для того аби трансгресія не зруйнувала суспільство повністю (адже така можливість існує), але дала доступ до досвіду смерті, безмежності, злиття з іншим тощо. Без ритуалу трансгресія стає просто руйнуванням, з ним же вона отримує певного надлишку енергії, що викидається (здавалося б) без користі, без збереження, в чистому марнотратстві.

Соціально-політичний активізм, особливо в його радикальних, тілесних, вуличних формах, виявляє вражаючу структурну схожість з батаївським ритуалом. Як і в еротичному ритуалі чи ритуалі жертвопринесення, тут відбувається трансгресія з порушенням встановлених норм, законів, меж публічного та приватного, дозволеного та забороненого.

Подібно до батаївського свята, політичний протест є такою ж надлишковою дією, в якій учасники «витрачають» час, енергію, тіла, ризикують здоров'ям і життям без гарантованої «корисної» віддачі (часто досягнення жаданого протестувальниками взагалі не досягається). Тож така дія є марнотратством в очах утилітарної логіки капіталістичного суспільства, яке вимагає продуктивності, збереження, розрахунку. У

протесті, як і в ритуалі, присутній елемент смерті: символічна, реальна (жертви поліції, самоспалення як у випадку в'єтнамських монахів), або загроза смерті як умова інтенсивності досвіду. Тіла на площі, що сплять, їдять, танцюють, кричать, б'ються є тілесним марнотратством, що протистоїть дисциплінованому тілу продуктивного суб'єкта.

Ритуальний характер активізму проявляється також у повторюваності і символічній структурі: скандування слоганів, ритуальні жести, вибір символічних місць тощо, створює організовану трансгресію, яка одночасно провокує і каналізує надлишок. Як і в релігійному ритуалі, тут є сакральне насильство, конфронтація з владою як з аналогом священного жаху, де поліція чи армія грають роль жерців, що карають за порушення табу.

Слід напевне відмітити і те, що батаївське поняття марнотратства, все ж відділяє ритуал від сучасної форми соціально-політичного активізму, але поряд з цим робить більш наближеним до пєфромартивних практик наукової освіти. Політичний активізм прагне колективної трансформації суспільства, а не лише екстатичного злиття. Власне тому і сам мислитель скептично ставиться до подібних дій. «Задіяння звичаїв, правил, ритуалів дозволяє примирити у тимчасовій послідовності те, що мало здаватися непримиренним, але повинно було бути примиреним за всяку ціну: адже вимагалось, аби діяла заборона, а потім її скасували, не змінюючи, однак, непорушних відносин, заснованих на чийхось інтересах» [3, с.171]. Тож політичний активізм часто балансує між справжньою батаївською марнотратністю, що з'являється тоді, коли протест стає самоціллю, святом опору і прагматичною метою, наприклад, жага зміни закону, влади. Тож саме в моменти, коли протест виходить за межі раціональної стратегії та стає карнавальним, екстатичним, ризикованим, тілесно надмірним, він найближче підходить до ритуалу як шляху до безперервності через трансгресію. Адже, як зазначає Ж. Батай: «матеріальна вигода, без якої нічого неможливо зрозуміти, зберігається. Але в русі, такому важкому з

погляду заборони, окрім матеріальної вигоди має бути знову набута можливість тваринного життя, яке заперечується. Знову набута чуттєвість посилюється, але її потік скеровується в регульоване русло» [3, с.171].

Перформативні практики наукової освіти більше сходять на батаївський ритуал, але в секуляризованому, контрольованому, утилітарно-приборкуваному його варіанті. Вони відтворюють структуру трансгресії, марнотратства, тілесного «жертвоприношення» та спільного екстазу визнання, але підпорядковують їх логіці збереження, накопичення, а відтак і влади. Саме ця напруга між ритуальною надлишком і профанною ефективністю робить сучасну наукову освіту ареною, де батаївські мотиви приховані, але потужні, і де справжня трансгресія стає рідкісним, майже забороненим актом, адже геть не терпима до шаблонів, норм, усталених конструктів тощо.

## **1.2 Тлумачення перформативних практик в історії філософії**

Якщо розглядати перформативні практики в ключі історії філософії, то більшу цінність та змістовність в характеристиці даного явища, матиме аналіз даного питання крізь призму *онтологічних, гносеологічних та аксіологічних* конотатів. Знову ж таки, це в більшій мірі дозволить розкрити саму суть та природу даного явища, а відтак і сформує ґрунтовнішу матрицю розуміння механізмів функціонування.

Будь-яка перформативна практика є не просто модусом дії, а фундаментальним способом його онтологічного існування, де акт формується в самому процесі свого здійснення, а не в попередньому задумі чи зовнішньому результаті. Так, що перше, що друге є дійсно важливими компонентами, та вони радше є активаторами, що дооформлюються в момент безпосереднього розгортання акту. І тут ми маємо звернутися до онтології М. Гайдеггера, в теорії якого дія розуміється через турботу як

проектне буття у світі. Турбота заснована на такій дії, що фактично є невід'ємною від справжності людського, яке людина змушена реалізовувати задля проявів власного існування. «Поза чистою присутністю простежуються суцільні причинно-наслідкові зв'язки, і лише в ній вільний просвіт і тому тільки в ньому буття та суще можуть увійти своєю істиною, а не лише функцією. Про цю єдиної власної можливості присутності не перестає говорити совість, не даючи припинитися турботі. Мірою здійсненої присутності відмірюється час людини та вміщуваний нею світ» [139, с. 4]. Та перформативна практика буде радикалізувати цей момент і дія виступатиме не як така, що «має» мету, а вона вже є метою у своєму розгортанні, а відтак і в засвідчуванні присутності. Тут ми стикаємося з парадоксом темпоральності: перформативний акт не може бути чистим теперішнім, адже постійно потребує конвенційного контексту, але водночас йому не властиве і майбутнє, оскільки конституювання відбувається ретроспективно, через визнання.

Слід згадати головну характеристику, яка притаманна турботі, та яка викриває всю цю парадоксальність з буттям тут-і-тепер, яке тяжіє до минулого та майбутнього, але ним не є. Йдеться про екстатичність. *Екстатичність турботи стає ключем до розуміння темпоральної структури самої перформативності.* Перформативний акт не може бути «запланованим» у повному сенсі, як певний написаний сценарій за яким мають зняти фільм, бо його дійсність залежить від моменту визнання, від того, чи «вдасться» він у виконавчому спільному просторі. Це дещо перегукується і з гайдеггерівським розумінням автентичності.

Щодо крайньої, то слід розуміти, що будь-яка перформативна дія автентична не тому, що відповідає наміру суб'єкта, а тому, що бере на себе свою характеристику «закинутості» і проектує себе в неможливість гарантії безпосередньої причетності до буття. У цьому сенсі кожен перформативний

жест буде виступати конкретним рішенням, яке не обирає між альтернативами, а відкриває нову можливість, новий вияв буття.

З огляду на критику «повсякденності» / *das Man* у логіці розмірковувань М. Гайдеггера перформативна дія за її масового виконання (або ж в масовому суспільстві) перетворює акт в його ритуалізовану форму про яку ми говорили в попередньому підрозділі. І тут слід відмітити, що з позиції даної онтологічної теорії екстатичність буде втрачатися, а сама дія все більше переходить в розряд виконання однотипних дій. Це є чистої води бодріярівський симулякр, знак, що відсилає до референта, якого ніколи не існувало, самозамкнена гра знаків, що імітує глибину, не маючи такої. У його існуванні стільки ж онтологічного змісту, скільки в нескінченному потоці циркулюючих мильних бульбашок: ритмічний, заворожуючий рух яких, як і зовнішня привабливість, лише формує ілюзію сповненості своєї порожньої оболонки. Натомість справжня перформативність полягає у розриві з *das Man* та поверненні до автентичного буття-до-смерті. Наприклад, радикальний протест чи імпровізаційний танець не «виражають» попередню ідентичність, а конституують нову, виходячи за межі нормованої темпоральності.

Отже, турбота й екстатичність М. Гайдеггера дозволяють зрозуміти перформативну дію як онтологічну подію, що не «відбувається в часі», а розкриває сам час як «розімкнутість». Крайня формує просвіт у якому й відбувається перформативний акт. І тут дія існує не як об'єкт чи процес, а як співпричетність *Dasein* до буття, де суб'єкт, світ і час виникають одночасно в акті, що не може бути повторений, але завжди вже є в повторюваному поверненні до можливості. Таким чином, перформативність чи перформативна практика – це не «спосіб» дії, деякий черговий її вид, а єдино можлива форма дії, яка оприявнює буття людини в світі, її турботу про буття та турботу буття про неї.

У гносеологічному ракурсі перформативні практики набувають особливого значення, адже їхня сутність маркує розрив із класичною гносеологічною парадигмою. Це висвітлює кризу репрезентативної моделі пізнання, яка виявилася неспроможною охопити подієву природу перформансу. Якщо дещо відступити від логіки розмірковувань даного аспекту та дещо масштабуватися у вимір самої суті нашого дисертаційного дослідження, то вже тут можна говорити про певну недосконалість тих моделей освітніх практик, які тримаються на репрезентативності. Але спробуємо пояснити.

У той час, коли соціальна, інституційна, або й тілесна реальність конституюється самими актами, які її нібито лише висловлюють, то знання перестає бути спогляданням чи відповідним тому ж таки буттю і переходить в розряд процедурності, інтерсуб'єктивності та колективності, або й історичної мінливості, що власною їй машинальністю підводить до вразливості щодо будь-яких переглядів. Тут знання виступає більше як ефект повторення, що здатний бути переписаним. Гносеологічна складова перформативної практики полягає в тому, що вона змушує переосмислити сам статус знання. Знання не є статичною фіксацією того, що ми уявляємо про світ, а є радше тим, що ми постійно робимо, повторюючи, цитуючи, легітимуючи чи підриваючи його завдяки перформативним актам все те, з чого зіткана соціальна тканина. І тут ми бачимо в історії філософії декілька теорій, які чітко ілюструють як репрезентативну складову, так і динамічно рухому модель набуття знання.

Можна стверджувати, що до Р. Декарта європейська думка, особливо в Середні віки та добу Відродження, значною мірою залишалася вкоріненою в перформативно-ритуальній парадигмі знання. Те ж таки знання про земне буття і про порятунок душі засвідчувалося через правильність вчинених ритуальних актів, приміром, правильність виголошення формул (будь-то таїнство хрещення, відпущення гріхів, клятва васальної вірності чи

алхімічне замовляння). Слово мало онтологічну силу, а істина була подією, що відбувається в акті мови або жесту, санкціонованому традицією та інституцією.

Р. Декарт руйнує цю парадигму одним радикальним жестом: він виносить за дужки все, що залежить від традиції, тіла, мови, інших людей і навіть від Бога як зовнішнього гаранта, і занурює єдиний незаперечний фундамент знання іманентності самої свідомості в *cogito ergo sum*. «...Я не міг би ні обмежити свої бажання, ні бути задоволеним, якби не йшов шляхом, який, як я був упевнений, вів мене до здобуття всіх знань, на які я був здатний; у той же самий спосіб я сподівався досягти пізнання всіх істинних благ, що будь-коли були мені підвладні; тим паче, що наша воля прагне якоїсь мети або уникає її тільки якщо наш розум репрезентує її чи то доброю, чи то поганою. А тому *достатньо правильно судити, щоб правильно діяти*, і достатньо найслухнішого міркування, щоб і діяти також найправильніше, тобто щоб здобути всі чесноти, а разом з ними всі інші доступні нам блага» [32, с.43].

Справа в тому, що Р. Декарт вводить *суто інтелектуальний критерій істинності будь-якого знання*: останнє тримається на ясності та виразності мислення. Тільки ті ідеї, які постають перед розумом як повністю прозорі і не допускають жодного сумніву, він визнає адекватними щодо реальності. Саме ця внутрішня «світлова» якість ідеї стає гарантією її онтологічної надійності і водночас тим природним світлом (*lumen naturale*), завдяки якому розум взагалі здатний діяти і застосовувати всі свої здібності. Решта уявлень, що виникають не з чистої інтелектуальної інтуїції, а з тілесних відчуттів, афектів або звички, Р. Декарт без вагань оголошує потенційними ілюзіями і рішуче відкидає їх як джерело можливого обману.

Таким чином, він радикально спрощує гносеологічну задачу: достатньо одного-єдиного критерію «внутрішнього сяйва» ідеї, щоби відокремити знання від думки. Слід відмітити, що в передмові до

«Міркування про метод, щоб правильно спрямовувати свій розум і відшукувати істину в науках» Віктор Андрушко та Стелла Гатальська підкреслюють той факт, що у сучасній історико-філософській літературі цю стратегію нерідко трактують як приховане логічне коло: істинність ідеї засвідчується її ясністю, а ясність, своєю чергою, визнається ознакою істинності лише тому, що Бог, який не обманює, гарантує надійність ясних і виразних ідей. Виходить, що критерій істинності спирається на онтологічне припущення, яке саме має бути обґрунтоване тим же критерієм: «свідчення наявності в картезіанстві певного комплексу ідей, що аргументуються у спосіб, подібний до логічного кола» [32, с. 8].

Істина більше не відбувається у публічному чи ритуальному акті: вона засвідчується у приватному акті самоочевидності. «Ясність і виразність сприйняття» стає критерієм, який не потребує жодного зовнішнього перформативного підтвердження ані в клятві, ані в авторитеті Церкви, ані в успішності соціального ритуалу. За цих обставин перформатив відсувається на периферію, оголошується підозрілим джерелом ілюзії. Вже у «Медитаціях» [32] Р. Декарт послідовно виключає все, що може бути підроблене злим генієм: тілесні відчуття, соціальні конвенції, навіть математичні істини, доки вони не пройдуть через горнило внутрішнього світлового критерію. Перформативні акти виявляються в зоні можливого обману, тому що залежать від зовнішнього контексту та довіри іншим. Знання ж, гідне цього імені, має бути абсолютно автономним та самодостатнім.

Перформативне в декартівських розмислах – це сучасні інтерпретації його системи. Жан-Марі Бейсад, Жан-Люк Марйон та Кім Сан Он-Вам-Кун в «"Медитаціях" Декарта у дзеркалі сучасних тлумачень» [32] демонструють, що сам текст «Медитацій» – не статичний текст, а перформативна практика: медитативний ритуал (щоденний сумнів, інтуїтивна ясність) конститує знання як подію, а не репрезентацію.

Подібне переосмислення декартівської гносеології як антискептичної стратегії: перформативність *cogito* (актуальне «виконання» існування) – гарантує істинність, обходячи чуттєві ілюзії та авторитарні конвенції. Сучасні тлумачення Ж.-М. Бейсада, Ж.-Л. Марйона [7] та Кім Сан Он-Ван-Куна показують, що Р. Декарт віщує цей перформативний поворот ХХ ст., де знання зосереджено «в-акті», а суб'єкт народжується з практики. Ця інтерпретація актуальна для постмодерної філософії, де перформативи (від мови до ідентичності) стають ключем до етики та політики знання, роблячи Рене Декарта «вічно сучасним» (як, власне, зазначає Олег Хома в передмові до «"Медитацій" Декарта у дзеркалі сучасних тлумачень»). Збірка, що не лише коментує, а й «виконує» декартівський проект, запрошуючи читача до власної перформативної медитації сама по собі теж підсвічує акт перформативності.

Доповнити даний аспект розгортання думки, що здатен ілюструвати позбавлення перформативності статусу уможливлення, може кантівська модель філософської думки. Якщо у Рене Декарта знання зводиться до ролі *ratio*, то в Іммануїла Канта суб'єкт стає трансцендентальною умовою можливості будь-якого досвіду взагалі. «Я, або Він, або Воно (річ), що мислить, репрезентує лише трансцендентальний суб'єкт думки-*x*', який пізнається тільки через думки, що є його предикатами, і що про них окремо ми не можемо мати ані найменшого поняття; тож ми постійно обертаємося навкруг того суб'єкта по колу, оскільки всякчас мусимо вже послуговуватися уявленням про нього, аби що-небудь про нього судити, незручність, невіддільна від нього, бо свідомість сама по собі є не так уявлення, що вирізняє окремий об'єкт, як форма уявлення взагалі, оскільки воно повинне називатися знанням; адже тільки про знання я можу сказати, що мислю через нього що-небудь» [45, с. 239]. Істина в даній концепції зводиться до статусу події, що відбувається в мові або ритуалі, а структурна відповідність пізнання знаходиться в апіорних формах чуттєвості і розумі.

Кантівська «Критика чистого розуму» є грандіозною спробою вивести знання зі сфери історичних, мовних та інституційних перформативів та помістити його у безумовно універсальну архітектуру суб'єктивності. Навіть «моральне волевиявлення» у «Критиці практичного розуму» формулюється як автономний імператив розуму, а не як гетерономний перформатив. «...як істота морально-інтелігібельна вона автономна і здатна до самовизначень, коли керується моральним законом. Свобода є неодмінним чинником моральної поведінки» [45, с.11].

У результаті соціальні та мовні акти, що конституують реальність (шлюб, власність, держава), опиняються в кантівській системі лише феноменами правового чи політичного порядку, але не джерелами власне гносеологічної достовірності. Вони належать сфері «практичного застосування розуму», але не можуть претендувати на ту безумовну істинність, якою володіє математичне або природниче знання. Перформатив начебто випаровується з епістемології і зберігається лише в прикладній етиці та праві, та й то в сильно ослабленому, раціоналізованому вигляді.

Але є й інша теорія, яка долає декартівсько-кантівську гносеологічну складову у поясненні перформативної практики, і нею є теорія Фрідріха Ніцше, що будується на радикальному розриві з класичною епістемологією, що вишукувала стійкість істини, прозорість суб'єкту та нейтральність в акті пізнання. У Ф. Ніцше пізнання ніколи не є дзеркальним відображенням світу. Воно виступає актом сили, жестом інтерпретації, позиціонуванням у полі волі до влади тощо. Саме тому будь-яка пізнавальна операція в нього стає перформативною: вона не фіксує те, що є, а постійно (майже безперервно) виробляє, інсценує і закріплює певний образ реальності. Ф. Ніцше руйнує саму ідею знання як безпристрасного споглядання. Знання – це завжди дія, а дія є формою утвердження чи перерозподілу сили. Можна вважати, що саме тут і бере початок розгортання логіки перформативності:

*мислити означає створювати сцени*, де мовні та тілесні жестикуляції формуватимуть світ, а не відкриватимуть його.

У своєму тлумаченні істини Ф. Ніцше доходить до думки, що істиною може виступати будь-що. «Що істина має більшу вартість за ілюзію, це не що інше, як моральна упередженість, ба навіть найгірш доведене припущення, що існує у світі. Слід самому собі признатися, що життя може існувати тільки на основі перспективних оцінок та уявних конструкцій» [71, с. 39]. І що найголовніше, істину не потрібно шукати: вона не відшуковується, а знаходиться в процесі. Недарма робота Ф. Ніцше «По той бік добра і зла» рясніє репліками сповненими іронії та навіть зневаги в бік шукачів, а тим паче «захисників» істини. Саме тому в його концепції істина втрачає онтологічний зв'язок, вона більше не онтологічна даність, а функціональна фікція, яка виконує задачу спрощення і підкорення хаосу.

Тут маємо додати ще й той факт, що Ф. Ніцше критично переглядає і процес пізнання, а також теорію пізнання як напрям філософії. «Філософія, звужена до «теорії пізнання», це фактично не більше, як боягузлива епохистика і вчення про стриманість; це філософія, яка ніяк не зважається переступити поріг і з муками відмовляється від права на вхід, це філософія на останньому подиху, кінець, агонія, те, що викликає співчуття. Ну куди цій філософії владарювати» [71, с. 99]. А все тому, що пізнання – це інструмент підкорення, перетворення природи, речей в процесі формування та набуття знань. Тож саме знання строго перформативне, адже воно постійно змушує світ змінюватися в залежності від нашої спроможності, здатності та бажання на нього впливати. В такій конфігурації пізнання набуває ознак театру сили, в якому філософ, художник чи юрист стають перформерами, що творять акт проголошення іншої/нової системи цінностей. Адже перформативність дається перспективізмом, коли об'єктивна, або ж єдино правильна точка зору відсутня, а все що залишається, то серія постійних інтепретативних форм, що в перспективі

може виявитися черговою істиною. Недарма Ф.Ніцше стверджує, що весь пізнавальний процес зосереджено довкола протилежних сил, де сильна воля постійно намагається нав'язати свою перспективу як істину, тоді як слабка, займає оборонну позицію реактивної відмови від чужих інтерпретацій [70].

Досить показовим для переходу в площину перформативності є і ніцшеанський концепт «вічного повернення», який хтось може звести суто до космологічної гіпотези, а ми вбачаємо в ньому екзистенціалістський перформатив, таку собі перевірку на силу волі. Адже, коли Ф. Ніцше запитує, чи хотіли б ви, аби життя повторилося безкінечну кількість разів чи аби довкола стояло п'ятдесят дзеркал, що влещуватимуть вашій красі і повторюватимуть її [73], то, напевне, не сподівається почути банальну відповідь. Його запитання радше є риторичною провокацією, що змушує людину втрапити в коло невизначеності. Лише той, хто здатен сказати «так» всьому життю, з його стражданнями і випадковостями, наділений суверенною владою. Вічне повернення в ніцшевській моделі є перформативною формулою, яка має бути пережитою та проголошеною.

З огляду на аксіологічну складову тлумачення перформативних практик в історії філософії, розкривається, насамперед глибинний зв'язок між дією, цінністю та формуванням культурно-історичних смислів, завдяки якій перформативність ставала не лише способом вираження знання, а й механізмом його ціннісного утвердження. На відміну від когнітивних чи інструментальних моделей діяльності, перформативні практики завжди вбудовувалися в систему смислів, де кожна дія несла нормативний, символічний та етичний заряд. Згадати хоча б, як в античні часи виконувалися практики тілесної дисципліни, навчання, самовиховання. Вони були цілком позбавлені смислово-вихолощеного муштрування, а розглядалися радше як втілене утвердження певних цінностей (гармонії космосу, самоконтролю, чесноти тощо).

Так, вже на даному етапі перформативність виявлялася у формі життя, яку філософ/мудрець мав відтворювати через ритуалізовану повсякденну дію. Або ж от Гомер чи Гесіод, які проголошували генеалогію богів, вони не повідомляли «факт», а чинили акт, який одночасно конституював священне та визначав, що гідне шанування, а що варте лише зневаги. Присяга, дана біля Стіксу або на жертовній тварині, була класичним перформативом: вона формувала цінність вірності чи відданості, що була обов'язковою та найдовершенішою. Порушення останньої спричиняло не моральний осуд, а онтологічну катастрофу – хаос розосереджувався та загрожував. Власне на це ми зважали, коли зверталися до ритуалу, оскільки його специфіка близька до природи перформативності, і саме ця їх онтологічна близькість виступає сама по собі цінністю. Адже у більшості випадків, коли домінуючою стає симулякризована форма явища чи процесу, аксіологічний аспект їх смислового наповнення швидко вислизає.

Те ж саме спостерігаємо і в середньовічній традиції, яка була сповнена практик молитов, медитацій, читання та коментування священних текстів десь на площі в оточенні натовпу: всі вони виступають не лише пізнавальними, а насамперед аксіологічними практиками, способами вписати себе в ціннісний порядок божественної світобудови. Чи Новий час, коли перформативність отримує новий вимір власної функціональності, адже саме тут наукова діяльність стає актом ціннісного утвердження автономії людського розуму, його здатності перетворювати світ. Експеримент набуває ознак публічного акту, що демонструє норму істинності, відповідальність дослідника та критерії об'єктивності. Це видно у практиках Френсіса Бейкона, Галілео Галілея, Роберта Бойля, для яких експериментальна демонстрація була не просто технічною дією, а формуванням нового наукового етосу, де цінності прозорості, реплікативності, чесності та критичної перевірки ставали фундаментом нового типу знання.

В «Новому органоні» Фр. Бейкон відмічав: «Складність дослідження, неясність речей та, так би мовити, боротьба за вудилище все ще наполягали на своїй точці зору та продовжували спілкуватися з природою; вважаючи, як здається, що кращий метод – це не сперечатися про саму можливість пізнання чогось, а перевірка його на досвіді» [118, с. 6]. При цьому, саме в нього зафіксовано той факт, що тогочасні науки більше тяжіють до встановлення своєрідних конвенційних домовленостей «про вже виявлені речі, а не методи відкриття чи плани нових операцій» [118, с 12]. Звісно, що в бейконівській логіці даний закид більше стосувався раціоналістичного підходу (та й в цілому критики раціоналізму), якого мало цікавило експериментування, оскільки в світлі розумової активності, визначеної з-поміж філософів як *Common Sense*, та було меншовартісним або й цілком зайвим. А от його теза про те, що при точному та ретельному спостереженні за фактами висновки, до яких призводить перевірка всього на досвіді, навіть у моральній науці, може вважатися такими, що є достовірними, як і факти, виведені з природи, засвідчує про співмірність відкриття й його аксіологічній складовій. Адже будь-яке наукове відкриття є цінністю, що сягає як меж окремої науки, так і горизонту добробуту людства.

Вищезафіксоване бейконівське твердження цілком відповідає й тому принципу, який згодом описує Дж. Дьюї в своїй роботі «Experience and Nature» [130]. Саме тут він стверджує, що цінність виникає не як зовнішня норма, нав'язана суб'єкту, а як якість ситуації, яка дана в досвіді, де дію і результат утворюють нерозривну єдність. Тут і проявляється його положення про «живу цінність» (*living value*): освітня практика несе цінність над декларативним у подійному вимірі, оскільки вона розкриває творчий потенціал досвіду, а також утверджує здатність індивіда перетворювати себе та навколишнє середовище. Як підмічає Пол Карус у передмові до цієї роботи, Дж. Дьюї вдається зафіксувати «подвійну» цінність набуття знання практичним, дієвим шляхом. «...в реальному

досвіді останні представляють наслідки серії змін, результати або цілі яких мають значення *завершення та виконання*; і що через цю цінність існує тенденція увічнювати їх, робити їх *стабільними та повторювати*. Потім показано, що основа цінності та прагнення до її реалізації знаходиться в природі, тому що, коли природу розглядають як таку, що складається з подій, а не з матеріалів, вона характеризується історією, тобто безперервністю змін, що йдуть від початку до кінця» [130, с. V].

Прикметним та важливим для наших розмірковувань є й те, що в роботі Дж.Дьюї прослідковується критичне налаштування до стратегій в душі «здорового глузду» та раціоналістичної налаштованості. «Наш первинний досвід, яким він є, має невелику цінність для аналізу та контролю, оскільки він переповнений речами, які потребують додаткового аналізу та контролю. Саме існування рефлексії є доказом її недоліків. Так само, як стародавня астрономія та фізика мали невелику наукову цінність, оскільки через брак апарату та методів експериментального аналізу їм доводилося сприймати речі первинного спостереження за чисту монету, так і філософія «здорового глузду» зазвичай повторює подібні умовності» [130, с. 33]. Дане твердження вкотре дозволяє пересвідчитися в тому, що раціоналізм, який йде шляхом конвенцій та репрезентації, може бути лише перешкодою на шляху до набуття «живого досвіду» шляхом перформативного набуття знання й в нашому сьогоденні.

Ж.-Ф. Ліотар, з якого розпочинається так званий «перформативний поворот», сенс якого полягає в тому, що знання в постмодерному суспільстві кардинально змінює свій статус і з площини легітимації через істину, емансипацію чи великий наратив, переходить в простір, де критерієм вимірюваності виступає перформативність. На його думку, саме перформативність має здатність вивести знання до такого рівня, коли воно стане спроможним підвищувати ефективність системи та бути функціональним для його використання. Саме в такому вигляді воно здатне

принести і фінансовий, і технічний і будь-який інший результат. «Традиційна» теорія завжди перебувала під загрозою включення в програмування соціального цілого як простого інструменту для оптимізації – перформативної продуктивності; це тому, що її прагнення до єдиної та тоталізуючої істини сприяє єдиній та тоталізуючій практиці менеджерів системи» [151, с.12].

Знання стає перформативним, коли воно «працює» та дає найкращий результат за найменших витрат, сприяє максимальній продуктивності соціальної системи в цілому. У ширшому сенсі для Ж.-Ф. Ліотара перформативність є новою формою легітимації, що не потребує наративу: вона самоочевидна в результатах, у цифрах, у швидкості, у контролі. Перформативність замінює собою колишні форми легітимації: модерністські метанаративи розпалися, і на їхнє місце приходять технократична перформативність, де наука, освіта та культура підпорядковуються логіці комп'ютеризації та капіталу. Університети перетворюються на підприємства, що виробляють знання як товар: не заради істини чи емансипації, а заради конкурентоспроможності, інновацій, грантів, рейтингів тощо. Перформативні практики в освіті та науці стають повторюваними діями, спрямованими на демонстрацію ефективності: публікації в індексованих журналах, цитування, аудит, ранжування, презентації результатів, грантові заявки, де акцент не на глибині чи оригінальності, а на вимірюваному впливі, швидкості окупності, операційній придатності.

Ж.-Ф. Ліотар протиставляє цій домінуючій перформативності паралогію або винахідливість, створення нових мовних ігор, чутливість до відмінностей, парадоксальність, яка не підпорядковується лише критерію ефективності. Паралогія є опором системі, спробою відкрити простір для справжньої події знання, для несподіваного. У постмодерному світі перформативність стає тотальною, адже навіть фундаментальна наука

мусить виправдовуватися своєю потенційною корисністю, а освіта повинна доводити своєю здатністю виробляти «людський капітал». Знання перестає бути автономним, воно стає виконуваним, перформативним актом, що постійно демонструє свою ефективність перед системою.

### **1.3 Історична ретроспектива наукової освіти через перформативні практики**

Науково-освітні експерименти в історії науки легко прочитуються як перформативні практики, оскільки вони не тільки виробляли знання, а й демонстрували його в дії, перетворюючи саму дослідну дію на джерело істини (нехай і тимчасової) і в освітній жест, що формує нове наукове мислення. Головні принципи наукової освіти на основі перформативних практик прослідковуються вже в алхімічних практиках, де досвід перетворення речовини розглядався як процес внутрішнього перетворення суб'єкта. Пізніше в епоху становлення експериментальної науки перформативність стала основою лабораторного методу: експеримент як подія є не просто перевіркою гіпотези, а постановкою сцени, у якій природа висловлює дещо через ретельно організовану дію. У цьому сенсі наука народжується як театр досвіду, де істина виникає не з пасивного спостереження ззовні, а з самої взаємодії з матеріальним світом. Так перформативний вимір знання робить освіту не пасивним засвоєнням фактів, а живим процесом становлення людини, здатної як розуміти, так і творити реальність через власну дію.

Перші ознаки перформативності в науковій освіті ми знаходимо вже у Піфагора, або точніше в «життєписі Піфагора» Ямвліха [142]. Наприклад, п'ятирічний період ініціації, описаний Ямвліхом. Це була практика, коли новоприбулі учні (акусматики) мусили зберігати повне мовчання протягом п'яти років, слухаючи вчення Піфагора з-за завіси, не бачачи його обличчя,

харчуючись лише хлібом і водою, уникаючи м'яса, бобів, білого одягу в певні дні, виконуючи ритуали чистоти (наприклад, не торкатися мертвих, не їсти серце, не піднімати впалих крихт тощо). Це можна вважати перформативною практикою, адже те ж таки мовчання виконувало функцію трансформацію душі, очищення від тілесних прив'язаностей і підготовку до математичних таємниць. Після цього періоду учень ставав математиком, отримуючи доступ до теоретичних знань, а сама ініціація була ритуалом, що виконував знання як священну подію і лише це давало змогу учневі належати до школи Піфагора. «У піфагорійців існували дві форми філософії, адже існували також два роди тих, хто займався цією філософією: акусматика та математики. Саме математиків визнають піфагорійцями; а математики не визнають акусматиків піфагорійцями, адже одні отримали свої знання від Піфагора, а інші від Гіппаса» [142, гл. XVIII].

Класичним прикладом того, як знання не просто передається чи відкривається, а виконується безпосередньо завдяки тілесно-матеріальним, демонстративним та ритуалізованим діям, що конституують суб'єкта науки, об'єкт дослідження та й саму науковість у певному соціокультурному контексті є наукові практики Архімеда. Будучи одним із найвизначніших постатей елінської математики та механіки, вже самим своїм життєвим процесом (наприклад, легендарний епізод «о, Еврика!») яскраво ілюструють перформативну природу своїх наукових практик. В його виконанні знання виникає і легітимізується не в абстрактному міркуванні, написаних трактатах, а в виконуваній дії за участі публіки, аудиторії.

Виконання геометричного конструювання механічних пристроїв та їх експериментальні демонстрації, що вимагають тілесну участь і самого Архімеда і фізичних тіл пристроїв, а також глядачів дає підстави до того, що Е. Пікерінг у своїй концепції «сплетіння практики» («The Mangle of Practice») [168] називає матеріальною агенцією та основою до

перформативності науки. Знання є матеріальним сплетінням (mangle) людського та нелюдського, експериментальним актом, що трансформує як об'єкт, так і суб'єкт науковця та аудиторії. Архімедівські демонстрації (наприклад, підняття корабля) є не лише доказом теореми, а ритуалом легітимації ефективності розробки. «Вітряк перемелює зерно набагато швидше, ніж мірошник міг би зробити це вручну; елевізор демонструє події, далекі в часі та просторі, які я інакше не зміг би побачити; верстат ріже метал зі швидкістю та точністю, яких ніхто інакше не зміг би досягти. Ці зауваження, намічають основу для перформативного образу науки, у якому наука сприймається як поле сил, можливостей і дій, які постають у машинному захопленні матеріальної діяльності» [168, с.7]

Якщо вдатися до аналізу тих прикладів, які існують в історії щодо діяльності Архімеда, то можна вивести певну структуру наукової перформативної дії, що з'являється «починаючи від конструювання та використання машин та інструментів, через виробництво фактів та їх взаємодію з теорією, до квазіавтономної динаміки мислення та уявлення» [168, с.30]. Тож Архімед, розмірковуючи над завданням царя Гієрона II, яким чином перевірити чистоту золотої корони, увійшов у ванну і помітив, як рівень води піднявся пропорційно зануреній частині тіла, миттєво зрозумів принцип витіснення (те, що стало відомим як принцип Архімеда). Вискочивши оголеним на вулиці Сиракуз, він начебто бігав і вигукував «Еврика! Еврика!». Ця дія є чистою перформативністю. Тут ми бачимо *наукове відкриття, що не завершується в думці*, а виконується через тілесний рух, публічну оголеність (як символ втрати контролю в екстазі відкриття) та повторюваний вигук, що стає ритуалом оголошення наукової істини перед спільнотою. Пізніше Архімед демонструє даний принцип на практиці, порівнюючи витіснення води однаковою вагою чистого золота, срібла та «підозрілої корони», показуючи, що корона витісняє більше води (тобто має більший об'єм і меншу щільність), ніж чисте золото, доводячи те,

що в ній присутні домішки срібла. Це не приватний експеримент в закритій лабораторії, а публічна демонстрація, що виконує наукову істину перед царем і елітою Сиракуз.

Е. Пікерінг, який перформативну наукову практику вирізняє з-поміж концептуальної та дисциплінарної звертає увагу на той факт, що лише перформативна пов'язана з «живим матеріалом». У визначення концептуальної практики, слід виходити з розуміння неї «як такої, що прагне створення зв'язків між безліччю культурних елементів» [168, с.29]. Щодо дисциплінарної практики, то вона геть йде в рутинізацію та формалізацію всіх процесів задля подальшого оперування шаблонами. І лише перформативна практика, що говорить перформативною мовою дозволяє втратити будь-який зв'язок з усталеними правилами на користь дії, яка навіть невідомо який дасть результат. «...простір, у якому людські суб'єкти все ще присутні, але тепер нерозривно пов'язані з нелюдським, більше не перебувають у центрі дії та не керують нею. Світ створює нас у тому самому процесі, в якому ми створюємо світ» [168, с.29]. У такому саме просторі й перебуває Архімед, коли демонструє закон тяжіння та закріплює його в мовній перформативній сентенції «Дайте мені точку опори і я переверну весь світ!». «Мое основне уявлення про науку – це перформативне уявлення, в якому на перший план виходять дії – вчинки – людської та матеріальної діяльності. Вчені – це людські агенти в полі матеріальної діяльності, яку вони намагаються зафіксувати в машинах. Більше того, людська та матеріальна діяльність взаємно та спонтанно переплітаються у цій боротьбі. Їхні контури виникають у часовому аспекті практики, визначають та підтримують один одного» [168, с.21].

Так, всім нам давно відомий приклад з пошуком філософського каменю, що втілювався в «Magnum Opus» / Великому діянні на етапі «Nigredo» (з лат. почорніння). Алхіміки розміщали *prima materia* у герметично закриту колбу та піддавали її повільному нагріванню в атанорі.

Зовні це хімічний процес гниття й розкладання, але не для алхіміків. Адже для них Nigredo «відбувається» лише коли, той хто проводить даний «експеримент»/ритуал сам входить у стан медитативного споглядання, ідентифікуючи себе з матерією, що чорніє. Тут суб'єкт не «керує» процесом, а стає процесом, а його власна психічна «смерть» є умовою успіху. Без цієї внутрішньої участі алхіміка Nigredo – це всього лише брудна колба, в якій відбувається процес гниття, і аж ніяк не космогонічна подія. Та напевне, аби нам в такій формі передавали знання про філософський камінь, то, по перше, воно б не викликало такої цікавості, а по друге, однозначність банальности напевне б зруйнувала всю ауру довкола самого цього явища. Хоча, дійсно, якщо зняти зовнішню загадковість ефекту, то за будь-якою з алхімічних практик приховано звичайнісінький хімічний процес, який вуалюють дійством. І це доречно виражає М. Маєр в одній з епіграм «Atalanta Fugiens». «Не будьте тим, хто любить зберігати та приховувати догми, нехай вони слугують і допомагають: Хіба ти не бачиш, жінко, яку силу має гаряча вода на одяг, що вкритий плямами? Наслідуй її, і ти не будеш розчарований в цьому мистецтві, бо воно змиває чорні осади з тіла» [153, с. 7]. З цього фрагменту ми бачимо і ту саму приховуваність якихось простих процесів за таємничістю дійства (як стверджує М. Маєр, навіть процес прання був утаємниченим), а з іншого боку, в роботі знаходимо й підведення до ідеї необхідності експериментальної дії для досягнення ефекту та набуття знання. З алхімії можна брати достеменну істину, яка полягає в тому, що знання неможливо отримати суто з теорії, до прикладу, з книг. Цього замало. «Ніхто не знає двійника Латони, (принаймні так свідчить стара легенда), яка народилася від Юпітера. Інші кажуть, що вона народилася від сонячного світла, змішаного з місяцем, чорного з плямами на обличчі. Тому, щоб відбілити Латону та відшкодувати збитки, однозначно, без зволікання, розірвіть книги» [153, с. 31].

Те саме бачимо і у випадку з Парацельсом, одним з перших парамедиків, який своїм процесом «сепарації» намагався фізично розділити «душу», «тіло» і «дух», нашіптуючи щось на кшталт: «*Quod superius, sicut inferius*» / «Що є нагорі, відповідає тому, що є внизу». Це дійство в ритуальній сукупності не пояснює, а здійснює розділення. Якщо алхімік не вимовляє її з правильною інтонацією й не уявляє себе мікрокосмом, то, за Парацельсом (а точніше за дослідженнями, які переповідають про нього), арканум (вся таємничість знання, містерія) втрачає силу. Дія існує лише в моменті, коли слово, рух і уява зливаються в єдине перформативне тіло. Хоча по факту, за цим була (інколи символічна) процедура анатомічного розтину тіла чи його спроб.

Одним з найвідоміших прикладів вправлянь з анатомії є діяльність Леонардо да Вінчі, описана в його праці «*Quaderni d'Anatomia*» [124]. Він проводив публічні розтини тіл для учнів і лікарів, поєднуючи спостереження, замальовку частин тіла та пояснення процесу, і все це в єдиному перформативному акті. Знання оприявнювалося, з'являлося у самому процесі. Його анатомічні малюнки, які було об'єднано в «Атлас», були виявом живої науки, що народжується в дії: штрих, жест руки, рух скальпеля стають не менш значущими, ніж текст. «І з усіх його наукових починань – оптики, геології, ботаніки, гідродинаміки – галуззю, яка найбільше його захоплювала і в якій він зробив найдалекосяжніші відкриття, була анатомія людини. За кілька років інтенсивної роботи він препарував близько тридцяти людських трупів, поєднуючи спритність рук у препаруванні з гострим розумінням фізичної структури, великою майстерністю кресляра та красномовним літературним стилем, щоб створити одні з найкращих анатомічних досліджень, коли-небудь зроблених» [124, с. 7]. На той час його діяльність в площині розвитку наукового знання була неабияк необхідна, адже анатомія не була настільки розвиненою дисципліною. Ба більше, вона була не до кінця вивченою, тож

навіть скульптори усвідомлювали потребу в розумінні принаймні того, скільки кісток має людина, аби увиразнити це в роботі. (Тут ми можемо нагадати про скульптора Лоренцо Гіберті, який відвідував розтини Леонардо да Вінчі і завжди наголошував, що необхідно бачити розтини, щоб створити чоловічу статую, бо це знання, скільки кісток у людському тілі, а також м'язів, усіх сухожилів та їхніх з'єднань, дозволяє їх потім відтворити [124]).

Досить цікавим аспектом наукової творчості да Вінчі є й те, яким чином він проводить свою роботу. На нашу думку, це теж частина перформативного акту, властивого йому починаючи з власного перевчення на письмо лівою рукою. Мартін Клейтон та Рон Філо у роботі «Leonardo da Vinci Anatomist» / «Леонардо да Вінчі – анатом» звертаються до різних фактів з життя митця. Так, задавшись питанням, де і яким чином да Вінчі міг проводити свої експерименти, оскільки на той час діяв лише один медичний факультет і розтини, які там проводилися, радше мали вагу для розслідувань злочинів. Дослідники приходять до висновку, що да Вінчі, як і Мікеланджело через власні зв'язки та певну вагу у вищих колах, отримав доступ до незатребуваних трупів у деяких з «благодійних лікарень». Попри це, він мав необмежений доступ до тварин: «...він малював нутрощі (ймовірно) свині та записав експеримент, у якому він проколов спинний мозок жаби, яка була обезголовлена, але все ж зберегла вид життя. Його малюнки розтину стопи ведмедя – єдиного великого чотириноного, яке ходить на підшвах, як людина, – є одними з найбільш вражаючих з ранніх анатомічних досліджень Леонардо» [124, с. 11]. Людські пропорції да Вінчі розглядав як аналогічні архітектурним пропорціям. Так само, як добре спроектована гармонійна будівля, тіло повинно бути поділений на рівні одиниці, і всі його виміри повинні бути виражені або через цю одиницю, або як прості частки цілого. Ще Вітрувій стверджував, що тіло, коли воно стоїть з витягнутими руками, утворює квадрат, а з розставленими кінцівками –

коло, і таке узгодження людського тіла з ідеальними формами кола та квадрата було неминучим наслідком досконалості та гармонії Всесвіту та було темою найвідомішого малюнка Леонардо. Та не лише це робить його видатним. Проводячи свої дослідження – препарування того ж таки людського тіла, – да Вінчі робить це в оточенні друзів та колег, які були зацікавлені в розумінні тієї ж таки анатомії. Перформативного характеру його дії набувають вже завдяки тому, що вони виконувалися публічно, в присутності зацікавленої аудиторії, яка, таким чином отримувала власний досвід. До прикладу, Лоренцо Гіберті таким чином вивчав анатомію, а потім втілював ці знання у власних скульптурах.

Іншим прикладом, який ми бачимо в історії – і розвитку наукової освіти в тому числі, – була діяльність Роберта Бойля. Він вважається одним із засновників сучасних експериментальних хімії та фізики, а його наукова спадщина є класичним прикладом переходу від середньовічної натурфілософії до новочасної науки, заснованої на емпіричному методі. Водночас праці та експерименти Роберта Бойля мають яскраво виражений перформативний характер. Ці експерименти активно конструювали «природні факти» у лабораторному просторі за участі свідків, інструментів і риторичних стратегій. Саме ця перформативність забезпечила визнання його результатів його досліджень у тогочасному науковому співтоваристві. А для нас на сьогоднішній день є вдалою ілюстрацією ефективності набуття знання через перформативні практики.

С. Шейпін та С. Шаффен, які ґрунтовно вивчають питання наукової діяльності Роберта Бойля, у роботі «Leviathan and The Air-Pump. Hobbes, Boyle and the Experimental Life» / «Левіафан і повітряний насос. Гоббс, Бойл та експериментальне життя» завважають на тому, що що Бойль свідомо робив експеримент публічним. До його лабораторії запрошували філософів, аристократів, членів Королівської родини. «В експериментальній практиці одним із способів забезпечення збільшення кількості свідків було

проведення експериментів у соціальному просторі. Експериментальна “лабораторія” протиставлялася комірчині алхіміка саме тим, що перша вважалася публічним, а друга – приватним простором. Наприклад, випробування повітряних насосів регулярно проводилися у звичайних залах зборів Королівського товариства, а машину приносили туди спеціально з цієї нагоди» [178, с. 57]. Експеримент ставав соціальною драмою істини, а присутні були свідками факту, який потім підтверджувався у друкованому вигляді. Перформативність тут полягала у створенні спільноти співучасників, де істина виникала через колективне творення акту. І, як підмічають С.Шейпін та С. Шаффен, діяльність Бойля багато в чому відкриває те, що ми на сьогоднішній день до кінця не збагнули. «Ми багато читали про експерименти; ми навіть проводили кілька експериментів, будучи студентами; але ми не відчували, що маємо задовільне уявлення про те, що таке експеримент і як він дає наукові знання» [178, с. 16]. Роберт Бойль свідомо протиставляв свій підхід спекулятивному підходу Р. Декарта. І чітко давав розуміти, що справжнє пізнання природи можливе лише через старанне й ретельне експериментування, а не через дедукцію з аксіом. Проте важливо зрозуміти, що йшлося про такий собі публічний експеримент, що для Бойля експеримент не був приватною справою вченого в закритій лабораторії. Це був публічний акт, який потребував свідків, повторюваності та соціального схвалення.

Найвідоміші експерименти Роберта Бойля проводилися з вакуумним насосом, сконструйованим за його вказівками Робертом Гуком. Насос був громіздким, дорогим, складним пристроєм. Процес викачування повітря супроводжувався скрипом, витіканнями олії, необхідністю постійного підкручування. Сама «боротьба» з апаратом була частиною перформансу, яка показувала, що природа чинить опір, але людина її примушує відкрити таємниці та врешті решт досягає змін реальності.

Експерименти Роберта Бойля були перформативними в найглибшому сенсі. Вони не відкривали вже існуючі факти природи, а створювали нові об'єкти науки («пружність повітря», «вакуум», «хімічний елемент» у зародковій формі) через складну взаємодію людей, інструментів, текстів і соціальних практик. «Фундаментальний елемент експериментального знання та того, що вважалося належним чином обґрунтованим знанням загалом, був артефактом комунікації та будь-яких соціальних форм, які вважалися необхідними для підтримки та покращення комунікації» [178, с. 25]. Факт ставав фактом лише після того, як його побачили, визнали й записали за певними правилами. Таким чином, Бойль не просто «відкрив» закон чи явище, він створив нову форму наукової правди, яка й досі лежить в основі експериментальної науки.

Вдаватися до прикладів такого провадження наукової практики через перформатування можна до безкінечності. До цієї когорти діячів ми можемо віднести і Антуана Лавуазьє з його демонстраціями згоряння кисню, Майкла Фарадея з його апробацією законів електромагнітної індукції та інших. Спираючись на дослідження Стівена Шейпіна та Саймона Шаффена «Левіафан і повітряний насос. Гоббс, Бойль та експериментальне життя», можемо зробити деякі висновки, які вносять розуміння до визначення моделей наукової освіти.

Головний бойлівський експеримент – це створення вакууму та спостереження поведінки різних об'єктів усередині нього. Дослідник поміщав у скляну посудину під насосом пір'їнку, шматочки металу, живих тварин, рідини, свічки, показуючи, що у «порожньому просторі» неможливе горіння, порушується звук, сповільнюється рух, а живі організми гинуть. Перформативність цих дослідів полягала в тому, що кожен із них будувався як ретельно підготовлена та продумана вистава демонстрації істини: присутні мали бачити, як за рахунок роботи машини формується така категорія як «вакуум». Отже, експеримент ставав актом публічного

народження даного явища. Воно ставало доступним та зрозумілим через безпосередню задіяність, через сприйняття його функціонування тощо.

Інший експеримент з «розривом кулі», в якому дослідник показував, що повітря має «пружність»: кулька, з якої викачано повітря, стискається, а при закачуванні збільшується. Учасники збиралися навколо насоса, спостерігаючи зміну форми в реальному часі, і саме цей нагляд ставав доказом. С. Шейпін і С. Шаффер підкреслюють, що цей експеримент працював як перформативна практика, оскільки спирався на колективне свідчення, чия віра у факт народжувалась не з силогізму, а з видимої події. І тим самим вона ставала частиною знання того, хто спостерігав за цим фактом. С. Шейпін та С. Шаффер також акцентують увагу на дослідах з тваринами, наприклад, розміщення птаха у вакуумі, щоб показати залежність життя від повітря. Ці демонстрації були емоційно насиченими та видовищними, що посилювало їхню перформативну силу, і публіка в кращих традиціях «хліба та видовищ», захоплена спостерігала за смертю істоти, але при цьому отримувала прямий доказ фізичного закону. Дослідники вважають, що використовувався цей ефект не випадково, оскільки факт закріплюється через враження.

Так, аналізуючи різні приклади експериментів, ми приходимо до висновку, що в історії наука будувалася як серія перформативних актів, де знання виникало у події, у ритуалізованому жесті, у колективному спостереженні чи контрольованій технологічній виставі, в якій машина, науковець та публіка формували єдиний простір появи факту. Перформативний характер цих дослідів стає не просто елементом історії науки, а ключем до розуміння того, як сучасна наукова епістемологія народжується з сукупності соціальних, технологічних та символічних практик.

*Висновок до першого розділу.* Підсумки вищезазначеного демонструють, що дослідження наукової освіти та перформативних практик неможливе без всебічного філософського аналізу, що враховує історико-філософську глибину, культурний контекст та антропологічну природу цих явищ.

*По-перше,* перехід від розуміння ритуалу як традиційної сакральної форми до осмислення його як перформативної практики виявляє онтологічну ґрунтовність (вкоріненість в бутті) та структурну подібність між давніми формами колективної дії та сучасними освітніми чи науково-дослідними актами, які виконуються в руслі перформативної дії. Як в першому, так і в другому випадках знання виникає/постає у події, у тілесно-просторової організації, у символічних жестах, які задають новий порядок смислів. А відтак і здійснюють процедуру співпричетності буттю, що в свою чергу, унеможливорює поверхневність всіх тих дій, які виконуються. Так чи інакше, як і ритуал, що змінює реальність, так і перформативна дія, що впливає на формування знання, його набуття та подальше застосування тримаються на одних і тих же вихідних принципах.

*По-друге,* розгляд перформативності в історико-філософському руслі, через онтологічний, гносеологічний та аксіологічний підходи, показує багатовимірність цього феномену та його визнання в сучасній як філософській, так і в освітній парадигмах. Те ж таки нівелювання перформативності через статичність істини, репрезентативність знання та центрованість суб'єкта, тривалий час утримувало освітній дискурс від динамічних та гнучких форм набуття знання. Так, з огляду на онтологічну складову *перформативна практика виступає способом «присутності у світі», актом, через який суб'єкт конститує реальність*, а реальність впливає на формування суб'єкта, що в роботі представлене позицією М. Гайдеггера. Гносеологічно перформативність розкривається як подія виробництва знання, що підкреслює, що пізнання не є статичним

відображенням, а, на певному етапі історичного розвитку, стає динамічним процесом, що включає тіло, дію, контекст та символічну структуру (важливим для пояснення даного процесу є позиція Ф. Ніцше, філософська концепція якого, й стає переломним моментом в оприявненні перформативності на освітній та культурній мапі). Аксиологічно перформативність пов'язана з цінностями, що виявляються через перформативну дію. В оптиці даного зрізу, палітра ціннісного загалу виявів перформатування тяжіє до категорій утвердження наукової сумлінності, науковості, формування професійної та культурної ідентичності.

*По-третє*, роль наукової освіти в історії філософії постає як розгорнута система перформативних практик, які повсякчас базувалися на живому діалозі. Будь-то вправління з алхімії, ренесансні анатомічні демонстрації, лабораторні експерименти Нового часу чи сучасні дослідницькі конструкти, на кшталт STEM. Освіта тут виступає не механічною передачею знань, а подією формування мислення, де дія, експеримент та його інтерпретація поєднуються в єдину структуру.

Таким чином, теоретико-методологічний аналіз підтверджує, що наукова освіта розвивається саме через перформативність як чинник набуття та подальшого втілення знання, формування суб'єктності та відтворення культурних смислів, що робить перформативні практики ключовою основою розуміння сучасного освітнього процесу, а також ключовою перспективою його становлення.

## РОЗДІЛ II. СУЧАСНИЙ ДИСКУРС НАУКОВОЇ ОСВІТИ ТА РОЛЬ ПЕРФОРМАТИВНИХ ПРАКТИК В НЬОМУ

*Вступ до другого розділу.* У сучасному науково-освітньому дискурсі питання перформативної освіти постає не як периферійна, ситуативна педагогічна інновація, що ґрунтується на методичності експерименту, а як симптом глибшої трансформації онтологічних, епістемологічних і антропологічних засад освіти загалом. Йдеться про те, що на сьогоднішній день відбувся значний зсув між уявленням про знання як стабільну, зовнішню щодо суб'єкта об'єктивну константу та розумінням знання як процесуального, контекстуально зумовленого подієве утворення, що *виникає в ситуації взаємодії*.

XXI століття характеризується станом дискурсивної невизначеності, зумовленої множинністю конкуруючих наративів, кризою універсальних метатеорій і зростанням ролі міждисциплінарних та трансдисциплінарних підходів. У цьому контексті класичні філософсько-освітні моделі, побудовані на ідеалах лінійної раціональності, кумулятивного накопичення знань і чіткої ієрархії між викладачем/учителем як носієм «істини» та студентом/учнем як її реципієнтом, виявляються дедалі менш здатними адекватно описувати та регулювати реальні освітні практики. Так позитивістська модель наукової освіти, зорієнтована на відтворення об'єктивного й універсального знання, стикається з проблемою контекстуальної обмеженості та соціальної зумовленості наукових істин. В свою чергу гуманістична модель, що акцентує увагу на розвитку автономного, цілісного суб'єкта, наштовхується на фрагментованість і децентрацію сучасної ідентичності. Навіть критично-емансипативні підходи, що тривалий час вважалися ознакою свободи, з часом починають виявляти напруження між ідеалом свободи та реальною включеністю освіти в інституційні та владні структури. Врешті-решт, конструктивістські

концепції, визнаючи активну роль суб'єкта у творенні знання, потребують постійного уточнення форм цієї активності в умовах колективних і медіатизованих практик. Спільним для всіх цих моделей стає усвідомлення необхідності врахування контекстуальності освітнього процесу, тілесного виміру навчання, його подієвого характеру та комунікативної природи продукування смислів. Адже без цього, в сучасних умовах швидкоплинності, прекарності ринку праці та динаміки наукового розвитку, освітні практики, ґрунтовані на старих засадах, втрачають навіть найменшу ефективність. Саме в цьому полі теоретичної та практичної напруги перформативна освіта набуває особливого значення, оскільки вона пропонує іншу логіку осмислення навчання, в межах якої знання не передається як завершений зміст, а *здійснюється в дії, взаємодії та конкретній ситуації*. Перформативність у цьому сенсі спирається на філософські інтуїції постструктуралізму з його критикою стабільних смислів, теорію мовленнєвих актів, що розкриває продуктивну силу висловлювання, і настанови постнекласичної науки, яка визнає роль спостерігача, невизначеність і нелінійність пізнання.

Водночас вона активно інтегрує здобутки сучасної естетики та теорії мистецтва, де перформанс мислиться як подія, що створює реальність, а не лише її репрезентує. В умовах посиленої інтеграції мистецтва і науки, характерної для міждисциплінарних досліджень, STEAM-підходів, арт-науки та дослідницьких художніх практик (скажімо, вже згадувані практики sci-art), перформативна освіта постає як простір продуктивного перетину раціонального й чуттєвого, концептуального й експериментального, теоретичного й тілесно-пережитого. Вона дозволяє переосмислити освітній процес як відкриту подію, у якій наукове мислення формується не лише через засвоєння усталених схем і методів, а через досвід участі, інтерпретацію, експеримент і творчий акт.

Таким чином, аналіз ролі перформативної освіти в сучасному науково-освітньому дискурсі є принципово важливим для розуміння того, як у ситуації дискурсивної нестабільності, культурної гібридизації та трансформації науки можливе нове осмислення освіти як практики, що одночасно продукує знання, конституює суб'єкта та відкриває смислові горизонти майбутнього, яке на сьогоднішній день виявляється надто ефемерним та примарним.

## 2.1. Філософсько-освітні концепції наукової освіти

Висвітлюючи даний аспект досліджуваної нами теми, варто розпочати з того, що саме поняття філософсько-освітньої концепції наукової освіти маніфестується нами як збірний образ тих вчень, які існують при описі (теоретичному чи практичному) найбільш оптимальних моделей впровадження наукової практики. Це поняття викристалізовується як область перетину трьох дисциплін: *філософії науки* (епістемологія та методологія наукового пізнання), *філософії освіти* (педагогічна антропологія та теорії навчання) та *соціології знання* (вивчення того, як наукові картини світу інституційно відтворюються та легітимуються в суспільстві). Саме на перетині цих трьох полів у XX столітті (що далі набуває ознак посилення та актуалізації в XXI ст.) нарешті почали формуватися стійкі відповіді на запитання: якою має бути освіта, щоб вона адекватно вводила людину у світ сучасної науки і одночасно готувала до її можливої майбутньої зміни?

Зміст цих концепцій об'єктивно присутній у цілому кола західних та, частково, у вітчизняних мислителів, які, хай і під різними назвами, вибудовували цілісні моделі того, як *слід вивчати науку* та *вчитися через науку*. Ці автори не просто міркували про викладання окремих дисциплін, а

пропонували онтологічні, епістемологічні та аксіологічні засади всього процесу наукового виховання та навчання.

І саме тому, коли ми нижче будемо звертатися вже до окремих концепцій, то слід розуміти, що форму концептуалізованої моделі у нашому дослідженні набувають ті вчення, які мають певні компоненти. Це, власне, і пояснює деяку нашу дослідницьку вибірковість при розгляді того чи іншого вчення з-поміж інших, і водночас доводить виваженість змістовної складової тієї чи іншої концепції, яка формує підмурок для потенційного практичного впровадження. Отже, такими компонентами можна вважати *складову онтології та епістемології самої науки* та опис вченнями її конструктивних спроможностей; *антропологічну складову суб'єкту пізнання*, або ж того хто вивчає, освоює та освоює наукове знання; *ідеалу потенційних можливостей*, якими може забезпечити той чи інший підхід та *дидактичну складову* самої стратегії або простіше кажучи як можна вчити через такий підхід. Відмінності між моделями виникають з різних комбінацій цих компонентів.

Усвідомлення різноманітності філософсько-освітніх концепцій наукової освіти вимагає детального розгляду їхніх теоретичних підвалин, емпіричних обґрунтувань і того, як кожна з них функціонує або руйнується в умовах дискурсивної невизначеності сучасності. Так, *позитивістська традиція у філософії та теорії наукової освіти*, що формується на ґрунті класичних програм осмислення науки як єдиного легітимного способу виробництва істинного знання чітко простежується вже у працях Огюста Конта [125]. Позитивістська традиція, представлена як класиками, так і її сучасними апологетами, обґрунтовує наукову освіту через принципи емпіризму, верифікації та методологічного наукового підходу. В даній моделі знання постає як набір об'єктивних фактів і законів, які треба засвоїти і відтворити, тож і навчання орієнтується на відтворення методів наукового пізнання і на формування відповідних навичок.

Для освітньої практики це дає чіткі критерії оцінки, стандартні навчальні траєкторії та можливість технократичного менеджменту знання, але водночас породжує серйозні наслідки, вразливість в умовах плюралізму сенсів, соціальної контекстуальності наук і політизованості фактів. Позитивістський підхід недооцінює, а місцями й нівелює роль цінностей та можливостей інтерпретаційних практик, а відтак спричиняє неминуче окостеніння соціальної тканини наукового знання, що робить його менш стійким у ситуації постправди й інформаційної фрагментації. До прикладу, в роботі О.Конта «Курс позитивної філософії», наука розуміється як вища стадія розвитку людського духу, очищена від будь-якої метафізики та теології. Останнє зумовлене вже хоча б тим, що: «Теологічна система досягла свого найвищого рівня досконалості, коли замінила різноманітну взаємодію численних незалежних божеств, які уявляються дією-провидінням однієї істоти. Так само, заключний етап метафізичної системи полягає в уявленні про єдину загальну сутність, природу, яка розглядається як єдине джерело всіх явищ, замість різних окремих сутностей» [125, с. 3]. Наука ж іде дещо іншим шляхом, а саме рухається мережею ланцюгів фактів, які саме цим і створюють потенціал для знання, яке в підсумку буде мати характер узагальнення. Більше того, О.Конт [125, с. 16] пропонує застосовувати позитивний метод в освіті при набутті наукового знання. Йдеться про підготовку такого нового покоління науковців, яке не зосереджуватиметься на розвитку однієї окремої галузі (те, що Огюст Конт називає природною філософією), а спеціально займатиметься осмисленням різних позитивних наук у їхньому актуальному стані. Завданням суб'єктів, які йдуть саме цим шляхом набуття знання, має бути виявлення специфіки кожної науки, аналіз зв'язків і взаємозалежностей між ними, а також спроба звести їхні вихідні положення до більш обмеженого кола узагальнених принципів, не відступаючи при цьому від базових настанов позитивного методу пізнання. Саме на основі цього й набувається наукове знання.

Цю ідею підтримує і Джон Стюарт Мілль, який у «Системі логіки» [159], закладає обґрунтовуючі підвалини індуктивного методу як універсального інструменту наукового пізнання. Саме це безпосередньо вплинуло на уявлення про освіту як про засвоєння правильних методів в ході отримання наукового знання. Так, Дж.С. Мілль надає великого значення експерименту. «Дикун, який безпомилково виконує точний кидок, що збиває його здобич або ворога, способом, що найбільше відповідає його меті, за умови дії всіх необхідних умов: ваги та форми зброї, напрямку та відстані до об'єкта, дії вітру тощо, завдячує цією силою довгій серії попередніх експериментів, результати яких він, безумовно, ніколи не формулював у жодних словесних теоремах чи правилах» [159, с. 224]. У контексті позитивістської моделі наукової освіти це твердження ілюструє ключову ідею про первинність емпіричного досвіду та практичного експерименту щодо теоретичного формулювання знання. Образ «дикуна», який безпомилково здійснює точний кидок, демонструє, що ефективно знання може існувати у формі мовчазної, неартикульованої компетентності, сформованої через багаторазове повторення дії та перевірку її результатів у реальних умовах. Для позитивізму це слугує аргументом на користь того, що джерелом достовірного знання є не абстрактні спекуляції, а накопичений досвід і експериментальна практика, навіть якщо вони не оформлені у вигляді теоретичних понять чи законів. У межах наукової освіти така логіка означає, що навчання має насамперед формувати здатність правильно діяти відповідно до об'єктивних умов, засвоювати методи й процедури, які довели свою ефективність, а не лише оперувати книжковими поясненнями, правилами та формулами. Тому теорія в позитивістській моделі дещо вторинною по відношенню до практики: вона розглядається як узагальнення вже перевірених дій, а не як автономне джерело істини. Водночас твердження Дж.Мілля виявляє ще деяку обмеженість позитивістського підходу, адже знання, яке не набуває рефлексивного й теоретичного

оформлення, залишається локальним і важко передаваним поза межами безпосереднього досвіду. Саме тому позитивістська наукова освіта прагне перетворити подібну емпіричну компетентність на систематизоване знання через стандартизовані методи, правила і закони, вважаючи це необхідною умовою універсальності та відтворюваності науки.

У ХХ столітті позитивістська програма наукової освіти отримує систематичне оформлення в межах логічного позитивізму Віденського гуртка, зокрема у працях Моріца Шліка [175] освіта мислиться як механізм передачі верифікованого знання, очищеного від ціннісних і суб'єктивних домішок, а ідеал наукової мови та уніфікованої науки стає нормативним орієнтиром для освітніх стандартів. Освіта виявляється імпліцитним інституційним механізмом по трансляції науково легітимного знання, очищеного від метафізичних, ціннісних і психологічних нашарувань, де істина ототожнюється з логічною ясністю та емпіричною перевірюваністю. Це, знову ж таки, підтверджується теорією логічного позитивізму Отто Нейрата, який у багатотомному проєкті «Міжнародній енциклопедії об'єднаної науки» показує, що ідея уніфікованої науки набуває не лише епістемологічного, а й педагогічного значення і розглядає освіту як ключовий інструмент формування наукового світогляду, орієнтованого на міждисциплінарну узгодженість, відтворюваність знання та його соціальну доступність. «...варто сказати дещо про зв'язок руху за єдність науки з самою освітою. Після певної боротьби різні науки знайшли собі місце в освітніх закладах. Але значною мірою вони існують пліч-о-пліч з іншими предметами, які майже не відчули впливу науки» [162, с. 35-36]. Тож, нейратівська думка є дещо прогресивною в контексті площини позитивістських теорій. Вже співіснування науки та освіти, на думку О.Нейрата, є потенційною можливістю розвитку, а відтак і набуття знань, що постають з духу, в якому часто викладаються науки, і методів навчання,

що використовуються для їх викладання та значною мірою запозичені з традиційних ненаукових предметів.

У всьому ж іншому, про що можна сміло стверджувати, що класичний позитивістський підхід формує уявлення про наукову освіту як про *процес стандартизованої передачі вже верифікованого знання*, де центральним нормативним ідеалом стає нейтральна або ж уніфікована наукова мова, методологічна єдність наук і виключення суб'єктивних та аксіологічних чинників навчального процесу. Саме в такому вигляді логічний позитивізм задає модель освіти, орієнтовану на універсальність, відтворюваність і контроль знання, що згодом стане об'єктом критики постпозитивістської філософії науки сучасними освітніми теоріями. У педагогічному вимірі ці ідеї дещо корелюють з інституціоналізованістю моделей технократичної та компетентнісної освіти, що орієнтована на відтворення експериментальних процедур і алгоритмів розв'язання задач, що відображається в тій же таки теорії curriculum studies. Хоча на відміну від curriculum studies, що фокусується на процесі конструювання знання, класичний позитивістський підхід фокусується на фіксованості умовно узагальненого знання.

Вже з середини ХХ століття філософія науки починає демонтувати засадничі передумови позитивізму і тут ми бачимо поперівську критику того ж таки принципу верифікації та відхід в бік гіпотетичного та фальсифікаційного за характером наукового знання. Цієї думки, до прикладу, притримується Томас Кун [56], який тяжіє до тверджень про історичну й парадигмальну зумовленість науки. Він ставить під сумнів класичне уявлення про науку як поступове та безперервне накопичення істин, що в силу власного поповнення, дедалі точніше здатні описати реальність. В його ж оптиці наука є історично змінним та парадигмально організованим процесом. Т. Кун стверджує, що самі науковці тяжіють до того аби підвести свої дослідження під лінійність розвитку теорії. «Наприклад, всі три несумісні повідомлення Дальтона щодо розвитку ним

атомістичної хімічної теорії створюють враження, буцімто він зі своїх раніше отриманих даних цікавився лише тими хімічними проблемами пропорцій сполук, які він пізніше чудово розв'язав, ставши знаменитим. Насправді, вочевидь, він формулював ці проблеми лише тоді, коли знаходив їхні розв'язання, інакше кажучи - тоді, коли його творча діяльність була майже повністю завершена» [56, с. 150]. Саме тому, лінійність ним виключається, а натомість пропонується уявлення про розвиток через повторювані цикли, які й сприяють тому, що з множини конкуруючих методів виводиться комплекс теоретичних уявлень, який стає зразковим загально визнаним при вирішенні наукових проблем та визначає подальшу дослідницьку практику. Сам же науковий прорив завжди стається завдяки революції. «Те, на що всі дальтонівські повідомлення не звернули уваги, мало революційний характер прикладання (applying) до хімії ряду проблем і понять, що їх використовували раніше у фізиці та метеорології. Саме це і зробив Дальтон, внаслідок чого з'явилася переорієнтація галузі; переорієнтація, що навчила хіміків по-новому запитувати і доходити нових висновків зі старих даних» [56, с. 150]. Звісно, що науковці можуть працювати лише в межах парадигми, відточуючи деталі, розв'язуючи окремі проблеми чи ставлячи під сумнів усталені наукової картиною, факти. Однак, такий шлях веде в нікуди, і, так чи інакше, призводить до кризи, адже будь-яка усталена парадигма, рано чи пізно, вичерпує загал своїх можливостей та все гірше справляється з викликами реальності. Тож саме таким чином, в наукову площину входять революції, які постають тоді, коли стара система наукових цінностей відкидається, а на її місце постає нова. Слід відмітити, що новою вона буде лише в тому випадку, якщо буде принципово несумісною з попередньою. «...перетворення парадигм фізичної оптики є науковими революціями, і послідовний перехід від однієї парадигми до іншої через революцію - звичайна модель розвитку зрілої науки» [56, с. 22].

Якщо взяти кожен окрему наукову парадигму, то вона постає цілісним способом наукового бачення, який охоплює способи узагальнення, ціннісні орієнтири, усталені способи розв'язання проблем тощо. І замінювати, перекомбінувати чи додавати нові складові не є ефективною стратегією, оскільки сам по собі підмурок цієї оптики залишиться незмінний. Тож лише революція як радикальна зміна способу сприйняття світу здатна здійснити перемикання, що вводить та повертає науку в історичну та соціальну сфери (інакше наука й залишається позаісторичною та позасоціальною). Тож кожна встановлена революційним шляхом парадигма є продуктивнішою, переконливішою та здатною долучити максимальне коло науковців до своїх розробок задля вирішення нагальних проблем людства.

А от Пол Фесрабенд у роботі «Проти методу» [132] взагалі радикалізує критику позитивізму. «Наукова освіта, як ми її знаємо сьогодні, має саме цю мету. Вона спрощує «науку» шляхом спрощення її учасників: завжди спочатку визначається область дослідження. Ця область відокремлюється від решти історії (наприклад, фізика відокремлюється від метафізики та від теології) і отримує власну «логіку» [132, с. 11]. Ретельне навчання за такою «логікою» формує гарних фахівців певної галузі, однак при цьому робить їхні дії більш однорідними та заморожує значну частину історичного процесу. Стабільні «факти» виникають і зберігаються, незважаючи на мінливість історії, без адаптації щодо неї. А тому навчання, яке рухається в даному руслі, забезпечує засвоєння даних фактів, але придушує будь-яку інтуїцію, що може призвести до розмиття встановлених меж. І саме тому він акцентує увагу на принциповій неможливості універсального наукового методу.

Для теорії наукової освіти ці дослідження мають принципове значення, оскільки демонструють, що навчання не може зводитися до штучного виведення узагальнюючих істин, передачі нейтральних фактів чи підлаштованих способів передачі знання, а завжди включає інтерпретацію,

історичний контекст і неявні ціннісні припущення та зміну стратегій в процесі. У сучасних умовах дискурсивної невизначеності, які описують дослідники науки і суспільства на кшталт Брюно Латура [149], наукові факти дедалі частіше опиняються в полі політичних конфліктів, медіа-наративів і суспільних суперечок, що вказують на обмеженість позитивістської віри в самодостатність емпіричних даних. Освітні моделі, побудовані виключно на позитивістських засадах, виявляються слабо пристосованими до формування критичної наукової грамотності, здатності працювати з невизначеністю, ризиками та соціальними наслідками наукового знання. Натомість, той же таки Б. Латур заохочує до подолання цього. «Як і стародавній хор, народ повинен підкреслювати своїм низьким голосом, своїми голосіннями, своїми мудрими прислів'ями хвилювання тих, хто претендує на те, щоб радитися, навчати, представляти, диригувати, вимірювати, задовольняти його» [149, с.120].

Таким чином, попри методологічну чіткість і ефективність у стандартизованих освітніх системах, позитивістська концепція наукової освіти дедалі більше демонструє власні межі в умовах плюралізму смислів і постправди, що змушує філософію освіти шукати гібридні моделі, які поєднують наукову строгість із контекстуальною крихкістю, рефлексією та відкритістю до перформативних і міждисциплінарних практик.

Іншим підходом, який ми беремо в якості моделі для розгляду, є *конструктивістський* підхід, що у теорії наукової освіти отримує класичне обґрунтування в працях Жана Піаже, де знання трактується не як готовий зміст, що передається від вчителя до учня, а як результат активної когнітивної діяльності суб'єкта, який поступово вибудовує власні схеми розуміння реальності. Ж. Піаже показує, що пізнання розвивається через процеси асиміляції та акомодатії, у межах яких дитина інтегрує новий досвід у вже наявні когнітивні структури або змінює їх у відповідь на пізнавальні конфлікти, що безпосередньо закладає педагогічну ідею

проблемного навчання. У працях «Психологія інтелекту» [166] та «Біологія та знання» [167] Ж. Піаже обґрунтовує генетичну епістемологію як дослідницьку програму, що поєднує психологічні експерименти з філософським аналізом походження наукових понять, доводячи, що логіко-математичні структури науки мають витoki в розвитку операційного мислення. У контексті формування наукової раціональності його теза про генезу логічних структур має особливе значення: *«Les structures logiques ne sont pas innées, elles se construisent progressivement par l'action»* [166, с. 38], адже руйнує ідею будь-якої вродженої «наукової спроможності» і робить освіту простором поступового набуття знань через дію. У дидактичному вимірі це означає, що навчання повинно створювати умови для активного конструювання знання через взаємодію з об'єктами, моделювання пізнавальних ситуацій і розв'язання проблем, а не через пасивне засвоєння пояснень. Ця гіпотеза виводиться з твердження Ж. Піаже про те, що «знати – це не копіювати реальність, а діяти відповідно до неї та перетворювати її» [167, с.15]. Таку принципову активність пізнання, Ж. Піаже віднаходить в самій здатності інтелекту (про що він говорить ще на початку роботи «Психологія інтелекту»: *«L'intelligence n'est pas une faculté toute faite, mais un processus d'adaptation»* [167, с.6]).

Емпіричні дослідження, проведені в межах концепції пропонованої Ж. Піаже демонструють ефективність навчальних стратегій, орієнтованих на активну участь учнів, когнітивний конфлікт і самостійну побудову понять, що робить конструктивізм однією з провідних парадигм сучасної педагогіки.

Однак у контексті сучасної невизначеності конструктивістський підхід виявляє свої обмеження. Насамперед, зміщення акценту на індивідуальне конструювання знання ускладнює формування міжсуб'єктивного консенсусу щодо істинності та наукової валідності знань, що особливо проблематично для наукової освіти (тим більш, що, як

стверджує сам Ж. Піаже, наукова освіта є не процесом, а кульмінацією «*d'une longue construction opératoire*» в особистому прагненні крайньої). Критики конструктивізму, спираючись на дискусії в філософії науки та освіти, зазначають, що без чітких епістемічних критеріїв і стандартів якості освіта ризикує скотитися до релятивізації знання, де різні інтерпретації реальності стають рівнозначними, що ставить під сумнів саму можливість універсальної наукової грамотності. В того ж таки Герта Біста / *Gert Biesta*, знаходимо критику конструктивізму за «навчальність» освіти, тобто редукування навчання до індивідуального конструювання сенсу без виникнення в зміст знання, істину та відповідальність перед науковою традицією. І звісно ж, що в світлі перформативної освіти, яка зміщує акцент із суто поетапного конструювання знання (мається на увазі поетапне навчання, та ж таки шкільна традиція) на його дисциплінарну взаємопов'язаність, розігрування та тимчасове встановлення істини, що й дає осягнення його змісту, в межах конструктивістського підходу воно все ж мислиться як внутрішній когнітивний продукт суб'єкта.

Більш очевидним та зрозумілим стає неефективність конструктивістського підходу в світлі *критично-емансипативної концепції*, що була кристалізована у працях Пауло Фрейре [108]. Останній зважав на політичний характер освіти, її роль у деконструкції «банківської» моделі та у формуванні свідомих, критично налаштованих суб'єктів, здатних читати і трансформувати «реальність» з позицій власного досвіду й інтересів. Така позиція має потужну нормативну обґрунтованість і докази її ефективності в контекстах соціальної мобілізації та справедливості. Та в той же час її практичне застосування у високотехнологічних, глобалізованих наукових полях ускладнюється проблемою інтеграції емансипативних цілей і технічних стандартів наукової достовірності, а також ризиком політичної інструменталізації освіти. Або й загрожує нівелюванням наукового фактажу та істини.

Хоча Пауло Фрейре, за формальними ознаками, є близьким до конструктивізму, зокрема у своєму визнанні активності суб'єкта, все ж він послідовно дистанціюється від його когнітивно-нейтральної версії, вважаючи її небезпечною формою, яка призводить до деполітизації освіти. У «Педагогії пригноблених» [108] ін прямо вказує на те, що будь-яке знання, що подається як індивідуальний когнітивний продукт, приховує соціальні умови свого виникнення, адже не існує такого явища як «нейтральний освітній процес» / «neutral education process» [108, с. 38]. А, як ми пам'ятаємо, в конструктивізмі присутня ілюзія автономного суб'єкта, який нібито вільно «конструює» знання, тоді як насправді він уже вписаний в ідеологічні та інституційні структури, включаючи науку як форму символічної влади. Це досить чітко прослідковується в роботі піфагорейської школи, що вибудовувалася за принципами цілісної системи символічної влади, де знання було, не чим іншим, як інструментом ієрархії, дисципліни та авторитетності постаті Піфагора. Ямвліх, який дає нам цілісне уявлення про піфагорейців, неодноразово наголошує на тому, що наука цієї античної школи була жорстко вплетена в етичний та політичний порядок спільноти [142]. Відомий вислів «αὐτὸς ἔφα» / «сам Він сказав» (що неодноразово фігурує в роботі Ямвліха, наприклад, розділ «De vita Pythagorica») зосереджує в собі і джерело істини, і володіння знанням, і харизматичну постать засновника тощо. Та не лише Піфагор був таким джерелом символічної влади, але й саме число, як принцип гармонії, справедливості та космічного порядку, концентрувало символічне та онтологічне значення. А відтак, їх поєднання (числа та Піфагора) легітимувало шлях до знання світоустрою. Той хто розумівся на числовій структурі космосу, знав і те, яким чином «правильно» жити, або ж керувати іншими згідно космічного порядку.

В критично-емансипативному підході ж, запропонованому Пауло Фрейре та ж таки «банківська освіта» критикується ним вже тому, що

формується на засадах онтологічної нерівності між вчителем та учнем. А уявлення про знання як про готовий об'єкт, навчання як акта депонування інформації зводить все до того, що учень мислиться пасивним сховищем, а не суб'єктом пізнання, в яке нагромаджують нежиттєздатну інформацію. Вчитель тут все-знає, говорить і діє, тоді як учень слухає, запам'ятовує та відтворює, тому істина завжди подається як завершена, готова та позаісторична, а відтак і позаконтекстуальна. Зважаючи на це, можна стверджувати, що «банківська модель» дуже ефективна для стандартизації, швидкого відтворення дисциплінарних канонів, підготовки до того ж таки тестування та повсюдного інституційного контролю якості знань, що робить її зручною та орієнтованою на результат і вимірність.

Ще більше фундаментальних недоліків можна нарахувати в контексті перформативного навчання. П. Фрейре наголошував на тому, що банківсько-накопичувальна освіта «притлумлює свідомість» відтворює існуючі структури влади, оскільки учень не входить у діалог із науковою реальністю, а лише засвоює її репрезентації. Банківська модель блокує трансформацію суб'єкта, зводячи науку до набору тверджень, а навчання до відвертої симуляції знання, і це разуче підсвічується контекстом того ж таки перформативного навчання, де істина виникає в процесі практики, експерименту, самостійних проб та помилок тощо. Йдучи таким шляхом наукова освіта втрачає критичний і звільняючий потенціал, перетворюючись на ритуал відтворення форм без їхнього онтологічного проживання, що для П. Фрейре означає не просто педагогічну неефективність, а форму символічного пригнічення.

В критично-емансипативному руслі, пропонує і Жак Рансьєр з теорією «вчителя-незнайка», що ґрунтується та тримається на припущенні рівності інтелектів. Центральною фігурою для ілюстрації теорії в рансьєрівській моделі тут є Ж. Ж. Жакото який на початку ХІХ століття, перебуваючи в еміграції в Бельгії, випадково винайшов метод «універсального навчання»,

який полягав у наступному: не знаючи фламандської мови, Ж. Ж. Жакото все ж вдалося «організувати» студентів вивчати французьку за допомогою двомовного видання «Телемака» Франсуа Фенелона, не даючи жодних пояснень. Студенти самостійно порівнювали тексти, перекладали їх і таким чином засвоювали мову і досягли успіху.

Звертаючись до даного прикладу, Жак Рансьєр інтерпретує цей досвід як доказ того, що ті пояснення, які дають в ході навчання, є міфом продукований різними педагогічними теоріями, що лише породжує ілюзії та приховує нерівність. Традиційний вчитель-експлікатор «накидає завісу невігластва на все, що потрібно вивчити, і призначає себе для того, щоб її зняти» [83, с. 7]. Це створює «коло безсилля»: учень залежить від пояснень вчителя, який постійно відсуває момент повного розуміння, стверджуючи власну перевагу. Такий підхід, за Ж. Рансьєром, лише призводить до отуплення («stultifies») учня, бо припускає, що його інтелект неповноцінний і потребує посередника.

Навпаки ж, емансипативна модель, а відтак і складова у підході Ж. Рансьєра починається з аксіоми рівності: «Всі люди мають рівний інтелект». Вчитель-незнайко не передає знання, а лише вимагає концентрації уваги та вміння верифікації, а вже учень сам повинен перевіряти свої спостереження, порівнювати, повторювати та імпровізувати. «Емансипація – це акт інтелекту, який підкоряється лише собі самому, навіть коли воля підкоряється волі іншого» [83, с. 13]. Вчитель лише оголошує: «Ти можеш усе, що може будь-яка людина», і ставить конкретні завдання.

У контексті критично-емансипативної моделі освіти ідея Ж. Рансьєра радикально перевертає сутність ієрархізованого підходу у навчанні. Освіта перестає бути інструментом репродукції соціальної нерівності (як, власне, це відбувається у критичному підході П. Бурдьє), а стає актом політичної емансипації. Учень не чекає «просвітлення» від умовного гуру-експерта, а

самостійно утверджує свою здатність мислити. Це не конструктивізм у сенсі вільного самонавчання без вчителя, все ж вчитель необхідний, але як емансипатор, а не як експлікатор: «Хто навчає без емансипації – отуплює» [83, с. 18]. «Вчитель-незнайко» Ж. Рансьєра пропонує критику «педагогізованого суспільства», де постійне пояснення підтримує дистанцію між «знаючими» та «незнаючими». Емансипативна освіта, навпаки, руйнує цю дистанцію, починаючи з практики рівності, а не з обіцянки її в майбутньому. І власне це є для нас важливим аспектом, на якому варто наголосити. Рівність, як навчальний потенціал кожного учня чи в цілому доступ до навчання не доводиться, а передбачається та здійснюється в акті діяльності, на самій педагогічній сцені, яку й формує вчитель / викладач / тьютор etc. Насамперед, це важливо в контексті перформативного навчання, оскільки вчитель-незнайко не пояснює, а організовує поле, в якому учень змушений діяти, говорити, порівнювати та підтверджувати власну зацікавленість та вміння мислити.

До речі, рансьєрівська позиція неабияк перегукується і з ідеями Олдоса Гакслі, які він заклав у роман «Який чудесний світ новий!». Прикметним в даному творі є те, що модель «тотального виховання», а відтак неабияк педагогізованого суспільства, яку ми бачимо в романі, є не чим іншим як фабрикою по виробництву зручних «нормальних» індивідів. В антиутопічному світі, далеко не художньої вигадки (адже окремі моменти можна побачити в дійсності), не залишають будь-якого простору для формування критичного мислення чи автономної відокремленості: все злито у спільний потік бажань, поведінки тощо. Не вдаючись в подробиці сюжету з тими ж таки інкубаторами по виробництву людей, деталізацію навчання уві сні чи й саме сомнамбулічне буття, все ж можемо сказати, що сам автор робить жест очевидного вираження в тексті самого процесу «педагогічного каліцтва» та його наслідків. І хоча він не дає якихось настанов по убезпеченню від цього, та все ж підводить до думки, що

перевішування на вагах педагогіка-свобода, шальки в бік педагогіки здатне дати ідеально навчену істоту, а це буде лише видимістю та облудою справжньої людини, оскільки вона суцільно вихолощена та понівечена всередині.

Нарешті, слід також звернутися до прагматичного та гуманістичного підходів в науковій освіті, представники яких (зокрема, Джон Дьюї та його послідовники) ставлять акцент на досвіді, демократизації навчання і зв'язку освіти з життям спільнот. Вони пропонують продукувати знання через експеримент, проблематизацію знання та етичне залучення учнів до безпосередньої практичної роботи. Прагматична лінія, що йде від Джона Дьюї, розглядає наукову освіту як навчальну стратегію через досвід та вирішення проблем. Знання не можливо передати, адже «здається, що все, що нам потрібно зробити, щоб донести ідею до розуму іншого, це просто донести звук до його вуха. Але саме таким чином, передача знань асимілюється з суто фізичним процесом» [128, с. 19]. Вийшовши з тіні передаваності знання, й істина набуває інструментального характеру та перевірюваності практичною ефективністю. Щодо крайньої, а саме істини, то вона в даній теорії носить більш суб'єктивний характер, адже набувається кожною окремою особистістю та виявляється саме для неї в ході діяльності. У роботі «Democracy and Education» Дж. Дьюї постулює своє відоме твердження «*Knowledge is a tool for action*», яким фактично підтверджує процесуальність набуття знання, а відтак і його тяглість та рухливість. А також, «такі речі не можна передати фізично від одного до іншого, як цеглу; їх не можна розділити, як люди розділили б пиріг, розділивши його на фізичні шматки» [128, с. 8]. В цьому контексті для мислителя важливим є формування спільнот, до прикладу, тих же науковців, шкіл, наукових просторів, тощо.

В роботі «Експеримент і освіта» Дж. Дьюї наголошує на тому, що навчання має бути укорінене у досвіді учня, а не в якихось абстрактних

теоріях. «Найбільш слушний освітній принцип, згідно з яким студентів слід знайомити з науковою темою та впроваджувати в неї факти та закони через знайомство з повсякденним соціальним застосуванням. Дотримання цього методу є не лише найпрямішим шляхом до розуміння самої науки, але й у міру дорослішання учнів це також найвірніший шлях до розуміння економічних та промислових проблем сучасного суспільства» [129, с. 80]. Це дає потужний імпульс проектному та дослідницькому науковому навчанню, проте й загрожує редукування наукового знання до корисності та адаптації, зводячи істину до функції успішної дії. В результаті наукова освіта опиняється перед загрозою перетворення на технологічну навичку, що втратила онтологічну вимірюваність знання та його символічне, інституційне та критичне конотативне значення.

В світлі цього, гуманістичний підхід, який доповнює прагматику ще й формуванням навичок емпатичного ставлення до навколишнього середовища, що важливо для формування дослідницької ініціативи, теж впадає в крайнощі та загрожує тією ж таки підміною наукової істини психологічним комфортом чи індивідуальним змістом. Власне гарною ілюстрацією даного підходу є концепція Карла Роджерса [173]. Він вважає, що людина має вроджену тенденцію до зростання і самоактуалізації, а тому справжнє навчання можливе лише тоді, коли суб'єкт включений до нього екзистенційно, а не дисциплінарно. В своїй роботі він стверджує: «Єдине навчання, яке суттєво впливає на поведінку, це самовідкрите, собі-присвоєне навчання» [173, с. 162], власне, цією заявою він відмовляється від ідеї знання з зовнішньо обумовленим змістом, при цьому, навпаки, вбачає в знанні внутрішньо мотивований аспект. Відтак, діяльність учителя ґрунтується на цілковитій довірі до учня, визнанні його досвіду та зняття асиметрії між ними. Вчитель перестає бути джерелом істини і перетворюється у фасилітатора, що створює умови для навчання, а не керує його змістом. К. Роджерс зазначає: «Коли фасилітатор створює

психологічний клімат, у якому студент почувається прийнятним, зрозумілим та до нього ставляться з довірою, ймовірно, відбудеться значний прогрес в навчанні» [173, с. 106]. У науковій освіті це означає зміщення акценту з засвоєння канонічних знань на розвиток дослідницького інтересу, можливості задавати питання та брати відповідальність за власні знання.

І саме тут виявляється межа гуманістичної освіти, яку К. Роджерс свідомо мінімізує та зводить до питання про епістемологічний статус наукового знання, його інституційну валідність та процедури істини, віддаючи пріоритет суб'єктивному переживанню та автентичності. Наука в такому підході ризикує втратити статус публічної практики, що перевіряється, розчиняючись в індивідуальному досвіді навчання.

Попри всі недоліки відмінних підходів до наукової освіти, всі вони поступово формують міцну педагогічну основу для інтеграції мистецтва і науки та розвитку STEM, STEAM-ініціатив, а відтак і перформативної освіти, які на сьогоднішній день все більше набувають характеристик найбільш оптимальних моделей навчання, що відповідають викликам сьогодення. Зрозуміло, що й ці моделі не є панацеями утворення та потребують системних, методичних ресурсів та розробок.

Сумарно, кожна з цих концепцій має теоретичну обґрунтованість і практичні аргументи, однак у режимі дискурсивної невизначеності ХХІ століття жодна не в змозі самотійно вирішити дилему між достовірністю знання, демократичною участю, нормативною відповідальністю і педагогічною ефективністю. Це створює простір для перформативної, пластичної освітньої практики, яка поєднує елементи методологічної суворості, конструктивної діяльності, критичного рефлексивного підходу та естетично-експериментальної практики, водночас вимагаючи нових інституційних механізмів якості, етичної регуляції та методів фасилітації справжнього міжсуб'єктивного діалогу у процесі навчання.

## 2.2. Перформативна модель наукової освіти в умовах дискурсивної невизначеності

У книзі «Алегорії читання. Фігуральна мова Руссо, Ніцше, Рільке та Пруста» літературний критик Поль де Ман [154] звертає увагу на те, що мова ніколи не є прямим та прозорим носієм значення в тексті. Між тим, що текст говорить, і тим, що він означає або прагне означити всім своїм смисловим єством, завжди існує *структурний розрив*. Саме цей розрив і становитиме фундамент невизначеності, яка й супроводжуватиме повсякчас читача, оскільки жодне з висловлювань не здатне остаточно ствердити власний смисл. А відтак надати остаточної певності. «... існує різниця між тим, що я назвав риторизацією граматики (як у риторичному питанні), і граматизацією риторики. Перша призводять до невизначеності, до завислої невпевненості, нездатної вибрати між двома способами читання, тоді як друга, здається, досягає істини негативним шляхом, а саме через хибне вдавання» [154, с. 17].

П. де Ман зазначає, що читання завжди є алегоричним, тобто вторинним, опосередкованим і неминуче рефлексивним актом. Алегорія ж тут постає як модель функціонування мови як такої. Невизначеність, яка постає при зіткненні читача і тексту є неминучою, тож людина повсякчас докладає зусиль для її стабілізації. Однак, всі спроби стабілізувати значення перетворюється на ще один риторичний жест. І саме ці ключові моменти стають філософським підмурком до з'ясування питання невизначеності або стабілізації будь-якої системи чи процесу. Оскільки, саме питання невизначеності в сучасній філософії сходить не лише до рівня тексту, а й охоплює рівень будь-яких інших тіл ( в розумінні А. Бадью) чи полів (як сказав би П. Бурдьє), то він відповідно сягає і рівня домінуючого дискурсу. І саме на рівні дискурсу ми можемо побачити, що він ніколи не є самоприсутнім чи самозрозумілим, а навпаки завжди потребує інтерпретації, яка водночас і продукує, і підриває його смисл. І саме тут ми

підходимо до розуміння питання дискурсивної невизначеності, яка з одного боку стверджує постійний розрив у значеннях певного поля, а з іншого, виступає потенціалом можливостей, які постулюються через введення нових змінних в процесі інтерпретації. Тут необхідно розуміти ще й те, що жодна інтерпретативна процедура не знімає невизначеності, а лише переносить її на інший рівень, оскільки кожне тлумачення породжує наступний текст, підпорядкованим тим самим риторичним законам. І хоча в окремі моменти настає певне прозріння в розумінні значень, яке П. де Ман називає єдністю та вона радше тимчасова, якщо не одномоментна. «Єдність, яка спочатку стверджувалася лише апіорі, фактично виникає на наших очах, коли суб'єкт, що претендує на роль струни скрипки, зустрічається і ідеально пристосовується до об'єктів, які, в метафорі, воістину рілкевської за своєю спокусливою зухвалістю, називаються «тілом» цієї скрипки, «Geigenleiber» [154, с. 35]. Тож, можна вважати, що дискурс не має остаточного метамовного пункту, з якого його можна було б остаточно зафіксувати. Будучи трансльованим на тіла чи поля позатекстової, але мовної природи, невизначеність дискурсу прямо підриває будь-які освітні, наукові чи й політичні претензії на остаточно прозорість мови та однозначність смислу. Радикальна текстуальна умова дискурсу *завжди бути роздвоєний між тим, що він прагне виголосити, і тим, що мова дозволяє йому сказати*, фактично проголошує неможливість усунення невизначеності, а саме його читання через чергову алегорію дозволяє тимчасово замаскувати цю фундаментальну недосяжність значення.

Важливий момент, який теж простежується в «Алегорії читання» П. де Мана, – це звернення до критичного підходу як такого що здатен звільнити дискурс від потреби доведення істинності будь-якого твердження чи постійного перефразу задля досягнення останнього. «Демістифікуюча сила семіології в контексті французької історичної та тематичної критики виявилася значною. Вона продемонструвала, що сприйняття літературних

вимірів мови значною мірою затьмарюється, якщо некритично підкорятися авторитету референції» [154, с. 7]. Відповідно в постструктуралізмі, а точніше філософів, які розгортають свої теорії в руслі семіології, ми бачимо відхід від уявлення про знак як стабільну єдність означуваного й означника та введення розрізнення між символічним і семіотичним вимірами мовлення. Саме такої позиції з-поміж постструктуралістів притримується Ю. Крістева, яка в «Семіотиці» [147] виділяє символічний рівень мови, який забезпечує комунікативну впізнаваність, нормативність і можливість соціальної інтеграції, а також семіотичний, що проривається в мовленні, але не піддається повному концептуальному контролю. Тож, в світлі цього дискурс неспроможний на повноцінну символічність, оскільки семіотичне постійно підриває його зсередини, вносячи надлишок смислу, який не може бути остаточно зафіксований.

Ця внутрішня гетерогенність мови означає, що жоден дискурс не може бути повністю замкненим і самототожним. Ю. Крістева показує, що навіть найбільш раціоналізовані наукові або нормативні аспекти мовлення містять у собі сліди семіотичного, що приховані в афективних структурах. Якщо П. де Ман вважав врівноважувальним механізмом, хоча б тимчасову, єдність граматичного та риторичного, то Ю. Крістева виконує це через інтертекстуальність. Дискурс ніколи не є автономним та окремим висловлюванням, адже кожен текст утворюється на перетині інших текстів, голосів чи кодів, які не зводяться до єдиного джерела сенсу, а навпаки породжують дещо нове як надлишок при зіткненні попередніх. Тож, і саме значення постає не з наміру суб'єкта і не з внутрішньої логіки тексту, а з рухомого поля посилянь, цитувань, перегукувань між текстами, де стабільність завжди тимчасова, і за нею вже тягнеться дещо інше рухоме та змінне. В цьому ключі, дискурсивній невизначеності буде притаманний ще й інтертекстуальний характер, в якому смисл не зникає, але постійно зміщується створюючи ефект невизначеності.

Якщо вийти з поля суто мови, що власне й демонструють нам постструктуралісти, наприклад, М. Фуко та звернутися до функціонування дискурсивної невизначеності в тій же таки освіті чи науці, то в цій площині постає перспектива концептуального аналізу дискурсу. В лекційному матеріалі «Порядок дискурсу» М. Фуко [133] наполягає на тому, що дискурс виступає механізмом виробництва реальності, норм легітимного висловлювання та структур виключення з неї через безумство та постійне прагнення до істини. (Слід відмітити, що безумство тут не прирівнюється до потьмарення розсудку, а радше вперте прагнення істини і є саме по собі безумством). І відображає його функціонування на прикладі освіти. «Будь-яка система освіти є політичним способом підтримки або зміни форм присвоєння дискурсів – з усіма знаннями і силами, які вони тягнуть за собою» [133, б.с.]. І продовжує запитальним розмірковуванням щодо того, чим же є система освіти як не ритуалізацією мовлення, не встановленням та закріплення чітких ролей за тими, хто говорить, не формуванням розмитої доктринальної спільноти, і, нарешті, не розподілом та привласненням дискурсу разом із силами, які він несе, та знаннями, які він виробляє? Задаючись цим запитанням, він сам же з ним і погоджується та вносить деяке пояснення. Будь-яке прагнення до вкорінення дискурсу постійно втискає освіту в межі контролю, або призводить до протистояння між різними дискурсами чи їх перегрупуванням або уніфікацією. Тож М Фуко приходить думки, що освітні практики мають стати розсіяними, адже будь-яка їх визначеність від самого початку є додуманою, домонтованою, є тим чудовиськом / *tératos*, який створюється з метою втримання ілюзії стійкості, стабільності, а відтак і даності дечого об'єктивного.

Сучасна освіта перебуває у стані дискурсивної наддетермінації, оскільки на неї одночасно накладаються рамки логіки неоліберального управління, що оперують категоріями ефективності, вимагають формування громадянських чеснот, або ж зміщують акцент на регуляцію суб'єкта через

критико-емансипативні наративи, зосереджені на викритті структур пригнічення та нерівності тощо. Цей загал наддетермінант засвідчує те, що сучасна освіта перебуває в стані нашарування дискурсів: вони не інтегруються в єдину концептуальну рамку, а радше накладаються один на одного, створюючи ефект семантичного шуму, в якому освітній процес перетворюється на перегукування, перенаправлення, колотнечу щодо своєї першості та значимості. Та саме в цій круговерті різних дискурсів втрачається найголовніше, а саме принципова невизначеність кожного з них, що вводить сучасну освіту в трагізм замкненого кола борсання з-поміж прагнучих до постулювання своєї істини, а відтак і нав'язування цінностей конкретного дискурсу.

Оскільки дискурси співіснують у фрагментованому й конфліктному вигляді, то в результаті сам освітній простір функціонує як поле множинних мов будь-то ринкова, емансипативна, цифрово-технологічна, тощо та жодна з них не здатна набути статусу остаточної інстанції істини, що й продукує радикальну нестабільність самих понять «знання», «навчання» тощо.

Деякі уточнення щодо в розуміння дискурсивної невизначеності вносить і З. Бауман, який в концепції «плинних часів», поняттю невизначеності надає статусу нормальної екзистенційної умови буття сучасного суспільства. Стабільні форми ідентичності, знання чи соціальні ролі в ньому швидко розчиняються, залишаючи по собі лише тугу за устаткованістю та аномальну віру в подальшу стабілізацію. «Навіть якщо на якийсь час їм пощастить десь закріпитися, вони все одно залишаються переміщуваними, і це переміщення ніколи не завершиться, бо пункт призначення (чи то прибуття, чи то повернення) завжди буде невизначеним, а пункт, який вони могли б назвати «кінцевим», завжди буде недосяжним. Вони ніколи не позбудуться гнітливого відчуття хисткості, невизначеності й тимчасовості» [6, с. 61]. Відповідно до принципової плинності суспільного буття й та ж таки освіта припиняє своє функціонування (або

принаймні має припинити) як інституція підготовки з накопичення знання, видачі уявлень про впорядкованість світу й дедалі більше циркулює як механізм адаптації до нестабільності, мінливості, ризиків, конфліктності тощо. «Підважуючи саму можливість екзистенційного захисту, зіпертого на колективних засадах, ці звернення не пропонують жодної спонуки для солідарних дій; натомість вони заохочують свою аудиторію зосередитись на індивідуальному виживанні (в стилі «кожен за себе і хай дідько візьме останнього»), в непоправно фрагментованому й атомізованому, а отже - щораз непевнішому й непередбачуванішому світі» [6, с. 27]. Навчання в таких умовах все більше починає орієнтуватися на формування здатності до навігації в умовах семантичної несталості, що радикально змінює саму роль освіти, яка поступово перетворюється на лабораторію роботи з невизначеністю та критичного аналізу дискурсів.

Тож саме в таких умовах, перформативна модель навчання є потужною та органічною альтернативою традиційним підходам наукової освіти, особливо коли мета освіти полягає в тому, аби не просто накопичити інформацію, а сформувати живу, гнучку, відповідальну та рефлексивну особистість, здатну приймати рішення в умовах невизначеності, конфліктності смислів, швидких змін і повсюдних моральних дилем.

На відміну від класичного репрезентативного підходу, перформативна модель виходить із того, що визначає справжнє знання як таке, яке виникає не завдяки пасивному сприйняттю готових передаваних істин, а набувається в процесі активної взаємодії тіла, емоцій, соціального контексту, спільної діяльності тощо. Знання, за такого підходу, не є кінцевим продуктом, а поступово народжується в ході самого процесу: у діалозі, у спільному експерименті, у модельованій ситуації, у грі, у театральній дії чи й в реальному проекті в межах соціуму.

Перформативність завжди зміщує акцент із «правильної відповіді» на досвід, дію, ризик чи рефлексію. Учасники навчального процесу отримують

дозвіл помилятися, пробувати, імпровізувати, переживати ситуацію тілесно й емоційно, і саме через таке засвоєння, досвід стає глибоким і стійким. Пережитий досвід дає не лише розуміння «як це працює», а й відповіді на питання «навіщо це мені?», «як це пов'язано з моїм життям?», «які наслідки моїх дій?» тощо. Таке знання вже не можна просто «забути» чи механічно відтворити, адже воно стає частиною особистості.

Саме на тлі цього дедалі очевиднішою стає обмеженість репрезентаційної моделі з її формально-раціональним підходом, що спирається на чіткі алгоритми, стандартизовані програми та односторонню передачу впорядкованої інформації від вчителя до учня. Така модель не здатна породжувати живе, дієве знання, яке людина може творчо застосовувати в реальному світі. Сучасні педагоги та психологи зазначають, що лінійна, дистанційована передача знань без емоційного й тілесного залучення призводить до відчуження, механічного відтворення та швидкого забування. Натомість людині бракує саме відчуття причетності, не лише для ефективного засвоєння інформації, але для спільного творення знання, для виходу за межі звичних рамок розуміння. Крайнє небезпечно ще й тим, що в рухомому, швидкозмінюваному світі людина залишається навіть без базису необхідних знань для виживання.

Саме перформативний підхід найбільше відповідає викликам сучасного світу: світу криз, воєн, нестабільності ринку праці, інформаційного перевантаження та постійної необхідності адаптації. У таких умовах виживає й розвивається не той, хто найкраще запам'ятав підручник, а той, хто вміє швидко орієнтуватися, імпровізувати, співпрацювати, приймати відповідальність і вчитися на власному й чужому досвіді [50]. Якраз цьому навчає перформативна освіта.

У одній зі своїх розвідок, а саме «Перформативна модель освіти: філософська критика формальної раціональності в освітньому процесі» [94],

ми вдаємося до детального аналізу та обґрунтування перформативної складової в освітньому процесі, який застряг в межах трансляції «знання».

Норман Дензін у статті «*Performance, pedagogy, and emotionality*» / «Перформанс, педагогіка та емоційність» [127] різко критикує традиційну педагогічну науку за те, що вона десятиліттями систематично витісняла емоції з освітнього процесу. На його думку, причиною цього була всевладна раціоналістична парадигма, яка штучно розводила «розум» і «емоції», «об'єктивне» і «суб'єктивне», кількісне і якісне, вважаючи лише перше з даної пари гідним наукового статусу. Сьогодні ж критична педагогіка, феміністські підходи та саме перформативна модель освіти повертають емоціям належне місце, показуючи, що емоції є не лише приватною «внутрішньою кухнею» окремого індивіда, а соціально сформованим і опосередкованим явищем, яке може й має інтенсивно працювати саме в навчальному просторі.

Особливо яскраво це видно в дензінівському понятті «проживання-вистави». Він стверджує: «*Emotions are felt as lived-performances, staged in classrooms, hallways, playgrounds...*» [127, с. V]. Тобто гнів, сором, радість, протест чи надія не існують десь «усередині» людини окремо від світу: вони виникають, оформлюються й реалізуються саме в конкретній ситуації, у конкретному просторі, у взаємодії з іншими. Учасники цієї взаємодії стають моральними агентами, які не просто «відчувають», а буквально розігрують емоції, вчаться їх правильно втілювати й переживати. Таким чином, перформанс одночасно є і процесом становлення особистості, і його результатом. У перформансі ми є тими, ким стаємо. Процес становлення є водночас і дією, і результатом становлення. Це незвично, бо зазвичай ми різко відокремлюємо процес від продукту й вважаємо важливішим саме останнє.

Такий акцент на емоціях як публічному, а не лише приватному феномені, відкриває шлях до подолання деполітизованої, холодної, суто «наглядкової» освіти, де учень лише об'єкт контролю й оцінки.

Перформативний підхід важливий ще й тому, що освіта завжди вплетена в тканину соціального і вплітає в неї людину. Завдяки інсценованим ситуаціям, рольовим іграм, проєктам і театралізованим практикам учень не просто «отримує знання про суспільство», а вчиться в ньому діяти: вступати у взаємодію, брати відповідальність, розв'язувати конфлікти, імпровізувати.

Як зазначається в одній з робіт, що спирається на теорію перформативності Крістофа Вулфа: «...перформанс є упорядкуванням знань і навичок завдяки діяльності. Діяльність як форма когнітивної регуляції в освітньому процесі передбачає проєктування індивіда в різних інсценізаціях. [47] 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 проєктування залежить виконання (перформанс), тобто ефективність дії відповідно до поставлених завдань» [47, с. 58]. Таким чином, ефективність і «правильність» дії в реальному світі залежить не стільки від обсягу засвоєних фактів чи формул, скільки від того, наскільки успішно людина навчилася проєктувати себе в різних соціальних і емоційних сценаріях, а це саме те, що дає перформативна модель навчання.

Важливо підкреслити, що праці Нормана Дензіна аж ніяк не обмежуються психологією емоцій чи особистісних станів. Він пропонує глибоку критику всієї освітньої традиції з позицій перформативної парадигми, поєднуючи при цьому філософію освіти, критичну соціальну теорію, аналіз влади та наслідків глобалізації. Для Н. Дензіна перформативна освіта є насамперед політичним актом (а не лише естетичний чи театральний жест). Попри те, що вона має виразну

епістемологічну складову, головна її мета полягає в тому аби забезпечити реальну включеність людини одночасно на макрорівні (у великі соціально-політичні структури) і на мікрорівні (у повсякденні практики взаємодії).

Ключовим механізмом цієї включеності є *інсценування*. Йдеться не просто про «цікавий метод викладання», а про принципово інший спосіб існування знання через тілесну присутність, спільну подієвість і драматургійно організований простір. На відміну від традиційного уроку чи лекції, де знання передається лінійно від вчителя до учня, перформативне заняття перетворюється на спільну сцену без дистанції, де всі учасники перебувають «тут і тепер», у безпосередньому фізичному й емоційному контакті, в якому й встановлюється знання.

Саме цю ідею розвинув Ганс-Ульріх Гумбрехт, критикуючи ранньомодерну сценографію, яка запровадила завісу й відокремила акторів від глядачів. Він писав: «Кожен персонаж як специфічне поняття й комплексне значення поступово розкривається протягом сюжету драми разом з іншими персонажами. Модерний театр досі унаочнює свої сюжети за допомоги 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, усе відчутне, належне до матеріальності означника, стає вторинним і справді усувається з ранньомодерної означальної сцени, щойно розшифровується значення» [30, с. 3]. Г.-У. Гумбрехт закликає повернути ефект присутності, афективний дотик до речей і смислів. Перформативна освіта саме це й робить: вона знімає «завісу» між викладачем і учнем, між знанням і тілом, між репрезентацією і живим переживанням, повертаючи навчання статус справжньої події.

Специфіка театру, яку викриває А. Арто [1] полягає в його спроможності вираження онтологічної необхідності дії як безжальної

правди буття, що не залишає глядачеві можливості сховатися за інтелектуальним, місцями пасивним, тлумаченням. І дав Він виводить театр з поля логосу та слова аби ввести в площину жорстокості (зауважимо, що жорстокість в розумінні А. Арто не має нічого спільного з агресивними діями чи насильством), яка відновлює сакральний вимір театру, де сцена функціонує як ритуальний простір, здатний трансформувати суб'єкта. "... театр, який не визначився з мовою та формами, руйнується через наявність фальшивих тіней, але готує шлях для народження інших тіней, довкола яких розгортається справжній спектакль життя" [1, с.15]. Театр має діяти як епідемія або чума, які А. Арто використовує не випадково як метафору, адже так само як чума, справжній театр вивільняє приховані сили, руйнує соціальні маски й виводить назовні те, що культура прагне витіснити. Театральний акт набуває катастрофічного характеру, адже він не примирює, а дестабілізує. Катастрофічне очищення є болісним актом, необхідним вибухом, що пронизує глядача як на фізичному, емоційному, так і метафізичному рівнях.

Лесь Курбас [57] вбачає в театрі глибоко трансформуючу суспільну та культурну функцію, що знову ж таки підтверджує те, що театральне розігрування здатне змінювати фундаментальні складові в бутті людини. У «Філософії театру» бачимо підхід, який вказує на те, що театр є такою собі колективною лабораторією, де у кожному відведена своя функція, що з'єднуючись формує спільний простір співдії. Актор є митцем-мислителем, режисер організатором творчого процесу, а глядач активний співучасник, чия свідомість змінюється під впливом сцени.

Для Л. Курбаса театр є мистецтвом активної співучасті, «театром акцентованого впливу» [57, с. 79]. В такому вияві він все більше відбиває власну здатність творчого перетворення реальності через умовні форми, ритм, метафору, гротеск чи символіку. Центральне поняття в його філософській концепції посідає перетворення. Актор перетворюється на

декого іншого через власне тіло, голос, ритміку, пластику, інтелектуальну та емоційну концентрацію. Інтенсифікація художнього мислення відбувається саме на сцені, куди актор входить як в простір трансформації. «Нашій інертній та незацікавленій ідеї мистецтва автентична культура протиставляє свою магічну та шалено егоїстичну ідею, тобто ідею зацікавленості. Оскільки мексиканці вловлюють Манас, сили, що дримають у будь-якій формі, але не вивільняються при спогляданні форм як таких, ці сили виходять назовні лише в результаті магічного ототожнення себе з цими формами» [1, с. 14]. І саме тут відбувається пробудження. Адже всі ті питання буття, соціальної несправедливості, ідентичності чи людської свободи, які викриваються на сцені не залишаються чужими для самого актора. Він протиставляє це старому «театру корифеїв» з його уявленням про сцену, як про «коробку побутової правдоподібності» та етнографічному натуралізму, пропонуючи замість них європейський модерний театр динамічний, інтелектуальний, експериментальний. Для Л. Курбаса театр це, насамперед, інструмент для формування нової людини, нової культури, особливо в контексті українського відродження та революційних змін. «Театр має бути таким, яким суспільство має бути завтра» [57, с. 210].

Але не слід перформативне інсценування зводити суто до театрального дійства, як власне і до звичайної навчальної гри. Як зазначається в одній з розвідок: «...гра – це певний вид колективної чи індивідуальної діяльності, яка носить *творчий характер* з метою відтворення і засвоєння суспільного досвіду» [37, с. 123].

Звісно, ігрові педагогічні технології відіграють важливу роль, створюючи мотивацію через правила, змагання чи «магічне коло». Проте перформативне інсценування – це принципово інше: це «театр без завіси», де на мить руйнуються кордони між роллю і справжнім «я», де імпровізація виходить з-під контролю, а сенс виникає тут-і-тепер через емоційний ризик і взаємну тілесну присутність. У грі головною є структура, правила,

результат, бали; у перформативному акті переживання, афект і глибина рефлексії. Гра симулює ризик, перформанс його реально допускає. «Гра - це добровільна діяльність або заняття, що здійснюється в певних фіксованих межах часу й місця, за правилами, вільно прийнятими, *але абсолютно обов'язковими*, що має мету в собі самій і супроводжується почуттям напруги, радості та усвідомленням, що вона “інша”, ніж “звичайне життя”» [21, с. 28]. У грі ми досягаємо мети, а у перформативному інсценуванні ми стаємо іншими. Мета, як ми вже зазначали, в перформансі є другорядною.

Таким чином, виникає реальна основа для активної співучасті всіх присутніх і повне подолання пасивного споглядання чи байдужої відстороненості. Як зазначається: «... перформативне інсценування є складним амбівалентним процесом, де точність відтворення та спонтанність перетворення вивченого матеріалу взаємообумовлені змістом предмета, харизмою викладача, індивідуальними особливостями студентів тощо. Успішність перформансу, а отже, й результативність навчання безпосередньо залежить від майстерності викладача, який стає посередником між власним професійним досвідом і зовнішнім світом» [47, с. 58].

Проте це лише один бік явища. На глибшому рівні перформативне інсценування створює простір для справжніх запитань, сумнівів, емоційного відгуку та особистісних трансформацій. Будь-яка форма, будь-то історична реконструкція, рольова гра, тілесна імпровізація чи ритуалізована дискусія дозволяє буквально прожити ситуацію, втілити абстрактне в конкретному досвіді й усунути дистанцію між темою та людиною.

Особливу роль відіграє сам простір, у якому це відбувається. Він перетворюється на так звану «трансверсальну територію» або зону, що радикально відрізняється від звичної «суб'єктивної території» ізольованої, монологічної роботи. За Браяном Рейнольдсом [172] і рецензією Томаса Картеллі [123], трансверсальність – це енергія, що руйнує усталені кордони:

«[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 пручається 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» [123, с. 330–331].

Саме в такому просторі зникає фронтальна, ієрархічна схема «вчитель-учень». Замість диригента оркестру викладач стає фронтменом живого шоу: змушений поєднувати формули Піфагора з TikTok-трендами, ховати теорію між двома драматичними імпровізаціями, кидати фізичну кулю в аудиторію зі словами «хто спіймав – той пояснює закон Ньютона». Математика перевтілюється в театр абсурду, історія виходить на вулицю в AR-окулярах, а медицина відпрацьовує критичні сценарії в VR. Це вже не міждисциплінарність заради моди – це боротьба за увагу й сенс у світі кліпового сприйняття.

Формальна раціональність, що зводить знання до вимірюваного продукту, безперервно відтворює одні й ті самі схеми, стандарти й звіти. Перформативна ж модель здатна щоразу створювати подію – унікальну, живу, незамінну. Вона повертає навчання людський вимір: тілесну присутність, емоційну залученість, спільне переживання. У такій події виникає не лише розуміння, а й ставлення, як це знання проявиться в реальному соціальному контексті, які ризики воно несе, які цінності зачіпає.

Саме тому ключовими компетентностями стають не точне відтворення формул, а вміння реагувати, ризикувати, сумніватися, відчувати афект і критично мислити. Це вчить не ховатися за готові відповіді, а бути готовим до живої, непередбачуваної дії. У часи кризи

сенсів, масового вигорання й глобальної нестабільності освіта потребує не додаткової формалізації, а радикального оживлення. Перформативний підхід стає один із найпотужніших шляхів повернення до справжнього, чутливого, відповідального мислення.

### 2.3. Інтеграція науки і мистецтва в XXI столітті

На початку XXI століття людство опинилося на порозі нової епохи, яку характеризують не лише стрімкий технологічний прогрес, але й фундаментальна зміна у способах взаємодії з інформацією, зі світом та між собою. Перехід від індустріальної моделі економіки до економіки знань вимагає радикального перегляду освітніх та культурних парадигм. Традиційні межі між різними дисциплінами, галузями знань, що століттями структурували академічний світ та ринок праці, наразі розмиваються, поступаючись місцем трансдисциплінарності. У центрі цього переходу опиняється еволюція трьох ключових концепцій: STEM (*Science, Technology, Engineering, Mathematics*), STEAM (яка доповнюється складовою *Arts*, мистецтвом) та Sci-Art (*Science Art*), які відображають перехід до інтегрованості науки та мистецтва. Звертаючись до цих складових ми не маємо на меті просто хронологічно викласти історію даних понять чи описати їх та дати характеристику. Для нас важливим є потреба в розкритті всіх тих глибинних соціально-економічних та геополітичних процесів, що призводять до цього та запускають механізми даної зміни, а відтак і трансформують підходи до провадження наукової освіти. Фактично відштовхуючись від технократичного прагматизму часів Холодної війни, коли STEM розглядався як інструмент національної безпеки, до гуманістичного синтезу STEAM, покликаною виховати інноваторів нового типу, наукова освіта трансформувалася до феномену Sci-Art, де наука і мистецтво зливаються в єдиний гносеологічний інструмент для осмислення

складності сучасного світу, а відтак і до його відбудови. Останнє особливо помітно на прикладі України. Перебуваючи в стані війни, «екзистенційної небезпеки» (висловлюючись термінологією Ніка Бострома) та водночас інтегруючись у європейський простір, Україна демонструє унікальну траєкторію адаптації до цих глобальних трендів.

Хоча аббревіатура STEM стала поширеною лише на початку 2000-х років завдяки ініціативам Національного наукового фонду США, її філософські та ідеологічні основи сягають значно глибше, а саме періоду Холодної війни, коли наукова освіта перетворилася на інструмент геополітичної боротьби. З філософської перспективи, *освіта* тут постає не як автономна сфера розвитку людського потенціалу, а як *засіб забезпечення виживання та домінування* держави в умовах екзистенційної загрози. Ключовим поворотним моментом став «Супутниковий шок», що підірвало віру Заходу, зокрема США, у власну технологічну перевагу, викликавши страх перед можливим відставанням у ракетних технологіях і ядерній гонці. Освіта, яка доти сприймалася переважно як внутрішня справа, раптом набула статусу питання національної безпеки: держава потребувала як найшвидшої підготовки кадрів, що здатні гарантувати паритет і перемогу, зокрема, в космічній конкуренції.

Саме тому, відповідь була швидкою й рішучою. У 1958 році президент Ейзенхауер підписав Закон про освіту в інтересах національної оборони, виділивши величезні кошти на розвиток математики, природничих наук та іноземних мов. Ця інвестиція не була спрямована на гармонійне виховання особистості в дусі гуманістичних ідеалів. Її мета була чисто утилітарною, задля масової підготовки фахівців для військово-технологічного протистояння, що зрештою завершилося тріумфом США в гонитві за космічну першість.

Таким чином, у своєму витoku освітня модель STEM мала виразно мілітаристський характер: слугувала конкуренції, виживанню та гегемонії.

З огляду на філософські теорії, можна побачити, що даний факт увиразнює можливість освітньої інструменталізації, що в моменти криз (як от військові події) втрачає автономію та перетворюється на елемент влади. Цей контекст особливо актуальний для сучасної України, де війна знову повертає науковій освіті її первинне оборонне значення, що проявляється в значному докладанні зусиль до створення безпілотників чи кіберзахисту, нагадуючи, що технічна новаційність може бути питанням не лише прогресу, а й існування нації.

З переходом до постіндустріальної, глобалізованої економіки мотивація підтримки STEM еволюціонувала. Військова загроза відступила, натомість на передній план вийшла економічна конкуренція: підйом азійських «тигрів», консолідація ЄС поставили під сумнів американське домінування. Освіта знову стала інструментом, і цього разу для забезпечення зростання ВВП, інновацій та конкурентоспроможності на глобальному ринку. На цьому етапі освіта зі статусу засобу для виживання в конфлікті, робить крок до *освіти як механізму накопичення капіталу в умовах неоліберальної глобалізації*. Держава продовжує бачити в науковій освіті не стільки шлях до емансипації індивіда, скільки ресурс для економічної гегемонії. Цей момент дуже слушко підмічає Г. Родан, який описує дані процеси в роботі «Сінгапурське економічне диво. Від британської колонії до азійського тигра» [91]. «Після успіху експортно-орієнтованої індустріалізації Сінгапур зіткнувся з необхідністю підніматися по сходах вартості. Освіта та розвиток людського капіталу стали вирішальними для переходу до економіки, заснованої на знаннях, де інновації та висококваліфікована праця замінили дешеву робочу силу» [91, с. 180]. І хоча, всі ці процеси відбувалися через жорсткий контроль з боку держави (що, напевне, й доречно було в тих умовах) та це дало свій результат, адже досить за короткий строк, той же таки Сінгапур, зробив скачок в бік значного високотехнологічного розвитку. «Хоча освіта сприяла

економічному зростанню, її селективний характер посилив соціальну стратифікацію та залежність від держави, обмежуючи критичне мислення на користь прагматичної адаптивності» [91, с. 241].

Цей момент є не лише показовим, але й надзвичайно важливим для розуміння того, що в умовах кризи, невизначеності, а тим більш війни, як от в Україні, є надзвичайно важливим ще більше робити ставку на освіту та розвиток науки. Даний історичний досвід нашо́вхує на думку про необхідність критичного переосмислення статусу наукової освіти. Послугування зовнішнім імперативам, будь-то безпека чи прибуток, знову повертає до пошуків її гуманістичного потенціалу, де знання є цінністю самою по собі, а не лише засобом домінування.

У XXI столітті дискурс навколо STEM часто обертається навколо ідеї «кризи» та «дефіциту» кадрів. Однак, більш ґрунтовний аналіз показує, що ця риторика не завжди відповідає дійсності. Дослідження вказують на те, що заяви про «кризу STEM» часто лобіюються представниками технологічної індустрії та університетів для отримання державного фінансування та лібералізації міграційної політики для залучення дешевої висококваліфікованої робочої сили з-за кордону. Крім того, критики зазначають, що вузька спрямованість на *hard skills* у класичній моделі STEM часто ігнорують важливість етичної відповідальності, соціального контексту технологій та комунікативних навичок. Це призводить до появи фахівців, які можуть створити складний алгоритм, але не здатні оцінити його соціальні наслідки або ефективно працювати в міждисциплінарній площині. Саме необхідність зробити технічну освіту більш інклюзивною, креативною та гуманістичною стала поштовхом до появи парадигми STEAM.

Слід відмітити, що окремі дослідники вважають, що саме концепція STEM-освіти, яка своїм корінням сягає ще ідей Рене Декарта, що у трактаті «Правила для керівництва розуму» наголошував на необхідності

комплексного вивчення наук через їхню тісну взаємопов'язаність: справжнє розуміння досягається лише тоді, коли дисципліни розглядаються в єдності [15]. Необхідно підкреслити, що сам Р. Декарт у роботі «Міркування про метод», щоб правильно спрямовувати свій розум і відшукувати істину в науках [33] зазначає, що «бувши молодшим, я вивчав дещо з філософських наук – логіку, а з математичних геометричний аналіз та алгебру – ці три мистецтва, або науки, котрі, як мені здавалося, мали слугувати окресленій мною меті» [33, с. 32], як згодом виявилось, в своїй обособленості, не дають нічого самій науці, окрім бентеження власного розуму. Тож надалі, як стверджує Р. Декарт в нього не було наміру вивчати окремі науки, що «називають математикою» [33, с. 35]. А оскільки, центруючим ядром всіх наук є філософія, то й вона постає об'єднуючою ланкою для них всіх, адже дає спільний метод, завдяки якому можна оперувати науковим знанням та віднаходити породжувальні потенції для їх розвитку. Як ми знаємо, саме таким методом є дедуктивний, який і дозволяє з загалу наук визначати істинне знання. «Оскільки побутові справи не терплять зволікання, то безперечно, що коли ми не в змозі вирішити істинні опінії, то мусимо задовольнитися най-більш імовірними; і нехай ми не вбачаємо різниці У мірі їхньої ймовірності, ми все ж повинні зважитися на якусь одну і без вагань прийняти її до практики не як сумнівну, але як цілком істинну з тієї причини, що слухними були міркування які змусили нас її обрати» [33, с. 40-41]. Це стало однією з перших теоретичних спроб обґрунтувати міждисциплінарний підхід до навчання, який сприяє глибшому осмисленню явищ і процесів. А відтак є одним з однією з ключових моделей для формування інклюзії.

Перехід від STEM до STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) є фундаментальним зсувом в межах філософії освіти, яка визнає, що в сучасному світі інновації народжуються на перетині взаємодії технологій та людського досвіду. Концепція STEAM була формалізована у

середині 2000-х років, основоположницею якої вважається Джорджетт Якмен, яка розробила структурну рамку STEAM [186]. Авторка запропонувала пірамідальну модель «Framework – STE@M Pyramid», де наука і технології інтерпретуються через інженерію та мистецтво, і все це базується на математиці. Дж. Якмен наголошує на тому, що мистецтво, яке додається до STEM, надає обґрунтовальну компоненту, що відводить освіту від пошуків відповідей на питання «хто» та «що», в площину «навіщо» та «з якою метою». Так, саме мистецтво вводиться як ключовий елемент, що надає технологіям сенс, етичний вимір та соціальний контекст, який надає науковій освіті статусу прийнятності. «Традиційний клуб наук» / *traditional hard sciences club*, який об'єднався в моделі STEM, будучи доповнений мистецтвом, на думку Дж. Якмен, розкриває справжню суть взаємодії різних наук, яка дотепер носила більш формалізований характер. А також, в оптиці даної авторки, освіта стає більш рівноцінно розподіленою, адже час не потрібно розподіляти між окремими базовими дисциплінами, а вводити мистецьку компоненту як один з засобів навчання.

З-поміж дослідницького загалу яскравим прикладом одного з перших втілень даного підходу вважають Джона Маеду, який будучи й теоретиком і практиком, аргументував, що в епоху, коли технології стають доступними повсюдно, саме дизайн і мистецтво створюють конкурентну перевагу підготовлених фахівців. Вони забезпечують: «Відчуття безпеки (шляхом уникнення відчаю), відчуття впевненості (шляхом оволодіння основами) та відчуття інстинктивності (шляхом формування через повторення) – все це задовольняє раціональні потреби. Натхнення від інших служить вищій меті, яка, принаймні для мене, є справжньою винагородою. Практика освіти – це найвища форма інтелектуальної філантропії» [152, с.38]. Якщо STEM часто фокусується на *конвергентному мисленні* (що ґрунтується суто на пошуку єдино правильного рішення та певної істини), то мистецтво, яке входить в STEAM, вчить *дивергентному мисленню*, що дає можливість генерувати

безліч можливих рішень до конкретної проблеми. Це критично важливо для того аби провадити той же таки інноваційний розвиток. Таким чином, мистецтво ще й уможлиблює інструментальне відображення складних ідей, роблячи їх зрозумілими для широкої аудиторії. Власне, цей момент можна простежити на прикладі популяризації науки.

Важливим етапом легітимізації STEAM на міжнародному рівні стало включення критерію оцінювання креативного мислення до програми PISA 2022 / Programme for International Student Assessment [208]. Вперше в історії глобальна система оцінювання якості освіти вимірювала не лише знання з математики чи літератури, а й здатність учнів генерувати різноманітні та оригінальні ідеї, а також оцінювати та вдосконалювати ідеї інших. PISA визначила чотири домени креативного мислення (рамковий документ щодо визначення креативного мислення): генерування ідей, що проявляється через здатність створювати багато різноманітних ідей, що є новим і цінним, доповнюючи або переосмислюючи існуючі концепції; використання та розвиток ідей, що виражається у вмінні брати ідею, розвивати її, розширювати та вдосконалювати, надаючи їй форми та втілення; оцінка та покращення ідей, яка полягає в критичному аналізі ідей, їхньої доцільності та ефективності, а також знаходження шляхів для їхнього вдосконалення; дослідження та моделювання, або ж здатність досліджувати проблеми, створювати та використовувати моделі для пошуку креативних рішень, переходячи від абстрактних концепцій до практичних дій. Результати цього оцінювання (які оприлюднено на офіційному веб-сайті PISA у вигляді звітів періодичних тестувань [208]) надали урядам країн емпіричні дані про те, що креативність є не вродженим даром, генієм (як сказав би І. Кант), а компетентністю, яку можна і потрібно розвивати ще зі шкільних років. Це стало потужним аргументом на користь інтеграції мистецьких дисциплін у навчальні плани, підтверджуючи підхід STEAM, який тримається на тому,

що креативність є універсальною навичкою, необхідною як художнику, так і інженеру.

Але, як ми всі пам'ятаємо, сучасний світ є надто динамічним конструктором, який досить швидко змінюється та трансформується, а відтак не залишається осторонь і освітній дискурс, з'являються нові форми освітніх програмних підходів, кожен з яких намагається заповнити певні прогалини-лакуни. Крайні характерні до тих областей, які необхідно задіяти у відповідності до зовнішніх викликів. Саме за такою логікою колишній STEM трансформується до рівня STREAM. Додана «R», набуває палітри нових необхідних навичок. Так, це і Reading/Writing, або ж акцент на грамотності та вмінні викладати думки, і Research чи акцент на дослідницькі компетенції, або й Religion, що спрямована набуття таких навичок, які сприяють формуванню духовної сутності людини. Так, Джон Вільямс, експерт з Центру досліджень у галузі науки та технологій (університет Вайкато, Нова Зеландія) [185], вважає, що технології вже давно стали повсякденною частиною життя, а тому в освітньому процесі їм все менше приділяється уваги, адже вони стають чимось само собою зрозумілим. І саме тому, в стрім-освіту закладено компонент введення дітей ще на дошкільському етапі, в світ інформаційно-комунікаційних технологій. Це створюється для того аби дитина усвідомлювала можливості, загрози чи ризики, які несуть технології та з розумінням їх застосовувала. В окремих українських дослідників це навіть закладено в програму стрім-освіти. «STREAM-освіта – новий інтеграційний підхід до розвитку, виховання й навчання дітей. Цей напрям освіти інтегрує в собі завдання з формування в дітей загальних наукових уявлень про світ; ознайомлення їх з інформаційно – комунікаційними технологіями; розвиток уміння експериментувати, конструювати; навчання дітей основ опрацювання змісту тексту, грамоти, математики, а також різних видів мистецтва» [105, с. 185].

Іншим прикладом трансформації STEM освіти є ESTEAM. Додана «Е» включає як Entrepreneurship – підприємливість, так і Environment – турботу про довкілля, тим самим робить акцент на комерціалізації інновацій та сталому розвитку. До прикладу, в українських школах проводяться різного роду практикуми, на яких: «Учні дізнаються про технологію переробки паперу, вчаться моделювати з конструкційних матеріалів каркас для майбутньої пташки, а також розрізняти види птахів за формою та кольором» [55, с. 257]. А от в Королівському музичному коледжі (Британія), де у 2025 році святкували 25-ту річницю розвитку перформативної науки у закладі “*Performance Science 25*”, реалізують амбітні програми досліджень, викладання та обміну знаннями. Учні коледжу залучаються до моделювання переживань майбутнього виступу, відтворення умов та контекстів виконання роботи тощо, спільно з фахівцями Лабораторії продуктивності Королівського медичного коледжу та Хірургічного симуляційного центрі Імперського коледжу (Британія). Такі проекти як *Decoding Performance*, *Experiential Learning* є лише окремими прикладами з-поміж різноманітної палітри освітніх програм Королівського музичного коледжу [194].

Ці варіації свідчать про гнучкість концепцій, які адаптуються до потреб конкретних суспільств та викликів часу. Однак, на нашу думку, найбільш ґрунтовною інтеграцією, що виходить за межі простої педагогічної методики і стає формою культурного виробництва, є *Sci-Art*. *Science & Art* є не просто ілюстрацією науки засобами мистецтва і не використання технологій для створення арт-об’єктів. Це сфера діяльності, де мистецтво і наука виступають рівноправними партнерами у процесі пізнання світу. Якщо STEAM це освітня стратегія, модель чи підхід, де мистецтво виступає додатковою складовою, то *Sci-Art* [209] це культурний феномен та реальна професійна практика, яка поступово влітається в канву освітнього процесу.

Філософія Sci-Art кидає виклик тезі, пропонованій Чарльзом Персі Сноу про існування «двох культур» [179], що постулювали непереборний розрив між «гуманітаріями» та «технарями». «Літературні інтелектуали на одному полюсі, а на іншому – вчені, і, як найбільш репрезентативні, вчені-фізики. Між ними – прірва взаємного нерозуміння, іноді (особливо серед молоді) ворожість і неприязнь, але найбільше – брак розуміння. Вони мають дивне спотворене уявлення один про одного» [179, с.5]. Та як вважав Ч.П. Сноу їхні погляди настільки відмінні, що навіть на рівні емоцій вони не можуть знайти спільної мови. Ненауковці, або ж «літературні інтелектуали» чи «гуманітарії» схильні думати про вчених як про зухвалих і хвалькуватих. В свою чергу «вчені» вважають, що літературні інтелектуали повністю позбавлені передбачливості, і тому будь-які їх інтелектуальні спроби вже є не інтелектуальними, адже сягають рівня уяви і жодним чином неспроможні спрогнозувати майбутнього.

З появою концепції Sci-Arty нівелюється уявлення не лише Чарльза Пірса Сноу чи втрачають ґрунтовність теорій про відмінність роботи правої та лівої півкуль мозку людини, які начебто відповідають за тяжіння до «гуманітарного» чи «технічного» спрямування. Sci-Art повністю змінює підхід у взаємодії науки на мистецтва, в якому лабораторія стає студією, а науковий експеримент – перформансом. Митці автоматично припиняють бути пасивними спостерігачами, що очікують на екзистенційний момент чи враження, натомість стають тими, хто ставить незручні етичні питання, проблематизують науковий прогрес і перекладають сухі дані мовою людських емоцій. Тим часом науковці відчиняють двері своєї лабораторії та дозволяють приймати участь всім охочим в їх пошуках «священного граалю».

З 2022 року напрям наукового мистецтва набрав обертів активного розвитку у сфері освіти. І хоча наукова освіта у поєднанні з мистецтвом розвивалися вже й до того, та з цього моменту вони набувають більш

програмного оформлення. Ця міждисциплінарна практика поєднує творчі підходи митців, професійний досвід фахівців у галузі мистецтва та наукові знання дослідників. Такий синтез дозволяє створювати інноваційні проекти, де наукові концепції візуалізуються через художні форми, сприяючи глибшому розумінню складних явищ і стимулюючи креативне мислення.

Однією з ключових ініціатив, впроваджених Наумі Курті / *Naomi Kurti* та Йоаннісом Вакалісом / *Ioannis Vakalis* [209], є група ентузіастів, яка об'єднує митців, освітян, науковців і кураторів. Група збирається щомісяця для проведення серії відкритих дискусій, презентацій і воркшопів. Учасники діляться власними роботами, проектами та ініціативами в сфері наукового мистецтва, обговорюють актуальні виклики та перспективи розвитку. Серед ключових тем це питання пост-зростання / «post-growth», що критикує традиційні моделі економічного зростання на користь сталого розвитку та екологічної свідомості; комерціалізація знань, процес, який вивчає можливості перетворення наукових і творчих досягнень на комерційний продукт, з акцентом на етичні аспекти та доступність; а також трансдисциплінарність, яка передбачає подолання кордонів між дисциплінами для створення нових форм знання та співпраці. Це стає і запорукою доступності будь-якого з видів знання, і легкості форми засвоєння знання, і водночас уможливорює економічний компонент, поза яким неможливе капіталістичне буття сьогодення.

В світлі діяльності даного напрямку, з'являється чимало проектів, які ілюструють специфіку підходу. Одним із найбільш провокативних та динамічних напрямків Sci-Art є BioArt. Так, митці, які працюють в даному напрямку, мають справу з живими тканинами, бактеріями, ДНК та цілими організмами, перетворюючи маніпуляції з життям на мистецький меседж.

Як ми вже згадували раніше, у співпраці митців та науковців – давня історія співпраці. Так, згадати хоча б Стеларка, який ще в ще в 1996 році розпочав пошук фахівців по вживленню йому третього вуха. І вже в 2006

році цей проект було реалізовано. і з того часу він в «постійному доступі» для слухача, а його третє вухо, яке знаходиться на руці функціонує в межах досяжності Wi-Fi. Або ж проект «Альба» та робота «GFP Bunny» створена ще у 2000-х художником Едуардо Кацом та генетиком Луї Марі Хедебіном стала майже іконою напрямку. Е. Кац замовив генетичну модифікацію кролика на ім'я Альба, зі вживленим йому геном медузи, що змушує тварину світитися зеленим світлом в ультрафіолеті. Цей проект викликав глобальну дискусію про етику генної інженерії та право людини «редагувати» природу. Інша його робота, «Natural History of the Enigma», представляє гібрид петунії та самого художника, де в прожилках квітки циркулює ДНК самого Едуардо Каца, а візерунок пелюсток квітки нагадує розгалуження капілярів.

Іншим прикладом може слугувати проект «Victimless Leather» / «Шкіра без жертв» [212], який являє собою серію «напівживих» скульптур у формі мініатюрних курток або пальто без швів. Художники Орон Каттс та Іонат Зурр, що співпрацюють з SymbioticA, унікальною дослідницькою лабораторією на стику мистецтва та біологічних наук при Університеті Західної Австралії, іронічно коментують утопічну ідею вирощування шкіряного одягу в лабораторії, без необхідності вбивства тварин для отримання натуральної шкіри. Оскільки процес біологічного вирощування є ключовим елементом цих арт-об'єктів, скульптури розміщують у спеціальних інкубаторах (біореакторах), де вони продовжують розвиватися протягом усієї виставки, отримуючи поживні речовини та підтримуючи життєдіяльність клітин.

Робота провокує дискусію про моральні аспекти носіння одягу з частин мертвих тварин (для захисту чи естетики), а також піднімає етичні питання щодо експлуатації та маніпуляції живими системами. Автори критично досліджують, чи справді технології тканинної інженерії можуть стати «безжертвним» рішенням.

У світі, переповненому даними, художники все більше впроваджують і штучний інтелект. Так, Рефік Анадол створює монументальні «скульптури даних». Його алгоритми обробляють мільйони зображень (наприклад, архіви музеїв або дані про погодні умови) і перетворюють їх на гіпнотичні, плинні візуалізації. Його робота «Танучі спогади» візуалізує процеси в мозку під час пригадування, роблячи невидимі нейронні зв'язки видимими та емоційно зарядженими. Сам митець, посилаючись на відоме висловлювання Джона Дьюї, про те, що «наука формує смисли, а мистецтво їх виражає» [209], говорить, що своїми проектами виражає дане висловлювання на практиці, адже змушує комунікувати науку і мистецтво.

Sci-Art доводить і свою ефективність як знаряддя із залучення громадськості. Дослідження показують, що взаємодія з науково-мистецькими об'єктами підвищує інтерес аудиторії до науки, особливо серед тих, хто вважає науку «надто складною», «нудною» чи «не потрібною втратою часу», власне, як і мистецтво. Цікаві та яскраві візуальні метафори та емоційний вплив мистецтва допомагають людям зрозуміти абстрактні концепції (як-от кліматичні зміни чи квантова фізика) і відчуті їх особисту значущість. Для того, аби це все ж носило ґрунтовніший характер, починають функціонувати платформи та проекти, які методично демонструють співпрацю науки та освіти, а також впроваджують її в освітній процес. Це досить наглядно демонструють українські освітні практики.

Вже тривалий час Україна проходить свій унікальний шлях інтеграції у глобальний контекст підходів STEM/STEAM, який ускладнюється і водночас прискорюється війною. Протягом довгого часу українська освіта базувалася на радянській моделі фундаментальних наук, яка, хоч і була потужною, все ж неабияк тяжіла до репрезентативності. Усвідомлення необхідності змін прийшло з інтеграцією в європейський простір. Ключовим документом, що засвідчив цей перехід, стала Концепція розвитку

природничо-математичної освіти (STEM-освіти) до 2027 року, затверджена Кабінетом Міністрів України 5 серпня 2020 року [191]. Цей документ вперше на державному рівні визначив STEM як пріоритет освітньої стратегії. З-поміж основних заходів планом передбачається: оновлення стандартів освіти та навчальних програм; створення мережі регіональних STEM-центрів; підвищення кваліфікації вчителів; популяризацію науково-технічних професій та ін. Реформа Нова Українська Школа (НУШ) фактично стала практичним втіленням цих ідей. Запровадження інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у початковій школі та акцент на компетентнісному навчанні є прямим кроком до STEAM-підходу. Попри війну, цей напрямок продовжує розвиватися. У 2024-2025 роках значна кількість коштів держави була вкладена у оснащення STEM-лабораторій у школах, що розглядається як стратегічна інвестиція у відновлення людського капіталу [191].

Варто відмітити, що в Україні з 2020 року – а в світі й раніше, – завдяки розвитку STEM-освіти відбувся «лабораторний поворот», який не лише радикально змінив уявлення методи навчання, але й саме філософське розуміння того, що таке наукова лабораторія та яке місце вона посідає в процесі пізнання.

Якщо раніше лабораторія сприймалася як «очищене», ізольоване місце «матеріалізованого раціоналізму», де відбувається майже платонівське зіткнення чистої ідеї з підкореною матерією, то в епоху STEM вона втрачає цей статус єдиного й привілейованого «храму науки». Г. Башляр стоячи на засадах того, що будь-яка ідея має бути перевіреною на практиці: «філософське осмислення, застосоване до наукового мислення, розробленого протягом тривалого періоду часу, вимагає, щоб будь-яка нова ідея інтегрувалася в корпус перевірених ідей, навіть якщо цей корпус ідей піддається глибоким змінам через нову ідею» [117, с. xv], наголошує на необхідності й самої трансформації лабораторного простору. Первісний

образ її все ж незнищений, але не потрібно перетворювати її на простір де циркулюють «залишки людської уяви». Навпаки, лабораторний простір має ставати більш відкритим для реалізації найпретензійніших ідей. «...реаліст невдовзі вимагатиме контрольних експериментів. Тут, як і скрізь, він захоче перевірити образи, зіставивши їх з реальністю. Якби йому показали ступку, наповнену подрібненими мушлями, він би сказав: а тепер зробіть равлика!» [117, с. 117].

У сучасних філософських теоріях, які розглядають питання техніки, все частіше зустрічаються думки, що лабораторія дедалі більше перетворюється на гібридний, заміксований простір, в якому межі між науками, технологіями, інженерними розробками чи математичними формулами розмиваються. В залежності від цього й пізнання стає принципово проєктно-орієнтованим (маючи теоретичні напрацювання, воно прагне практики втілення). До прикладу, в Україні такі проєкти, як SymbioticA чи Ars Electronica демонструють простори відкритих мереж громадянської науки, що в українському сьогодні набуває майже метафізичного виміру. Тут лабораторія спускається в підвали, виїжджає на фургонах, розпорошується в цифровому просторі, стає одночасно фаблабом, бомбосховищем, меморіалом і майстернею протезування зруйнованої реальності. У цьому процесі перформативна освіта, яка все більше просотується в наукові процеси, перетворюється на маніфест існування, на форму свідчення, на технологію турботи, спосіб не просто зафіксувати травму, а пройти крізь неї. Український досвід показує, що в епоху катастроф справжня лабораторія – це осередок, де знання, емпатія, технології та воля до життя змушені постійно винаходити одне одного заново, щоб не дати світу остаточно згаснути в темряві бетону й вибухів. Саме ця радикальна гібридність лабораторно-експериментального засвоєння наукового знання, що виражена у практичному втіленні, а не лише в теоретизованих актах та нормативних освітніх стандартах, і робить

український простір унікальним внеском у глобальну уяву про те, якою може бути лабораторія майбутнього: живою, пораненою й незнищеною. Тож, якщо класична лабораторія була ареною фальсифікації гіпотез, то сучасна STEM-лабораторія дедалі частіше стає ареною конструкції можливих світів, простором, де знання не стільки відкривається, скільки створюється в процесі проєктної, міждисциплінарної, часто колаборативної діяльності.

М. де Фріс, для якого принциповою складовою в науковій освіті є технології, а точніше інженерія, як її ядро, вважає, що вона повинна стати не лише «додатком» до науки, а повноцінним рівноправним компонентом, що дає можливість учням не лише розуміти світ, а й активно його перебудовувати. На думку дослідника, наукове знання носить переважно декларативний характер і спрямоване на пояснення та розуміння законів природи, тоді як технологічне є процедурним і нормативним. Воно орієнтоване на зміну реальності, розв'язання практичних проблем і створення штучних об'єктів, моделей. М. де Фріс наполягає, що технологія не є похідною від науки, а має власну методологію, насамперед проєктування, яке поєднує раціональне планування з рефлексивною практикою, ітераціями та врахуванням контексту (соціального, економічного чи екологічного). В розділі «Філософія технології: що і чому?» він наголошує на тому, що саме проєктування є тією методологією, яка враховує всебічне вивчення способу, за допомогою якого (включеність мети) щось відбувається [184, с. 3]. Тож і лабораторний простір має бути таким, що дає змогу застосувати різні методи для реалізації проєкту та оцінити, чи функціонує створений артефакт.

Хоча в даному контексті більш виважненою є позиція К. Мітча, який у праці «Мислення через технології» розрізняє два основні підходи до філософії техніки: інженерний в якому передбачено розуміння технології як розширення людських можливостей та гуманітарний, що здатен

враховувати етичні, соціальні та культурні наслідки наукової діяльності [160]. Він підкреслює той факт, що технології є багатограним явищем, яке проявляється через конкретні об'єкти, знання, діяльність та воління контролю світу. Тому в освіті технології потребують власного простору для розвитку навичок проєктування та критичного осмислення техніки як способу буття, аби не бути лише стихійно освоєваним інструментом. Та для розуміння цього, або й подальшого застосування необхідним є потужний гуманітарний блок та співпраця цих сфер знання.

В контексті трансформативних змін лабораторного простору, відбулися неабиякі зміни й в уявленнях про музей. Зокрема, в українському контексті музей еволюціонує від ідеологічно заангажованого «інструменту влади» до відкритого, відповідального інституту, що сприяє соціальній інтеграції, критичному осмисленню минулого, формуванню толерантного та свідомого суспільства, а також став важливим чинником культурного та навіть економічного розвитку регіонів і країни в цілому. Ця трансформація відображена в спектрі суспільно-історичних змін, про які зазначає Р. Маньковська [64] та які сягають меж тоталітаризму і переходу до спроб побудови відкритого, демократичного суспільства, де музей виступає не пасивним сховищем, а активним учасником культурного діалогу та суспільних перетворень.

Радикальна трансформація відбувається наприкінці ХХ, початку ХХІ століття, після здобуття незалежності, а особливо в умовах глобалізації та суспільних криз. Музей став все більше нагадувати динамічного соціального актора, що реагує на виклики сьогодення. Формування національної ідентичності, збереження історичної пам'яті в умовах посттоталітарного травматичного досвіду, протидія маніпуляціям історією, інтеграція в європейський культурний простір, за Р. Маньковською, стали головним завданням роботи сучасного музею, дедалі більше орієнтуються на громаду. Тож, він перетворюється на платформу діалогу, залучає

відвідувачів до співтворення сенсів, активно використовує інноваційні форми комунікації такі як інтерактивні експозиції, цифровізація, проєкти громадської участі, а також розвиває освітні програми тощо.

Еволюція ролі музейного медіатора в епоху пост-цифрової культури та глобальних викликів відображає одну з найглибших трансформацій музейної інституції в XXI столітті. Традиційна модель музею як «сховища» та «накопичення давнини», де час застигає, а знання транлюється односторонньо від авторитетного експерта до пасивного відвідувача, остаточно розпалася під тиском пост-цифрової реальності та екзистенційних криз сучасності. Музей перестав бути лише охоронцем канону й перетворився на контактну зону, простір діалогу, свідчення. Сучасні процеси, які відбуваються в світі, поступово стирають класичну природу музею як інституції, присвяченої збереженню та осмисленню культури, перетворюючи його на елемент розважальної інфраструктури та комерційного простору. На думку дослідників, процес трансформації музейних просторів, розпочався ще зі зміни архітектури музейних будівель, що виражається в активному впровадженні маркетингових стратегій, орієнтованих на масового відвідувача та економічний ефект [22]. Яскравим прикладом цього процесу вважають Музей Гуттенгайма в Більбао, який започаткував таке явище як «ефект Більбао». Саме архітектурна споруда, створена Френком Гері, стала потужним каталізатором економічного піднесення та культурного переродження занепаłego промислового міста. Ця будівля, що привернула мільйони туристів і принесла мільярди євро місцевій економіці, водночас викликала гострі дискусії щодо її справжньої цінності для майбутніх поколінь. Критики ставлять під сумнів, чи відповідає вона традиційній архітектурній тріаді Вітрувія: корисність, міцність та естетична досконалість, адже пріоритет часто віддається ефектному «вау-фактору», брендуванню та короткостроковому комерційному успіху, а не глибокому культурному змісту чи довгостроковій гармонії з міським

середовищем і потребами громади. Таким чином, музей перестає бути лише сховищем мистецтва й перетворюється на глобальний символ урбаністичного маркетингу, де архітектура слугує насамперед інструментом економічного та іміджевого просування.

Таким же чином трансформується і змістовна частина музейного простору. На думку окремих дослідників, освітньо-виховна та документальна функції все більше втрачають свою значимість, а на перший план виходить розважальна. «...Удосконалення функції документування вимагає перегляду планувальної структури музею, покращення умов зберігання колекцій, модернізації фондосховищ, а також тіснішого зв'язку між постійними та тимчасовими виставками. Проте сьогодні ця функція відходить на другий план порівняно з динамічним розвитком освітньо-виховної місії художніх музеїв. Вони дедалі частіше використовують сучасні розважальні формати, які перетворюють музей на простір активного дозвілля та пізнавального відпочинку. В центрі цієї метаморфози опинилася і постать медіатора, фігури, що еволюціонувала від класичного екскурсовода до складного соціального агента (в термінології П. Бурдьє), який діє на перетині різних галузей знань. Звичний екскурсовод перетворюється на медіатора, що інтегрує досвід та вчиться використовувати доповнену реальність, інтерактивні додатки та навіть генеративний штучний інтелект» [23, с. 6].

У сучасному світі музеї поступово перетворюються на справжні центри реалізації значущих соціальних ініціатив, де активне залучення громади виходить далеко за межі простих розваг. Вони стають просторами для глибокого діалогу з навколишнім середовищем, розвитку творчих здібностей та навіть застосування арт-терапії як інструменту психологічної підтримки й самопізнання. Відвідувачі вже не просто споглядають експозиції, а беруть участь у спільних проєктах, майстер-класах, екологічних дискусіях та творчих сесіях, що допомагають переосмислювати

взаємовідносини людини з природою, включатися в процес пізнання та знаходити нові способи креативного самовираження. «Сьогодні креативний простір музеїв стає місцем творчого процесу та експерименту, який вимагає від публіки зосередження і втілення своїх найсміливіших ідей і проєктів. Для пересічного відвідувача творча лабораторія музею дає можливість поринути у цікавий світ виставок, фестивалів, майстер-класів, лекцій, театральних вистав, показів мод, ярмарок, крамниць і іншого соціокультурного продукту, який представлений на традиційних арт-майданчиках як приклад сучасних креативних розробок» [103, с. 143]. В українському просторі, де повномасштабна війна лише прискорила процеси трансформації, музейні медіатори опинилися на передовій культурного фронту. Їх роль розширилася до координаторів гуманітарної допомоги, фасилітаторів травматичного досвіду, накопичувачів історичної пам'яті та творців просторів множинності. Експерсії спустошеними залами після евакуації колекцій, музей як бомбосховище та гуманітарний хаб, документування війни в реальному часі, перетворення музеїв на місця інтеграції переміщених осіб та багато чого іншого, що демонструє: медіатор у кризових умовах перестає бути лише провідником до спадщини і стає співтворцем сенсу в ситуації, коли спадщина фізично знищується або зникає.

Паралельно з цим, глобальні виклики, як от кліматична криза, необхідність інклюзивної включеності різних груп, перетворює традиційний музей на активного учасника формування екологічно свідомого майбутнього, що вимагає від медіатора нових етичних та методологічних інструментів. У сучасному суспільстві спостерігається зростаючий попит на музейні ініціативи, які глибоко розкривають важливість захисту навколишнього середовища та підкреслюють принципи соціальної відповідальності. Цей актуальний напрям успішно втілюється в діяльності екомuzeїв та музеїв-заповідників, де акцент робиться не лише на

збереженні культурної спадщини, а й на екологічній свідомості та сталому розвитку. Такі заклади стають платформами для просвіти, де відвідувачі через експозиції, інтерактивні проекти та освітні програми дізнаються про необхідність дбайливого ставлення до природи, раціонального використання ресурсів і мінімізації негативного впливу людини на довкілля. Екомузеї, зокрема, часто інтегрують місцеві екосистеми, традиції та громаду в єдиний простір, перетворюючи музей на живий інструмент екологічної та соціальної трансформації, що відповідає глобальним викликам кліматичних змін і потреби в відповідальному суспільстві. Тут медіатор вчиться не нав'язувати «правильне» прочитання, а створювати простір, де відвідувач може конструювати власне значення, спираючись на свій досвід, культурну пам'ять чи екологічну тривогу. Інструменти медіатора тепер ґрунтуються на поліфонічній розповіді, відмові від сформованих наративів, візуальній та проектній стратегії мислення, включеності науковій спільноті тощо.

Український досвід вказує на значні зрушення, внаслідок яких медіація, навіть за умов фізичного знищення простору та безперервної травматизації, коли стіни музею порожні, а колекція розпорошена по сховкам, триває, й більш того, зберігає саме онтологічне ядро музейного простору. Той, кого ми раніше називали суто екскурсоводом, наразі, швидко адаптуючись до змін, набуває здатності налагоджувати значущий, людський, вразливий і водночас стійкий зв'язок між людиною та культурною спадщиною в епоху, коли ця спадщина сама перебуває під загрозою зникнення.

*Висновки до другого розділу.* Насамперед, філософсько-освітній аналіз основних концептуальних моделей наукової освіти, що були розглянуті в цьому розділі, дає підстави стверджувати, що жодна з них окремо не здатна сьогодні претендувати на статус універсальної та

достатньої відповіді на питання, якою має бути освіта, що вводить людину у світ сучасної науки та водночас готує її до невизначеності, радикальної мінливості та соціально-політичної навантаженості наукового знання в умовах ХХІ століття.

Позитивістська традиція, хоч і надала освіті чіткості методологічного каркасу, віри в кумулятивність знання та потужний інструментарій стандартизації й контролю якості, все ж її вихолощеність від онтологічних та аксіологічних цінностей, контекстів і суб'єктивності робить її надзвичайно вразливою перед феноменами постправди, гібридних воєн знань, політизації фактів та множинності легітимних наукових наративів. Конструктивізм радикально посилив активну позицію суб'єкта, перенісши центр ваги з передачі готового знання на генезу когнітивних структур. Водночас індивідуалізація процесу конструювання знання сформувала серйозні труднощі в напрямку міжсуб'єктивної валідності, дисциплінарної відповідальності та узгодженості наукової спільноти, особливо в епоху, коли наука дедалі більше функціонує як розподілена, мережева, перформативна практика.

Аналіз критично-емансипативної теорії виявив, що глибоко політичний, владний характер будь-якої освітньої інституції, безцінний у тому ж таки контексті боротьби з символічним насильством і відтворенням нерівності, але його пряме перенесення на високотехнологічні, інструментально складні галузі наукової освіти може призвести до напруги між емансипативним імперативом і необхідністю відтворювати високоточні, відтворювані процедури та критерію істини. Прагматично-гуманістична традиція повернула освіту до досвіду, до спільноти, до інструментальної та екзистенційної цінності знання. Вона дала потужний поштовх проектному, дослідницькому пошуку. Але редукція істини до «того, що працює», та акцент на суб'єктивному переживанні й комфорті нерідко послаблюють онтологічну та епістемологічну вагу наукового

знання як такого, що існує незалежно від індивідуального успіху чи емоційного комфорту.

У підсумку всі ці традиції виявилися частковими, контекстуально-обумовленими та внутрішньо суперечливими, коли їх намагаються застосувати до реалій сучасної наукової освіти. Саме ця частковість і суперечливість створюють простір для пошуку гібридних, пластичних, перформативно орієнтованих моделей.

*По-друге.* Перформативна наукова освіта не обіцяє остаточної методології чи остаточного образу науки. Вона працює з тимчасовістю, з невизначеністю, з множинністю перспектив, але водночас наполегливо вимагає відповідальності як епістемічної, так і етичної. Вона потребує нових інституційних форм гнучких, горизонтальних, але не безструктурних, нової фігури викладача, фасилітатора, емансипатора, співавтора, а не лише транслятора канону. Тут же постає і потреба в нових способах оцінки, яка відтерер тяжіє до якості діалогу, креативної постановки питання, етичної чутливості, здатності працювати з помилками та невизначеністю.

Таким чином, філософсько-освітня концепція наукової освіти на сучасному етапі постає не як чергова «правильна» модель, а як відкритий експериментальний майданчик, де постійно переапробуються, зіштовхуються, гібридизуються та знову деконструюються різні спадщини. Саме в цій *пластичності*, у відмові від остаточності та в одночасній наполегливій роботі над міжсуб'єктною валідністю, критичністю та суспільною відповідальністю криється, можливо, *єдиний реалістичний шанс науки й освіти залишатися живими, релевантними та людяними в епоху радикальної невизначеності та перманентної кризи легітимності знання.*

*По-третє.* Проведене дослідження еволюції взаємодії науки та мистецтва дозволяє констатувати, що перехід від парадигми STEM до STEAM та інших його форм є не просто зміною освітніх методик, а

відображенням фундаментальних соціокультурних та геополітичних зрушень XXI століття.

По-перше, аналіз глобального контексту демонструє, що інтеграція мистецьких практик у науково-технічну освіту (STEAM) та дослідження стали відповіддю на кризу вузькоспеціалізованого технократичного підходу. Якщо на етапі свого зародження STEM-освіта була не чим іншим як інструментом національної безпеки та військового паритету, то сучасний етап вимагає гуманістичного синтезу, де мистецтво надає технологіям етичного виміру та соціального сенсу. Мистецтво у взаємодії з наукою виступає самостійним гносеологічним інструментом, що здатен, у відповідності до умов та контексту, ставити конкретну мету та реалізовувати її завдяки різним підходам.

В українському контексті глобальні тренди набули унікальної траєкторії розвитку, зумовленої екзистенційними викликами повномасштабної війни. В Україні спостерігається парадоксальна, але життєздатна дуальність, з одного боку, відбувається реактуалізація первісного, оборонного значення STEM, Military Tech, інженерія дронів, пріоритетність кібербезпеки як умови фізичного виживання, а, з іншого боку, практики взаємодії мистецтва і науки стають формою культурного опору та інструментом збереження ідентичності. Мистецтво, інтегроване в науку, виконує тут вітальну функцію, перетворюючись на силу в умовах, яка здатна адаптуватися до нестабільності зовнішніх обставин, сформувати особисту зацікавленість в дослідженні, реалізації власного проектного задуму завдяки різним підходам та способам.

Також дослідження виявляє радикальну трансформацію таких інституцій, як лабораторія та музей. У світових масштабах ці зміни почали відбуватися, з одного боку, в результаті дистанціювання часів пандемії та супутній цьому процесу – цифровізації. З іншого боку, тенденція та динаміка в бік популяризації культурної спадщини, науки, а відтак і

необхідність втримання гносеологічної компоненти в домінуючому дискурсі кліпового освоєння реальності, стали рушійними чинниками на шляху до цих змін. Під тиском воєнних обставин й українська лабораторія втратила ознаки ізольованості установи і трансформувалася у відкритий простір. Вона стала мобільною, децентралізованою та орієнтованою на вирішення нагальних гуманітарних потреб громади. Аналогічних змін зазнав інститут музею, де екскурсивод трансформувався до медіатора з багатозадачним полем діяльності.

Зрештою, досвід України доводить, що інтеграція науки та мистецтва є стратегічним ресурсом для повоєнної відбудови. Майбутнє відновлення країни вимагатиме не лише інфраструктурних рішень на основі зелених технологій та штучного інтелекту, але й нових смислів, які народжуються на перетині гуманітарних та технічних дисциплін.

### РОЗДІЛ 3. ПРАКСЕОЛОГІЧНІ ПЕРСПЕКТИВИ ПЕРФОРМАТИВНИХ ПРАКТИК В НАУКОВІЙ ОСВІТІ

*Вступ до третього розділу.* Сучасна парадигма наукової освіти зазнає фундаментальних трансформацій, що зумовлені необхідністю переходу від репрезентативних моделей засвоєння знань до активних, діяльнісних та рефлексивних. У центрі цього теоретичного та практичного зсуву окрему роль відіграє й праксеологічна складова, яка спрямована на формування логіки, структури та ефективності людської дії в цілому. З огляду на праксеологічний підхід при аналізі науково-освітніх практик постає нагода розглядати навчальний процес як «дисципліновану» практику проектування, реалізації та постійного вдосконалення здійснюваних актів. Особливого значення в цьому контексті набувають перформативні практики, які дозволяють залучати тілесність, просторовість, емоційний інтелект, соціальну взаємодію тощо, для глибшого опанування науково-змістовної складової. Перформативність у науковій освіті виступає як засіб «оживлення» абстрактних концепцій, перетворюючи їх із теоретичних конструктів на частину життєвого досвіду суб'єкта навчання. Це дозволяє сформувати стійкий життєсвіт, про який говорить Е. Гусерль, і який здатен стати міцним фундаментом подальшої свідомісної діяльності [29]. Коли йдеться про феноменологічний життєвий світ, то насамперед маємо розуміти, що відбувається значна зміна в самому мисленні, яке відходить від абстрактних наукових конструкцій в бік первинного досвіду, в якому світ даний як вже осмислений прожитий та самоочевидний. Цей досвід не можна вважати результатом теоретичного конструювання (це геть не теорія, яку створили для подальшого нашарування на нього інших форм знання), а радше деякий до-науковий горизонт в якому потенційно можливе пізнання, дія та будь-які форми конструювання полів знання.

Свідомість людини, будучи розімкненою та принципово спрямованою на світ, адже має таку функціональну здатність до інтенційності (або ж спрямованості), формує кожен свій акт як такий, що здатен потенційно надати людині чогось осмислюваного, визначеного, але наперед не заданого. Цей момент є досить важливий, адже додатково доводить принципову неспроможність самої свідомості людини визначити, встановити або й окреслити результати хоча б тих же наукових пошуків: неможливо охопити думкою достеменність результативності дії, однак можна діяти на будучи керованим інтенцією. «Ми спочатку відсторонилися від усього того, що є досвідом у цьому конкретному сенсі, й у нашому запитуванні прямо перейшли від предикативного судження і його очевидності до царини пасивної віри в буття як свідомості передданості субстратів судження ґрунту віри, який постає як світ і через який кожний окремий досвід є досвідом у горизонті світу. Проте, цей горизонт світу як такий визначений не лише знайомістю суцього, яка походить із практики пізнання, а також передусім тією знайомістю суцього, яка походить із повсякденної практики продуктивної діяльності» [29, с. 35-36]. Таким чином, життєвий світ для людини постає там, де враховано до-досвідну спроможність його набуття та вже безпосереднє структурування єдності смислів. Окрема річ не дана (й не дається) людині ніколи повністю в “готовому” вигляді, а з'являється в якості горизонту можливих подальших відкриттів, в тому числі й наукових, що в момент його (мається на увазі горизонт) конституювання вже є частиною життєвого світу. «Речі досвідчуються як дерево, кущ, тварина, змія, птах; або специфіковано як ялина, як липа, як бузина, як собака, як вуж, як ластівка, як горобець тощо. Стіл характеризується як упізнане, а втім нове. В індивідуально досвідченому новому спочатку є знайомим власне сприйняте; воно нагадує однакове (або схоже). Однак типове схоплене має також горизонт можливого досвіду з відповідними прикметами знайомості, тобто типіку ще

не досвідчених, але очікуваних прикмет: якщо ми бачимо собаку, то ми відразу передбачаємо його подальшу поведінку, його типовий спосіб їсти, грати, бігати, стрибати тощо. Ми не бачимо зараз його зубів» [29, с. 266]. Таким чином, життєвий світ формується як певна мережа самоочевидностей, які не потребують постійної перепроверки, що дозволяє людині орієнтуватися в реальності. Однак поза цим знаходиться і потенційна можливість до поставання дечого нового (окрім функцій гратися чи стрибати, собака може ще й вкусити).

Прикметним з феноменологічної позиції є й те, що в цьому пізнавально-конструюючому процесі важливу роль відіграє й тіло. Цей момент є особливоважливою обґрунтовуючою константою в нашому дослідженні, дже саме через тіло, як один з чинників починається перформанс. Так і в гуссерлевській концепції, через тіло світ відкривається в якості простору для можливих дій. Саме тілесна вкоріненість надає життєвому світу практичного та ситуаційного характеру: світ завжди тут-і-тепер даний, але в своєму розімкненому вигляду, оскільки не замикається суто на індивідуальному досвіді. Завдяки інтерсуб'єктивності (принципово належній людському) в спільності дії з іншими, світ твориться та переживається через співприсутній горизонт значень.

У світлі феноменологічного підходу, ми маємо усвідомити те, що наукові абстракції завжди виникають з ідеалізації життєвого світу. Це і у відповідності до контексту та обставин, і у відповідності до зміни парадигм позиція геть не життєспроможна. Тож наука має властивість відходити від цього, в силу самих природних спроможностей людської свідомості, тієї ж таки здатності до редукування, і входити в поле її розуміння як горизонту смислів. «Можна не сумніватися, ця програма припускає, що інші дії свідомості (а саме наука і те, що підпорядковується мові і логосу) містять ті ж самі фундаментальні структури, «ті ж самі синтези переходу, той же самий вид горизонту», що і перцептуальний досвід; коротше, вона допускає,

що «будь-яка свідомість є перцептуальною, навіть усвідомлення нас самих» [87, с. 209].

### **3.1. Наукова освіта та перформанс у вимірах глобальної соціокультурної перспективи**

В даному розділі ми пропонуємо комплексний аналіз праксеологічних засад перформативних практик. І насамперед тих глобальних та локальних чинників, що мають здатність, а також сутнісні особливості уможливлення когнітивної залученості, розвитку практичних навичок у формуванні наукових проєктів, проведення експериментів та ін. В глобальній перспективі ми пропонуємо розглядати перформативність в науковій освіті з позиції розуміння *провадження освітнього процесу в якості викладання як цілеспрямованої, раціональної та вдосконалюваної діяльності, що має потенціал адаптації до кризових ситуацій та працює на перспективу*. Такий підхід заснований на принципах самої праксеології. «Сутність праксеологічного підходу в професійній підготовці (...) полягає в організації найбільш раціональної і оптимальної діяльності учасників освітньо-виховного процесу, що забезпечує ефективне досягнення поставлених цілей навчання й особистісного формування; формування готовності до удосконалення майбутньої професійної діяльності з орієнтацією на максимальну цілевідповідність» [79, с. 149].

Насамперед варто розтлумачити деяку специфіку праксеологічного підходу, який прояснює природу отримання досвіду (в тому числі й наукового). В світлі праксеологічної методології важливим є те, що сама генеза освітньої праксеології тримається на уявленні про людину як істоту, наділену «чуттєвою раціональністю» та вродженим прагненням до пізнання, яке зберігається протягом усього життя. Це ще більше підкреслює актуальність методологічного прийому, який всеціло відповідає

застосуванню перформативних практик, що здатні зароджувати чуттєву раціональність, ґрунтуючись на легкості прийомів та засобів навчання, але при цьому мотивуючи та зацікавлюючи в подальшій роботі, пошуках та досягненні результатів.

Т. Котарбінський, який переглядає методологію педагогіки, зосереджується на питанні діяльності, яка будучи застосована до навчання здатна суттєво вплинути на трансформацію «духовного обличчя людей». Це, як він вважав, можливо досягти шляхом змін та модифікацій законів, щоб вони не стали джерелом тенденцій, що суперечать освітнім завданням, що стоять перед сім'єю чи школою. Він надає великого значення діяльності, виділяючи з-поміж інших проблем, що стоять на заваді її стрімкого залучення в освітні процеси «відсутність достатньої готовності до інтенсивної роботи» [146, 7]. Усунути цю проблему можливо завдяки належній увазі до політики оплати праці та пільг, а також стимулювання та підтримки мотивації. Т. Котарбінський усвідомлював, що зміна підстав до мотивування, вимагає значних жертв та відповідальності в доборі аргументів на користь діяльності. Адже це фактично стане підставою до зміни однієї політичної системи на іншу і безсумнівно і призведе до порушення усталених моральних принципів та міжособистісних відносин, які раніше вважалися належними та чинними.

Саме тому у світлі праксеологічного підходу, ми можемо побачити як у визначенні перформативних практик наукової освіти переосмислюється роль вчителя/викладача. Хоча й не через систему політики стимулювання, а радше в світлі розуміння самих педагогів необхідності зміни підходів в навчанні на більш ефективні його інваріанти. Адже, в світлі всіх тих глобальних змін, які ми бачимо на сьогоднішній день, роль технічного виконавця навчальних програм чи передавача інформації є геть неефективною, тож вчитель/викладач поступово набуває рис дизайнера навчального середовища, медіатора який постійно перебуває в циклі

планування, дії, перевірки, коригування та співдії, і не лише з іншими вчителями чи викладачами, а й з фахівцями інших галузей знання. “Шлюзом до найбільшої життєвої мудрості є набір рекомендацій для гарної роботи, що охоплює три основні аспекти: *вибір правильних засобів для досягнення цілей, енергійні дії та економічні дії*, тобто без використання зайвих ресурсів, використовуючи лише те, що потрібно. Гарна робота вимагає спільних дій, належним чином організованих в межах робочих команд. Тому одним із фундаментальних канонів праксеології, тому (...) діяти – це змінювати реальність більш-менш свідомим чином, прагнути до певної мети (...) використовуючи відповідні засоби» [146, с.20]. Такий підхід дозволяє оцінювати педагогічну практику як цілісний акт, де технічна вправність поєднується з креативністю, комунікацією, новими розробками тощо. До прикладу, у контексті наукової освіти це означає, що викладання природничих дисциплін має бути не лише результативним з точки зору балів на іспитах, а й етично орієнтованим на розвиток критично мислячої особистості, яка провадить власні дослідження в галузі.

Як ми вже це з'ясували в попередніх розділах, перформативні практики в науковій освіті виникають на перетині театрального мистецтва, культурних студій та когнітивної науки. Перформативний поворот маркує перехід від розуміння навчання як передачі знання з текстів до розуміння його як створення подій. *Перформанс* у цьому сенсі є одночасно і оптикою, і інструментом для дослідження світу. Він дозволяє поєднати чуттєві та соціальні аспекти навчання, створюючи простір для суб'єктивного самовираження та публічного представлення результатів пізнання. Наприклад, використання театру в науковій освіті, що базується на здатності драматичної форми робити абстрактні наукові теорії відчутними та живими дає можливість безпосереднього переживання, а відтак і власного досвіду. Замість того, щоб просто читати про рух частинок, учні можуть «виконувати» ці процеси в межах аудиторії. Драматичне

моделювання концепції електричного струму, де учні імпровізують ролі електронів у ланцюзі, допомагає глибше зрозуміти механізми опору та напруги. Це, в свою чергу, підкреслює праксеологічність даного освітнього зсуву (перформативного повороту). Праксеологія, є тією методологічною площиною, яка просотується в ті сфери діяльності для яких важливими є принципи ефективної та результативної дії. Її специфіка передбачає, що дана область знання, націлена на свідому реалізацію встановлених цілей, що буде присутня і в дослідницьких проектах. Її універсальне застосування демонструє й велику цінність. У своїх роздумах Т. Котарбінський звертає увагу на той факт, що акт дії людини спричинює його виконання, та в залежності від розуміння цілі, задає поле відповідальності за свої дії. Оскільки «мета ніколи не виправдовує поганих засобів, навіть необхідних, якщо відмова від цієї мети не буде ще гіршою. Існує безліч цілей на вибір, тому не обираймо цілі, які вимагатимуть від нас втрати чогось ціннішого, ніж ці цілі» [146, с. 25]. Життя показує, що вибір мети не завжди легкий.

Перформативна модель освіти критикує формальну раціональність, яка домінує в сучасних освітніх стандартах. Формальна раціональність тяжіє до уніфікації, шаблонності та жорсткої стандартизації, уникаючи тих наслідків, як от ризики чи невизначеність. Натомість *перформативні практики створюють «трансверсальні території», де навчання стає процесом пошуку з відкритим результатом.* Це особливо важливо для природничих наук, де природа наукового пошуку сама по собі є процесом постійних спроб та помилок. З точки зору праксеології, перформативні практики використовують механізми «втіленого пізнання». Це теорія, згідно з якою розумові процеси не обмежені мозком, а розподілені по всьому тілу та його взаємодії з навколишнім середовищем. Перформативні формати, що включають рух, голос та жести, активують нейронні шляхи, які залишаються незадіяними при традиційному лекційному/семінарському засвоєнні знання.

Оскільки, однією з ключових проблем наукової освіти є відчуження учнів від науки через її сприйняття як набору “холодних”, об’єктивних фактів, відірваних від людського досвіду. Праксеологічна перспектива дозволяють побачити шляхи подолання даного розриву через гуманізацію науковців та наукового процесу. Перформативні практики, такі як рольова гра, дозволяють учням приміряти на себе ідентичність (роль) вченого, досліджуючи не лише його відкриття, а й етичні дилеми, соціальний контекст та особистісні виклики тощо. Учні/студенти часто мають стереотипне бачення щодо науковців, адже вони для них постають як асоціальні особисті, що працюють в ізоляції. Наприклад, проекти, які ґрунтуються на застосуванні *scientific stand-up*, застосовують науковий стендап чи вуличні моновистави для подолання цих міфів. Включення гуманізуючої інформації про науковців та їх цінності, хобі та труднощі в роботі значно підвищує як залученість студентської аудиторії, так і деконструє хибні уявлення про наукову діяльність. Таким чином, студенти відчують значно більший зв’язок із матеріалом, коли він подається через гуманізовані описи. Це створює умови для «убезпечення ідентичності», де учні не відчують загрози своїм цінностям під час вивчення складних наукових тем. Наприклад, при вивченні програмування в математиці студенти спершу освоюють праксис (написання коду), але справжнє навчання відбувається тоді, коли вони розвивають логос розуміння того, чому цей код працює і як він пов’язаний з математичними концепціями.

Розвиток технологій відкриває нові перспективи для реалізації перформативних практик в цифровому просторі. Одним з таких прикладів може бути ресурс *Assassin’s Creed: Discovery Tour* [195]. Тут ми бачимо не лише вивчення історії через оповіді, але й методологічні настанови як саме цифрові рольові ігри можуть бути використані щодо дизайну освітніх середовищ. У таких іграх знання розвивається на «мета-дидактичному» рівні, коли вчителі та науковці спільно створюють ігровий всесвіт,

адаптований до потреб реальної аудиторії. В таких просторах головною метою роботи є подолання розриву між науковою теорією та практикою самого вчителя. Це досягається через серію воркшопів, де обговорюються цілі навчання, ігрова механіка та аналіз зібраних даних.

Коли студенти працюють у командах над створенням стартапу з виробництва екологічної їжі через гру, вони не просто засвоюють факти про сталий розвиток чи відповідальне ставлення до довкілля, а діють у складних ситуаціях з погано структурованим проблемним полем та невідомістю. Ігровий процес дозволяє робити помилки без реальних наслідків, що заохочує на інноваційність та експериментування. Оскільки ніхто не буде “карати” за помилку, то відповідно тут зникає страх помилитися. Однак при цьому тут не уникається критичний момент. Критичне мислення в праксеологічній перспективі це не абстрактна навичка, а *здатність до самокорекції методу* дослідження та відстеження процедур пізнання.

Праксеологічний підхід виявляє формотворчі підстави у виведенні компетентності «бути успішним» через ту ж таки системну організацію інноваційної діяльності. Для викладача це означає не лише використання нових методів, а й прийняття професійної відповідальності за результати, що повністю залежать від його діяльності. Аналіз результативності включає оцінку оптимальності процесу підготовки та корисність впровадження креативних рішень в часі. Для праксеології час є фундаментальною категорією. Освітні процеси завжди самі по собі потребують часу, і водночас наше сприйняття часу, тут постає результатом освіти. У науковій освіті важливо розрізняти об’єктивний час (кількісний) та «соціальний час» (якісний), який проходить з різною швидкістю залежно від залученості суб’єкта. Праксеологічна методологія, дозволяє розуміти культурно специфічні темпоральності як умову соціальних практик. Наприклад, у навчанні дорослих тема курсу виступає як якір, що структурує очікування та перетворює соціальну взаємодію на цілеспрямовану навчальну

діяльність. Перформативні практики дозволяють «стискати» або «розширювати» освітній час, фокусуючи увагу на ключових моментах наукового відкриття або процесу. Тому власне перформативність в науковій освіті надає їй нового звучання «оціночності», що не зводиться до семестру, курсу навчання чи класу за які потрібно засвоїти той чи інший матеріал чи виконати певну практику.

Так само сучасні системи оцінювання в науковій освіті все частіше використовують комп'ютерне (і не лише) тестування, яке лише імітує реальні процеси. Відстороненість від конкретного учня, ситуації є лише не чим іншим як умовною позначкою, що виражається в цифрі. (Тут доречно буде згадати Дж.Ролза, який у своїй теорії справедливості зважає саме на контекст, поза яким жодна оцінка, а відтак і відповідальність втрачають свій сенс. «Як правило, потрібно спиратися на контекст, аби з'ясувати, про що йдеться»). Та щоб не бути черговою травмою, процес оцінювання має бути партисипативним, залучаючи учня до самооцінювання через побудову індивідуальних поведінкових карт та передбачення власних помилок. Це перетворює оцінку з інструменту контролю на інструмент розвитку самосвідомості. А також це сприяє формуванню «критичної свідомої етики», де і вчитель, і учень додають рівну вагу прозорості та справедливості освітнього процесу. Замість деонтологічних принципів, деякі дослідники пропонують підхід, заснований на справедливості та турботі. Перформативна практика створює простір, де ці цінності можуть бути прожиті в реальному часі через спільну творчу діяльність. Адже той же таки процес оцінювання, може бути креативним та ігровим.

Праксеологічні перспективи перформативних практик у науковій освіті відкривають шлях до створення глибоко залученого, етично відповідального та ефективного навчального середовища. Перформативність виступає не просто як метод, а як фундаментальна зміна способу перебування учня в самому науковому знанні.

Сучасний стан наукової освіти перебуває в епіцентрі тектонічних зрушень, які виходять далеко за межі класичних педагогічних методик чи стандартного оновлення навчальних планів. Ми є свідками фундаментального переосмислення того, *що означає «знати» науку, «робити» науку і, що найважливіше, «бути» науковцем* у глобалізованому, мультикультурному та соціально розшарованому світі. У центрі цього переосмислення ми вважаємо концепт перформансу та перформативності, які в академічному дискурсі набули надзвичайної ваги та семантичної щільності. Тож далі ми спробуємо більш ґрунтовно проаналізувати, яке місце перформативні практики набувають в глобалізованому соціокультурному вимірі та освіті, що виконується та відбувається на перетині науковості та перформативності, розглядаючи їх не як периферійні педагогічні прийоми, а як центральні механізми конструювання знання та власної суб'єктивності у ХХІ столітті.

Перформативний поворот у гуманітарних та соціальних науках, який розпочався в середині ХХ століття, поступово інфільтрувався у сферу природничої освіти, кидаючи виклик традиційним репрезентативним моделям знання. Наука, яка тривалий час викладалася через набір статичних фактів, де учень має пасивно сприйняти, а надалі відобразити «зання» у вигляді шаблонних фраз, в силу власної неспроможності та неефективності, відходить в минуле. Перформативна перспектива, що поступово втискається в науково-освітній простір, стверджує, що *знання не відкривається, а здійснюється*, все більше доводить, що епістемологічні механізми запускаються в процесі динамічної взаємодії між людськими та не-людськими акторами, опосередкованими мовою, тілесністю, просторовими інструментами та соціальними ритуалами. Проте до цього часу саме поняття перформативності в освітньому контексті є глибоко амбівалентним та роз'єднаним двома протилежними полюсами. Так, одну вісь займає позиція, де перформативність виступає рушійною

трансформуючою силою, що здатна змінити як науковий дискурс, так і соціо-культурний. А з іншого боку, перформативність залишається на рівні художньої практики, що будучи застосованою в освітньому процесі призводить до того, що суб'єкт як учень/студент, так і вчитель/викладач стають заручниками, змушеними виконувати виставу для зовнішнього спостерігача. Так, такими виставами можуть бути показові семінари, вистави «якості» тощо.

І хоча ми вже вказували про існування напруги через неузгодженість в розумінні перформативності, та все ж в даному підрозділі ми спробуємо деконструювати це ще й крізь призму аналізу безпосередніх практик, які провадяться в глобальному соціокультурному контексті.

З огляду на глобальний світовий вимір, можна побачити низку різноманітних прикладів, які вказують на те як перформативні практики поступово долають низку бар'єрів традиційної наукової освіти. Наприклад, відхід від оперування абстрактними поняттями, відчуженість від тіла та емоцій, ієрархічність «учитель-учень», культурна відстороненість науки від локальних контекстів тощо. Перформативність повертає агентність учневі, робить наукове знання прожитим, емоційно забарвленим і соціально значущим. На нашу думку, перформативні практики є особливо ефективними в просторах постколоніальних, мультикультурних і кризових суспільствах, де наука (як і освітні моделі) часто постає в якості імпортованої, «західної» знаннєвої система.

Одним із масштабних та яскравих прикладів отримання наукової освіти через перформанс є проект *Global Science Opera*, що діє з 2015 під егідою міжнародної мережі CREATIONS та за підтримки ЄС. Сама ідея створення *Global Science Opera* зародилася ще у травні 2014 року під час Першої міжнародної конференції «Нові підходи в науково-технічній освіті», що відбулася на острові Корфу (Греція). Саме там представники кількох ініціатив, зокрема проекту CREAT-IT, обговорили можливість

*об'єднати науку, мистецтво й освіту* в глобальному масштабі через оперний формат.

Першим конкретним кроком стало подання заявки до Міжнародного астрономічного союзу з пропозицією визнати проект під назвою «*SkyLight*» офіційною ініціативою Міжнародного року світла – 2015. Після схвалення цієї заявки влітку 2014 року ідея почала активно втілюватися. На шляху до реалізації першого глобального наукового оперного проекту «*SkyLight*» було залучено низку освітніх закладів із 38 країн світу: школи, університети, оперні театри, наукові центри та мистецькі інституції. Учасники проекту мали змогу долучитися до, по-справжньому, демократичного й творчого міжнародного процесу. Слід відмітити, що засадничі принципи формування даного простору, були геть відмінними від звичних освітніх заходів, адже діяли за принципом горизонтального структурування, без будь-якої жорсткої ієрархізації. Так, школярі могли вільно спілкуватися з професорами, а композитори з фізиками, вчителі ж природничих наук з педагогами оперного мистецтва та ін. Усі разом навчалися, досліджували й творили в атмосфері взаємної поваги, відкритості та дружби як цінності, які й досі залишаються основою цієї спільноти [198].

Global Science Opera стала ключовою, флагманською ініціативою проекту Європейської комісії «*Developing an Engaging Science Classroom (CREATIONS)*», а також одним із основних напрямків досліджень у рамках норвезького проекту Ради наукових досліджень «*Integrating Science of Oceans, Physics and Education (iSCOPE)*» [198].

Як свідчать аналітичні матеріали, в рамках *Global Science Opera* школярі з різних країн Норвегії, США, Індії, Бразилії, Китаю тощо, щороку спільно створюють науково-мистецьку оперу. На шляху до її формування, будь-яка тема з області квантової фізики, екології тощо, спершу досліджується науково, а потім втілюється в сценарій, музику, хореографію, костюми та декорації. Фінальна вистава відбувається одночасно в багатьох

країнах світу через онлайн-трансляцію. Дослідники проекту (наприклад, у 2023 році цілий випуск журналу *Journal for Research in Arts and Sports Education* [202], було присвячено тематиці взаємодії науки, мистецтва та освіти) описують його як втілення «постгуманістичної креативності», творчості, що виходить за межі індивідуального людського досвіду і включає колективні досягнення (наприклад, спільно опрацьованої теми), технології, сценічну майстерність тощо.

Іншим прикладом співдії науки, мистецтва та освіти, а відтак використання перформативного підходу в науковій освіті є використання драматичних методів у викладанні та вивченні природничих наук: біології, хімії та фізики. Цей підхід ми знаходимо в діяльності *Dramatic Science*, де учні вивчають матеріал через втілення його в драматичній виставі. Будучи молекулами в реакції, клітинами в мітозі, електронами в ланцюзі перенесення, частинками в моделі Сонячної системи, учні таким чином отримують більше можливостей свідомого засвоєння наукових процесів. Дослідження показують, що такі заняття суттєво підвищують розуміння абстрактних концепцій, покращують запам'ятовування та знижують тривожність перед лицем наукової теми. М. Одегор у статті «Драматична наука. Критичний огляд драматургії в науковій освіті» [164] звертає увагу на те, що драматургію в науковій освіті жодним чином не можна сприймати як «педагогічний карнавал» для втомлених школярів. Це є цілком самостійна, змістовно навантажена методологія, що покликана врятувати наукове знання від перетворення на мертвий «музей формул». М. Одегор виходить із критики традиційної моделі наукової освіти, де знання подається як нейтральний, завершений та позалюдський продукт, а учень виступає у ролі пасивного контейнера для фактів. *Драматичний підхід, навпаки, вводить науку у простір дії, конфлікту, ролі та тимчасовості, тим самим повертаючи їй статус людської практики, що розгортається у ситуації невизначеності. Наука, за такого підходу, постає не як сукупність*

істин, а як процес прийняття рішень, помилок, суперечностей та інтерпретацій, що ріднить її з театром набагато сильніше, ніж із підручником.

Що не менш важливо, драматичний підхід у науковій освіті не зводиться до ілюстративної «гри в учених», а передбачає моделювання епістемологічних конфліктів. Учень втілюється в ситуацію, де знання ще не дано, а лише конструюється в процесі діалогу, тілесної присутності та колективної дії. Драматичний підхід активує відразу кілька рівнів навчання, а саме когнітивний, афективний та соціальний, руйнуючи ілюзію того, що розуміння можливе без безпосереднього залучення суб'єкта. У цьому сенсі *освіта через драму виявляється формою перформативного знання, яке не передається, а розігрується, проживається та перевіряється у дії*. М. Одегор показує, що саме через драму наукові концепти набувають смислової щільності, оскільки постаючи перед учнем одразу пов'язуються з цінностями, його позиціонуванням та відповідальністю тощо, а не існують у стерильній абстракції відстороненого буття.

Дослідження М. Одегор є відображенням ще й того, що у Норвегії та Швеції драматичний підхід вже тривалий час інституціоналізовано через STEM-освіту. В закладах освіти активно, а що головне більш систематично, використовують рольові ігри та сценарії для вивчення наукових катастроф, екологічних криз чи етичних дилем у сфері біотехнологій тощо. Учні/студенти, які під час вивчення окремої теми мають змогу виступити в ролі вченого, політика, інженера тощо, тим самим освоюють наукове знання як соціально вбудовану практику. Освіта тут стає репетицією майбутнього, адже в живому дискурсі свого становлення не залишається нейтральним, а завжди набуває позиції, критичності, а відтак і проблематизації та зацікавленості в подальшому вирішенні проблем.

Таким чином, можна стверджувати, що перформативна освіта, яка використовує драматичний підхід до наукової освіти, вже давно перестала

бути маргінальним педагогічним експериментом і перетворилася на стійку міжнародну практику, хоча, як і раніше, виглядає підозріло для адептів «нормального» навчання по підручнику. В цьому ключі показовим прикладом є британська традиція *Drama in Science Education*, пов'язана з діяльністю Д. Хіткот. З її подачі, різні проекти, які було реалізовано в Манчестерському та Лондонському університетах, ґрунтувалися на тому, що студенти розігрували різні епістемологічні ситуації, будь-то судові процеси «над науковими теоріями», кризи відкриттів або історичні наукові дебати. Задіювання даного підходу показало, що наука освоюється через конфлікт інтерпретацій, у якому студент змушений діяти самостійно в певній точці тут-і-тепер, адже кожна окрема ситуація не дозволяє йому відтворювати готові підручникові формули, оскільки їх може й не бути.

В логіці розмірковувань самої Д. Хіткот, виражається те, що центральним принципом виступає *ідея драми як способу пізнання*. Драма не ілюструє вже відомий зміст, а сама стає когнітивним інструментом, що дозволяє досліджувати складні соціальні, етичні та інтелектуальні ситуації. За Д. Хіткот навчання починається не з пояснення, а з входження до уявної, але внутрішньо логічної ситуації, яка вимагає від учасників прийняття рішень та відповідальності за них [138]. До інструментів, які дозволяють набувати знання через драму вона відносить «все, що залучає людей до активних рольових ситуацій, у яких головним є ставлення, а не характер, що проживається в темпі життя (тобто відкривається в даний момент, а не відтворюється через спогади) та підкоряється природним законам середовища. Я розглядаю ці закони як добровільне призупинення недовіри та згоду на удавану спробу створити живу рухому картину життя» [138, с. 20].

Окремої уваги заслуговують і такі міжнародні проекти як *Theatre of Debate* (Великобританія, ЄС) [211], у яких складні наукові теми з області генетики, штучного інтелекту чи нейротехнологій обговорюються через

театральні вистави з подальшим їх публічним обговоренням. Глядачі, а такими досить часто є школярі та студенти, залучаються до дискусії як співучасники, а не як пасивна аудиторія. Наукове знання таким чином набувається через живий публічний перформанс. Підхід який закладено в основі роботи «Театру дебатів», полягає в тому, що кожен освітній заклад чи організація, яка долучається до співпраці, отримує заздалегідь підготовлений комплект матеріалів ще до приїзду команди акторів. Перед початком вистави ведучий «Театру дебатів» знайомить глядачів із правилами роботи та пояснює основний зміст майбутньої вистави. Після завершення спектаклю розпочинається модерована дискусія, коли актори повертаються на сцену в образах своїх персонажів і відповідають на запитання, моделюють ситуацію щодо питань тощо. По завершенню самого заходу учні/студенти поглиблюють набуте знання в межах аудиторій [211].

Варто згадати і проект *MIT Media Lab* [206], що діє в рамках європейської програми *Art & Science*. Тут драматизація використовується для моделювання абстрактних процесів, тож наукове знання стає зримим і реально прожитим, а не тільки обчислюваним, що радикально розширює способи його розуміння.

Цікавим є і *Theatre of Science Fiction and Science Fact*, що діє в Університеті Північної Кароліни. Тут студенти ставлять п'єси, в яких наукові концепції переплітаються з художнім нарративом, а потім створюються власні перформативні пояснення наукових явищ. В ході реалізації даного задуму відбувається реверсивна процедура засвоєння наукового знання. Спершу студенти засвоюють головні принципи сценічної роботи, драматургії, технічними аспектами роботи, а вже далі залучається експерт з певної області науки, який вводить здобувачів освіти в площину специфіки теми, наукової термінології тощо [176].

Досить прикметрим у роботі всіх цих проектів є й те, що роль вчителя/викладача руйнує традиційну ієрархічну модель роботи зі

здобувачами освіти, знання. *Вчитель перестає бути зовнішнім носієм істини і входить у театралізований простір як персонаж*, що розділяє невизначеність та ризик разом зі своїми учнями. Це стає підставою до створення особливого типу педагогічної етики, у якій авторитет будується не так на контролі, як на співучасті і довірі. Знання при цьому не диктується, а виникає у процесі спільного дослідження, де кожен учасник включений у виробництво сенсу.

Вищенаведені приклади надають ще й чіткості в розумінні наукового перформансу та того як він виражається крізь призму соціології науки П. Бурдьє [9]. Дослідник розглядає наукове поле як простір боротьби за монополію на науковий авторитет. У цій боротьбі успіх залежить не лише від інтелектуальних здібностей, а й від габітусу системи схильностей, які формуються соціальним походженням. Студенти з привілейованих верств мають габітус, який «резонує» з вимогами академічного поля (наприклад, впевненість у собі, вправність в риториці тощо). Натомість студенти з середнього класу можуть відчувати відчуженість, оскільки їхній габітус не відповідає «правилам гри». Перформативна освіта долає цей розрив, роблячи приховані правила явними та надаючи студентам можливість випрацьовувати нові форми габітусу, але вже в безпечному середовищі, як от в науковому театрі, де всі учасники є рівноправними, а розподіл на головну роль чи другорядну – відсутній. Мистецький процес часто є нелінійним і відкритим, що власне і допомагає студентам комфортніше почуватися в ситуаціях наукового пошуку, адже відповідь на питання заздалегідь невідома нікому.

Даний момент увиразнює той факт, що сучасна наукова освіта, особливо в її перформативному, глобальному вимірі, переживає радикальну трансформацію аудиторії Будучи вузькофокусованою лише на учнях і студентах вона розширюється до набагато більшого за обсягом кола учасників, перетворюючи наукове пізнання на спільну, публічну,

міжпоколінну та міжкультурну практику. Театр науки, наукові опери, інтерактивні вистави, рольові наукові процеси та інші науково-перформативні практики спеціально створюються так, аби виходити за межі класу чи аудиторії університету, залучаючи вчителів, батьків, митців, науковців-аматорів, представників маргіналізованих спільнот, політиків і широку громадськість тощо.

Вже згадувана нами щорічна *Global Science Opera*, залучає учасників різного віку та професій з десятків країн світу. Діти та підлітки стають співавторами сценаріїв, музики чи хореографії, вчителі долучаються в якості фасилітаторів, а батьки, представники місцевих громад, професійні композитори, режисери, науковці, артисти чи політики в міру задіяності в процес долучаються до нього. Такий формат не просто демонструє науку широкій аудиторії, а робить її частиною сімейного та громадського досвіду, де батьки бачать, як їхні діти перетворюють абстрактні поняття клімату чи квантової фізики на емоційно насичену оперну історію, а представники громад отримують можливість переосмислити локальні екологічні чи соціальні проблеми через мистецтво [198].

У науковому театрі та інтерактивних перформансах, на кшталт проекту *Guerilla Science* аудиторія розширюється до сімейних груп, дітей з малозабезпечених районів, етнічних меншин і дорослих, які раніше уникали наукових подій. Дослідження та статистика діяльності проекту [200] показують, що події, які проведені в неакадемічних просторах (будь-то парки, вуличні фестивальні майданчики чи торгівельні центри), суттєво підвищують етнічну та соціальну різноманітність глядачів, сприяють формуванню наукового капіталу у маргіналізованих групах і роблять науку частиною культурного дозвілля родини. І якщо звернутися до самої філософії діяльності *Guerilla Science*, яка полягає в докорінній зміні способу, у який люди взаємодіють із наукою («наука непомітним шляхом»), то його засновникам це цілком вдалося. Завдяки глибоким, перетворюючим

емоційним і інтелектуальним переживанням, які звичайні перехожі можуть прожити, вони долучаються до науки, а та, в свою чергу, здатна стати невід'ємною складовою людської культури та повсякденного життя.

Такий формат дозволив вийти далеко за межі звичних форматів наукової комунікації. Він надихає людей дивитися на звичайні, буденні речі та на вражаючі явища під абсолютно новим кутом зору без нав'язливого дидактизму, завдяки природному зануренню, емоційному співпереживанню та творчому відкриттю. Такий метод дозволяє освоюватися свідомістю людини м'яко, ненав'язливо, але при цьому глибоко, адже такі наукові дійства добре запам'ятовуються завдяки зовнішнім засобам втілення: формі, декораціям тощо.

Перформативні практики також активно інтегруються в citizen science, де громадяни не лише збирають дані, а й беруть участь у публічних презентаціях результатів через вистави, перформанси чи спільні інсталяції. Це залучає волонтерів, пенсіонерів, активістів місцевих екологічних рухів та перетворює наукову освіту на інструмент соціальної дії та громадського діалогу.

Активне залучення вчителів і батьків як активних співтворців, а не пасивних спостерігачів спостерігається і в проектах GSO4SCHOOL [199]. Тут вчителі аби реалізувати проекти проходять спеціальну підготовку, а батьки стають учасниками дискусій після вистав, онлайн-форумів чи в домашніх вивченнях теми спільно з дітьми. Це створює ефект «розповсюдження знання» в сім'ї та громаді, де наука перестає бути «шкільним предметом» і стає спільним культурним досвідом.

Ще одним прикладом, який увиразнює захоплення широкої аудиторії наукової освіти засобами перформансу, є задіяння їх у бізнес-тренінгах, наукових конференціях та суміжних професійних контекстах. Такі та інші заходи демонструють, як мистецтво перформансу перетворює традиційне професійне навчання на глибоко залучаючий, емоційний і

трансформаційний процес, що сприяє розвитку soft skills, лідерства, емпатії, комунікації та креативності.

У бізнес-тренінгах та корпоративному навчанні перформативні методи набули значного поширення завдяки компаніям і організаціям, які інтегрують театр для вирішення реальних організаційних викликів. Наприклад, британський *National Theatre* реалізовує програму *Theatreworks* та проводить тренінги для професіоналів. Під час навчання актори та режисери допомагають удосконалювати навички презентації, лідерства, комунікації, діяльності в стресових ситуаціях засобами акторської майстерності. Компанія *Steps Drama* застосовує театральні засоби для розігрування типових робочих ситуацій таких як-от конфлікти чи перемовини задля того аби дозволяючи учасникам спостерігати, рефлексувати та змінювати поведінку через «дзеркало» сцени. Як результат, співробітники організацій і самі пропрацьовують свої навички на сцені. Таким же чином пропрацьовуються й проблеми корпоративної культури компаній та організацій. У дослідженні «Прикладний театр: розвиток» Т. Пренткі й зважає на ці аспекти. На думку дослідника театр в історії свого становлення та розвитку був двох видів: трансформаційний або ж розвивальний. «З одного боку, театр, який підтримує статус-кво певного соціального ладу, що є явною формою мейнстрімної пропаганди, з іншого боку, театр як запрошення своїх глядачів втекти від, стресів свого життя заради короткої інтерлюдії фантазії, що підкорює магією цього середовища» [170, с. 8]. Сам же Т. Пренткі схиляється до думки, що на сьогоднішній день найбільш корисним для людини є «прикладний театр». «Він зазвичай працює в контекстах, де створений та виконаний твір має особливий резонанс у його учасників та аудиторії, і часто, різною мірою, залучає їх до цього. Ці практики, що існують (деякі досить неохоче) під егідою прикладного театру, можуть включати: громадський театр, громадські вистави, театр для соціальних змін, популярний театр, інтервенціоністський

театр, драму в освіті, театр для інтегрованого розвитку сільських районів, партисипативний театр, процесна драма, тюремний театр, театр у сфері охорони здоров'я/освіти, театр для розвитку, театр для вирішення/примирення конфліктів, театр спогадів тощо» [170, с. 14-15].

Досить популярною методикою є «театральний форум», що використовують організації на кшталт *Actors In Industry, Rabble Theatre* та інші. Актори, що грають на сцені зазвичай втілюють окремі практики повсякденної робочої обстановки: складні розмови з підлеглими чи клієнтами, перемовини, спілкування з колегами тощо. Аудиторія ж, в свою чергу, здатна зупиняти зупиняє дію, вносити корективи, які на їх думку є доречними чи навпаки неприйнятними в даній ситуації і завдяки таким альтернативам переписувати сценічне дійство. Як вважають дослідники, це дає можливість критично осмислювати ситуацію, будучи до неї причетними, але на даний момент не включеними, а відтак робить людину більш відкритою до таких практик, адже сам театр пропонує безпечне середовище. У США *Pig Iron Theatre Company* у співпраці з *Wharton School* Пенсильванського університету проводить інтенсивні 12-годинні воркшопи *Creating and Leading High Performing Teams*, де команди створюють і виконують оригінальні театральні п'єси, поєднуючи фізичний театр, імпровізацію та групову динамічну діяльність для розвитку лідерства та командної синергії. Спільною рисою для всіх цих заходів, навчальних практик для дорослої аудиторії, є те, що всі вони формують простори рівності, безпеки, розвитку та бажання навчатися, а перформативність, в свою чергу, робить навчання живим і незабутнім.

Загалом *перформативна наукова освіта трансформує науку до рівня живої, емоційної, інклюзивної практики*, що належить усім і працює на користь вирішення як глобальних, так і локальних викликів. І така різноманітна й активна аудиторія, яку вдається об'єднувати в просторі перформатування стає ключем до того, щоб наукова освіта XXI століття

стала по-справжньому суспільно значущою та змогла сформувати такого фахівця, креативника чи простого аматора, які б завдяки постійному власному професійному удосконаленню та розумінню механізмів функціонування сучасного світу, мали б прагнення долати та трансформувати і зовнішні перешкоди.

Для більш ґрунтовного розуміння того на користь чого працюють перформативні практики наукової освіти, слід звернутися до тих проблем, які постають перед людиною, а відтак і освітою, в глобальному вимірі. Зважаючи на загальні існуючі дослідження, можна виокремити низку головних спільностей, які з'являються в освіті в світлі глобалізаційних змін. Доречною є наступна їх градація: «Процеси глобалізації в освіті варто [...] розглядати в декількох аспектах: інституційному, концептуальному, процесуальному». Завважимо, що дана класифікація зустрічається не в одному дослідженні, ці ж самі складові бачимо і в статті «Глобалізація освіти та її наслідки» [82]. В ключі інституційних змін відбувається формування міжнародних інституцій, які намагаються виявляти та вирішувати глобальні питання. Концептуальна ключова більше тяжіє до вираження проблем тієї ж таки асиміляції культур, яка неunikно існує в просторі глобальних трансформацій. Щодо процесуального аспекту, то він наголошує на стандартизації освіти через низку спільних нормативних документів.

Та звернімося до проблем, які породжує глобалізація і одна з найголовніших, на нашу думку є так званий «відтік мізків», який характерний для різних країн світу. Обмежені можливості у країнах, що розвиваються, або окремих їх регіонах, спричинюють те, що висококваліфіковані фахівці та випускники університетів не можуть знайти гідне застосування своїм знанням, навичкам та амбіціям на місцевому ринку праці. Через брак відповідних вакансій, низькі зарплати, слабку наукову інфраструктуру чи політичну нестабільність талановиті люди змушені

шукати професійну реалізацію за межами країни, в інших містах чи державах, де умови кращі, а оплата праці вища. Це призводить до масової міграції вчених, інженерів, лікарів, ІТ-спеціалістів, викладачів, а також до особливо тривожного явища, зниження кількості студентів, які теж, в свою чергу, їдуть на навчання до провідних університетах світу (США, Великобританія, Канада, Німеччина, Австралія тощо) і після завершення освіти не повертається до країни. Замість того, щоб надалі робити внесок у розвиток власної країни, вони залишаються працювати за кордоном, що призводить до «хронічного відтоку мізків», втрати людського капіталу.

Цей феномен особливо гостро проявляється в країнах, що розвиваються, або знаходяться в стані «перехідної економіки». Наприклад, за даними індексу *Human flight and brain drain* (2024) [203], найвищі показники зафіксовано в десятці країн: Самоа, Палестині, Ямайці, Сальвадорі, Еритреї, Сомалі, Україні, Албанії, Мікронезії та Південному Судані у цих державах втрата кваліфікованих кадрів сягає критичних масштабів, часто перевищуючи 30–80%. Досить тривожним є те, що з-поміж 175 країн, які знаходяться в рейтингу, станом на 2024 рік Україна посідає 7-ме місце. За даними аналітики індексу, у Нігерії спостерігається потужний відтік медиків, викладачів та ІТ-фахівців, Філіппіни та Індія втрачають значну частину медсестер і інженерів, у країнах Східної Європи та Західних Балкан (Албанія, Боснія і Герцеговина, Сербія, Північна Македонія, Косово, Чорногорія) молодь з вищою освітою масово емігрує до ЄС. Тож, як ми бачимо, так звані «країни периферії» фактично субсидують науково-технічний розвиток багатих держав, втрачаючи не лише окремих фахівців, а цілі покоління потенційних інноваторів і лідерів змін.

«Деякі автори виділяють принаймні три потенційні загрози з боку глобалізації. [...] зміщення акцентів в усвідомленні освіти і науки та формування нової концепції їх розуміння як елементів більш широкої «індустрії знань» з використанням знання як одного з економічних ресурсів.

[...] *професіоналізація*, адже академічна освіта опиняється під загрозою, а цінність університетської освіти визначається за зовнішніми показниками, такими як працевлаштування випускників, їх соціальний статус, посада, заробітна платня тощо. За таких умов без належної уваги з боку держави страждають фундаментальні науки та зникають наукові школи. [...] Третя загроза – *комерціалізація продукції наукових досліджень* і завдяки цьому скорочення теоретичних досліджень на перевагу прикладних» [82, с. 7]. Тож дійсно досить серйозним ризиком, який несе глобалізація для освіти, є поступове руйнування та ерозія унікальних досягнень національних освітніх систем, що особливо помітно виражається на прикладі сучасної української середньої та вищої школи. Замість підготовки випускника як особистості з цілісним, багатогранним світоглядом, здатної самостійно розв'язувати широкий спектр складних завдань у різних сферах життя, нині акцент робиться на формуванні вузькоспеціалізованого фахівця так званого «кваліфікованого виконавця» або «споживача послуг», який ефективно виконує задані інструкції, але часто позбавлений творчого, критичного мислення та здатності до самостійного аналізу й інновацій.

Традиційна модель викладання, що бере початок ще з античної Греції від платонівської Академії та аристотелівського Лікею, розвивалася століттями й відшліфовувала оптимальні форми взаємодії: яскраві авторські лекції, активні семінари, групові дискусії, диспути, де вся студентська спільнота брала участь у пошуку істини через діалог, суперечки та спільне мислення. Глобалізаційні впливи, зокрема Болонський процес, привніс стандартизацію та орієнтацію на ринкові показники, дедалі більше витісняють античну взірцеву модель на користь модульних, короткострокових, компетентнісно-орієнтованих курсів, де пріоритет не глибина розуміння, а швидке набуття «hard skills» для працевлаштування.

Ще одним руйнівним аспектом є деградація виховної функції освіти під тиском ринкової ідеології, або нівелювання ролі освіти в цілому. Коли

весь освітній процес пронизується комерційною логікою, ціннісні орієнтири студентів і викладачів радикально перебудовуються. На перший план виходять утилітарні мотиви, споживчі потреби, прагнення матеріального успіху та багатства. Виховна складова формування моральних, громадянських, етичних якостей, почуття відповідальності за суспільство та культуру витісняється або зводиться до мінімуму. Натомість посилюється установка, що професійна діяльність має бути насамперед джерелом особистого збагачення та комерційного тріумфу, а не служінням суспільному благу чи самореалізацією через творчість і внесок у спільну справу. Це призводить до формування покоління, для якого головними стають індивідуальний успіх, статусні споживчі блага та кар'єрний ріст за будь-яку ціну, а не глибокі цінності, солідарність чи інтелектуальна чесність. Як власне відходить в минуле і першість освіти, адже сучасна молодь все частіше обирає роботу замість освіти.

В силу того, що процес глобалізації має низку недоліків, зокрема тих, які разюче впливають на освітній процес, то «...суспільство розділилося на два блоки, цьому посприяли наукові дослідження, які розкриваються у концепціях глобалізму (мають позитивістські спрямування) і антиглобалізму. Суть цих концепцій зводиться до того, що глобалісти розглядають глобалізацію як процес уніфікації та об'єднання всього людства на планеті Земля навколо важливих проблем: екології, енергетики, політики, голоду, війни тощо. Прихильники антиглобалізму об'єднуються навколо ідеї протистояння політичній владі, відстоюють ідею суверенності, протистоять впливу міжнародних організацій» [80, с. 187].

### **3.2. Парадигма розвитку перформативних практик в освіті зважаючи на локальні освітні втрати та необхідність підтримки освітнього капіталу**

Сучасна українська освітня система переживає момент найглибшої трансформації за всю історію незалежності. Ця трансформація зумовлена не еволюційним поступом чи черговими плановими реформами в освітній системі, а екзистенційною кризою, спричиненою повномасштабною війною. Руйнування фізичної інфраструктури, масова вимушена міграція учасників освітнього процесу, психологічна травматизація населення та розрив соціальних зв'язків, низька оплата праці та безробіття сформували безпрецедентний виклик для національної безпеки та швидкого розпорошування людського капіталу держави.

Ще в часи періоду до повномасштабної війни українська система освіти, зокрема наукова складова, знаходилася в в полі низки проблемних викликів. Хоча на певному етапі свого поступу «місце знанневої парадигми посіла компетентнісна, замість суб'єкт-об'єктних відносин між викладачем та студентом поступово впроваджуються суб'єкт-суб'єктні, однак все ще не вдалося позбутися від окремих деструктивних рудиментів минулого. Одним із таких рудиментів є слабка науково-дослідницька потужність університетів, що порушує гармонію між освітою та наукою на рівні академічного середовища» [97, с. 52]. І як бачимо з досліджень, саме ця проблема тривалий час була заваді інтеграційним процесам по входженню України до європейського освітнього простору. Так, варто погодитися, що геть безнадійною ситуацію не можна було назвати, оскільки «відкриття кафедр наукової освіти, дослідницьких центрів з миробудівництва та соціальної справедливості за підтримки ЮНЕСКО [сприяти поступовій] мобілізації і залученню академічної потужності університетів задля вирішення існуючих суспільних проблем у локальних і глобальних вимірах»

[97, с. 59]. Фактично, наукова освіта перебувала на шляху переходу від жорстко стандартизованих, заздалегідь зафіксованих знань до відкритої, самостійної аналітичної, пошукової, дослідницької, експериментальної, конструкторської та винахідницької роботи, що робило її значно значно ближчою до реальних життєвих викликів і потреб. Такий підхід мав би сприяти тому, що та студенти мали б можливість активно пізнавати світ через власні дії, гіпотези, помилки та відкриття. Це б дало можливість сформувати внутрішню мотивацію до навчання, що ґрунтується не на зовнішньому примусі чи оцінках, а на бажанні глибше зрозуміти себе, свої можливості, обмеження та місце в складному, багатогранному світі. Замість пасивного засвоєння інформації, в такій парадигмі виникає активне конструювання знання, що робить процес освіти живим, особистісно значущим і таким, що розвиває критичне мислення, творчість та відповідальність за власний інтелектуальний шлях.

Наразі ж, як традиційні педагогічні підходи, що були орієнтовані на підготовку фахівця певної сфери знань, так і окремі інноваційні підходи виявляються недостатніми в умовах, коли на перший план виходять не задоволені елементарні базові потреби: потреба у безпеці, фінансовій впевненості та емоційній стабільності. Як зазначають дослідники [61], ще в період пандемії керівники шкіл значно активізували інноваційну діяльність і на шляху до цього вони активно шукали й впроваджували нові способи організації навчання. Водночас використання звичних, «мирних» підходів в часи війни різко зменшилося. Найвищий інноваційний ефект спостерігався в тих школах, де управлінці вже навчилися швидко перемикатися між двома режимами: звичні усталені методи та до нові, нестандартні рішення, що можуть бути введені залежно від ситуації. Тож наразі, в стані війни підходи, які виводяться саме таким чином є найбільш оптимальними та ефективними.

Тож, у даному підрозділі ми спробуємо обґрунтувати перспективність впровадження парадигми перформативних практик наукової освіти в якості комплексної стратегії на шляху до подолання освітніх втрат та збереження освітнього/людського капіталу. Ці практики спроможні на відновлення суб'єктності учасників освітнього процесу, формування уявлення про необхідність швидкої адаптації до умов, власної трансформації відповідно до умов ринку праці, а також на переробку травматичного досвіду та реінтеграцію спільнот.

Фундаментом освітнього процесу завжди виступає «об'єктивований культурний капітал» або ж фізичний простір, де відбувається передача знань. Станом на кінець 2023 року, за даними звіту підготовленого Світовим банком у співпраці з урядом України, прямі збитки освітньої інфраструктури оцінюються у 5,6 млрд доларів США. Ця цифра відображає руйнування або пошкодження 13% всього освітнього фонду країни. Статистика руйнувань є катастрофічною, адже постраждало 3583 заклади освіти, з яких 394 зруйновано вщент, де 1888 об'єктів це школи, що складають серцевину системи загальної середньої освіти [213]. Проте, ці сухі цифри приховують глибоку регіональну диспропорцію. У прифронтових областях Донецькій, Харківській, Херсонській та Луганській, відсоток пошкоджених закладів сягає від 35% до 69%. Це створює «пустелі освітньої інфраструктури», де доступ до офлайн-навчання фактично неможливий, що призводить до маргіналізації цілих регіонів та поглиблення соціальної нерівності. З урахуванням того фактору, що Україна ще й постійно піддається масовим обстрілам, в яких руйнуються об'єкти критичної інфраструктури, зокрема, енергетики, то знеструмлення знищує навіть щонайменші можливості на онлайн-навчальний процес.

Окрім фізичних руйнувань, Україна стикається з феноменом «освітньої порожнечі». За оцінками експертів, розрив у навчальних досягненнях українських підлітків порівняно з їхніми однолітками з країн

Європи складає близько двох років навчання, що підтверджується результатами дослідження PISA-2022 [208]. Особливо тривожним є розрив між учнями міських та сільських шкіл, який поглибився до 4,5 років. Це означає, що учень із сільської місцевості, закінчуючи школу, має рівень компетенцій, співмірний з учнем 7-8 класу міської школи. Війна також призвела до втрати навчального часу, яка перевищує показники періоду пандемії COVID-19. Діти у прифронтових зонах втратили значно більше навчальних днів через повітряні тривоги, відключення електроенергії та відсутність доступу до інтернету. Близько 1 мільйона дітей змушені навчатися виключно онлайн, що, за відсутності належних методик дистанційної освіти, призводить до зниження мотивації та соціальної ізоляції. Економічний вимір цих втрат оцінюється у 5,5 млрд доларів США, і це сума, яку економіка України недоотримає у майбутньому через зниження продуктивності праці нинішнього покоління школярів.

Це пряма загроза національній конкурентоспроможності та сталому розвитку держави у післявоєнний період. Найбільш складною та критичною за впливом, є психологічна травма, яку отримують діти в умовах війни. За даними UNICEF [213], 2024 рік став одним із найгірших для дітей у зонах конфлікту: кількість випадків загибелі та поранень дітей зросла на 50% порівняно з попереднім роком. Постійна загроза життю, втрата близьких, вимушене переміщення (як внутрішнє, так і зовнішнє) формують стан хронічного токсичного стресу. Дослідження показують, що 79% дітей у прифронтових регіонах мають проблеми з доступом до інтернету, а 42% не мають необхідних гаджетів, що посилює стрес від неможливості навчатися. До прикладу, саме на це зважають учасники Проекту «Освіта під прицілом (Херсонська та Сумська області)», що реалізується завдяки фінансовій підтримці організації «People in Need» (Прага, Чехія) [193]. Більше того, «травма свідка» та постійне перебування в укриттях призводять до регресу у розвитку соціально-емоційних навичок. Учні втрачають здатність до

концентрації, емпатії та командної взаємодії. Вчителі, які також перебувають у стані хронічного стресу, часто не мають ресурсу для надання необхідної підтримки, що призводить до професійного вигорання та хронічної втоми.

Для глибинного розуміння природи освітніх втрат та стратегій їх подолання доцільно звернутися до теорії капіталів П. Бурдьє [9]. Освітній капітал існує у трьох станах: інкорпорованому, об'єктивованому та інституціоналізованому. Війна завдає удару по кожному з них, трансформуючи саму логіку накопичення капіталу. Інкорпорований капітал, що є сукупністю знань, навичок, смаків та габітусу, які людина набуває в процесі соціалізації, в умовах війни для кожного здобувача освіти трансформується з «академічного» виміру у «виживальний». Навички розпізнавання типів ракет або правила поведінки під час обстрілу стають більш пріоритетними для виживання, ніж знання алгебри чи літератури. Традиційна освіта часто ігнорує цей новий «травматичний досвід», не конвертуючи його в ресурс, що призводить до відчуження учня від навчального процесу. Об'єктивований капітал, в свою чергу, включає матеріальні носії культури: книги, обладнання тощо. Знищення бібліотек та шкіл це пряме вилучення об'єктивованого капіталу з обігу на відновлення якого допоки неможливо сподіватися. Тож теж є потреба в тому аби віднаходити шляхи та приймати оптимальні рішення для подолання даної проблеми. Інституціоналізований капітал складається з дипломів, сертифікатів про підвищення кваліфікації і всього того що легітимізують знання. В умовах кризи довіра до системи оцінювання значно знизилася, а цінність диплома девальвувалася. Тож якщо ринок праці не визнає якості освіти, а держава не звернеться до покращення іміджу дипломованого фахівця, то тенденція по відмові від навчання на користь будь-якої, навіть низькооплачуваної роботи, лише посилиться. Перформативні практики пропонують механізм ревіталізації саме інкорпорованого капіталу. Вони

дозволяють перетворити «травматичний габітус» (страх, завмирання, агресію) на рефлексивний досвід, інтегруючи його в структуру особистості без руйнівних наслідків.

Науковці вказують на необхідність розширення поняття освітнього капіталу в часи кризи. Виникає поняття «виживального капіталу» навичок стійкості, адаптивності та психологічної гнучкості. Проблема сучасної української школи полягає в тому, що система оцінювання та навчальні програми все ще орієнтовані виключно на академічний капітал, ігноруючи колосальний обсяг життєвого досвіду, який учні здобувають поза школою (волонтерство, виживання, допомога близьким тощо). Тож, перформативні практики діють як міст між цими двома видами капіталу. Наприклад, у документальному театрі *«Вербатім-театр»* [187], який і сам ставить вистави на основі живого матеріалу (як от інтерв'ю, переповідки), історії виживання учнів стають матеріалом для художнього осмислення, набуваючи статусу культурної цінності. Це повертає учням відчуття власної значущості в площині колективного досвіду.

Однією з найефективніших, можна сказати, методик для роботи з соціальними конфліктами та відновленням відчуття контролю є Форум-театр, заснований Августо Боалем. В українському контексті форум-театр активно використовується громадськими організаціями, такими як *«Театр змін»* [189]. Вони проводять воркшопи в школах та громадах, допомагаючи учасникам (учням, вчителям, батькам) моделювати безпечні стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях. Учні, які в реальному житті почуваються безпорадними жертвами обставин (війни, переміщення), на сцені отримують досвід успішної дії. Це формує нові нейронні зв'язки, відповідальні за проактивну поведінку, та відновлює політичну суб'єктність здатність впливати на світ навколо себе. Проект «Театру змін» досліджує, зокрема, теми адаптації на новому місці. Учасники зазначали, що

можливість «програти» ситуацію конфлікту з місцевими мешканцями дозволила їм знайти реальні аргументи та стратегії для життя поза сценою.

Організація Docudays UA інтегрує документальне кіно та перформативні методики в шкільну освіту через мережу кіноклубів DOCU/CLUB. Так, майже кожен перегляд документального фільму про права людини слугує тригером для дискусії, яка часто переростає в рольове моделювання. Учням пропонують приміряти роль того чи іншого героя фільму, будь-то адвокат, суддя або правозахисник, щоб зрозуміти механізми захисту своїх прав. Така практика формує правову свідомість та критичне мислення. В умовах війни, коли права людини часто порушуються, розуміння механізмів їх захисту стає частиною «капіталу для виживання».

Збільшення частки закладів освіти з укриттями, що є необхідною умовою для повернення до офлайн-навчання та впровадження перформативних практик, які потребують фізичної присутності та безпечного простору. Створення «Ресурсного центру психологічної підтримки та реабілітації учасників освітнього процесу». Підтримка мережі освітніх хабів та центрів громадської активності, де проводяться заходи з громадянської освіти та культурні ініціативи. На національному рівні МОН впроваджує реформи, що створюють сприятливе підґрунтя для перформативних практик. Шкільний театр, ініціатива щодо створення шкільних театрів у кожному закладі освіти. Це розглядається як простір для розвитку soft skills та психологічного розвантаження.

Неабияку роль відіграють і такі стратегічні ресурси країни як Національний Центр «Мала академія наук України». Так, в одному з інтерв'ю президента МАН Станіслава Довгого [194], йдеться про те, що еліта нації народжується саме з тих дітей, яких вчасно почули, підтримали, а відтак дали можливість реалізувати свою допитливість через серйозну дослідницьку роботу. Він наголошує, що *дитяча наукова активність це стратегічний ресурс країни*. Ключовим досягненням Станіслав

Олексійович називає прозорість конкурсів, яка захищає таланти від суб'єктивізму та корупції, а також створення єдиної траєкторії наукової активності в площині якої, можна висвітлити дитячу ідею, запропонувати реальний проект, патент чи стартап.

З-поміж найважливіших кроків, які було зроблено МАН є лабораторія *МАНЛаб* (одна з найбільших у Східній Європі), *бізнес-інкубатор*, *бібліотека матеріалів*, *FabLab*, *стартап-школа*, *школи в NASA* та інших топ-лабораторіях світу. До реалізації даних проектів, а відтак і до співпраці вже залучено майже 50 нобелівських лауреатів, які проводять лекторії для українських школярів. Важливу роль відіграє і статус Центру ЮНЕСКО з наукової освіти, що робить українські методики зразком для інших країн, та нові проекти на кшталт Центру авіаційних технологій разом із Ваукар. Є конкретні й приклади успіху учнівських досягнень, наприклад, премія в 100 тисяч доларів для вихованця МАН Ігоря Клименка.

Війна стала жорстоким тестом, але система не зупинилася, діти продовжують працювати навіть з генераторами. О. Довгий наголошує на тому, що наразі Україні критично потрібні інженери, фахівці з ШІ, робототехніки, адитивних технологій тощо, і втрата темпу означала б втрату цілого покоління, яке йде шляхом набуття даної освіти, а відтак і відкриває шляхи до майбутнього потенціалу. Україна, на його думку, вже є гравцем у глобальному інтелектуальному просторі: експортує освітні підходи, виграє великі конкурси, створює міжнародні партнерства. Тож наразі найголовніше максимально підтримувати талановиту молодь через прозорість, професіоналізм, патріотизм та орієнтацію на реальний результат (патенти, інвестиції, перемоги, запрошення в університети тощо), адже це архітектура майбутнього держави, і саме в цьому напрямку Україна має шанс зберегти та посилити свою позицію у світі навіть в умовах війни. А для того аби більш чітко розуміти, куди далі прямувати в розвитку наукової освіти МАН спільно з Національною академією педагогічних наук України

проводить Щорічні форуми, що реалізує проект Програми розвитку на 2023-2025 рр. [194]. Наприклад, у 2024 році Форум мав спрямування «Інноваційні трансформації у сучасній освіті: виклики, реалії, стратегії».

В умовах, коли значна частина освітнього процесу відбувається онлайн, виникає питання адаптації перформативних практик до цифрового середовища. Хоча театр та перформативні дійства вимагає фізичної присутності, все ж практики всіма можливими засобами адаптуються до реалій. Онлайн-читання п'єс, створення цифрових перформансів та використання інструментів віртуальної реальності дозволяють підтримувати зв'язок між учнями, які розкидані майже по всьому світу. Тож саме таким чином до освітнього процесу можуть бути залучені учні, які знаходяться за кордоном, а також експерти з інших країн. До прикладу, наразі застосунок «Мрія» [24] стає платформою, що дає все більше віртуальних можливостей. Фундатори даного проекту називають «Мрію» екосистемою, що створена задля всебічного саморозвитку дітей. «До Мрії вже приєдналися 500 шкіл. Кожен із цих закладів освіти отримує доступ до технологій, які трансформують освітній процес. Для батьків та дітей – це зручний застосунок, який спрощує процес навчання. Для вчителів – портал і застосунок, що усуває бюрократію і полегшує взаємодію з учнями до одного кліка» [24, с. 25]. Мрія є сучасною цифровою платформою, що створена для комфортної та ефективної взаємодії між учнями, вчителями й батьками. Вона дозволяє в реальному часі стежити за навчальним прогресом дитини, працювати з освітнім контентом і значно спрощувати щоденне спілкування в освітньому процесі. Оскільки, застосунок знаходиться лише на етапі свого впровадження, то дати якість чіткі прогнози щодо його можливостей не можливо, та точно можна стверджувати, що в світлі сучасних технологічних змін дана платформа має неабиякий потенціал. Те ж саме стосується і можливостей для перформативного навчання, оскільки

в цифровому форматі можна отримувати швидкий доступ до планів методичних рекомендацій тощо.

Шляхом розвитку та націленості на відновлення та посилення освітніх процесів йде й глобальна «мережа міст, що навчаються» [188] створена Інститутом ЮНЕСКО з освіти впродовж життя, покликана допомагати містам розширювати можливості для навчання протягом усього життя для кожного мешканця. Це сприяє соціальній згуртованості, економічному розвитку регіонів і країн, посилює діалог між містами, партнерства, розвиток потенціалу та визнання досягнень. Мережа підтримує 17 Цілей сталого розвитку ООН, особливо 4-ту (якісна освіта та навчання впродовж життя для всіх) та 11-ту (стійкі, безпечні та інклюзивні міста). Міста, що навчаються, досягають цього через ефективне використання ресурсів для інклюзивної освіти від базового до вищого рівня, активізацію навчання в сім'ях і громадах, на робочих місцях, впровадження сучасних технологій, підвищення якості освіти та формування культури безперервного навчання. Навчання впродовж життя є основою стійкого соціального, економічного й екологічного розвитку, розширення прав громадян та переходу до стійких суспільств. В Україні до мережі входять 9 міст: Київ, Мелітополь, Нетішин, Нікополь, Новояворівськ, Полтава, Суми, Львів та Тернопіль (за даними на період до 2024–2025 років, а згодом мережа поповнилася новими учасниками, зокрема Харків і Вінниця у 2025 році).

Аналіз ситуації свідчить, що перформативні практики стають *критично необхідним елементом стратегії відновлення української освіти*. Вони вирішують багатоаспектне завдання, а саме знижують рівень токсичного стресу, відбудовують довіру в громадах, формують навички демократичного діалогу тощо. Втрати освітнього капіталу, що у фінансовому еквіваленті сходять до мільярдів доларів, можуть бути частково компенсовані через інтенсифікацію соціально-емоційного навчання та гнучкої системи адаптації, яку пропонують перформативні

методи. Адже, перформативність, вона здатна трансформувати не лише учнівську чи студентську аудиторію: кожен виявляється учнем чи студентом. «[Перформативність] більше не потребує окремо виділеної сцени, як-от у театрі; натомість сцена для перформативності накладається на робочі процеси та вбудовується в операційну логіку інституцій. Чи то міністерство, університет, чи звичайна місцева комунікаційна група, ці сутності функціонують в єдиному інтерфейсі, де довіра калібрується частотою оновлень та здатністю конструювати та підтримувати наративну зв'язність» [140, с. 140].

Якщо відштовхуватися від розуміння кола існуючих проблем в освіті та враховувати оптимальні стратегічні шляхи їх подолання, то в найближчому майбутньому українська освіта має всі шанси на те, аби перетворитися з «системи трансляції знань» на «систему плекання стійкості». Але для цього, вже зараз необхідно вводити в освіту ефективні освітні практики. І саме їх перформативний вияв, інтегрований в канву навчального процесу, дозволяє зробити рішучий крок до формування покоління здатних як виживати в умовах будь-якої кризи, так і активно діяти, змінювати сценарії та будувати нове майбутнє. Це і є найкращою інвестицією в збереження та примноження освітнього капіталу нації.

Відповідно, визнання евристичного, а місцями й терапевтичного потенціалу перформативних практик актуалізує проблему їх системної інституціоналізації в освітній простір, що вимагає виходу за межі епізодичних, ситуативних ініціатив (як-от окремі грантові проекти чи локальні ініціативи громадських організацій тощо) на *рівень наскрізної методологічної стратегії*. Це передбачає перехід від концептуального обґрунтування до практичної імплементації, що тягне за собою низку концептуальних перешкод, першою з яких є підготовка та перепідготовка педагогічних і науково-педагогічних працівників.

Як ми вже попередньо з'ясували, у парадигмі перформативної наукової освіти роль викладача докорінно деконструюється. Тож, для ефективності впровадження перформативних наукових практик в освіту, викладач ретранслятора верифікованих істин та носія нормативного знання має еволюціонувати до фасилітатора, модератора сенсоутворення та співтворця перформативного дійства. Звісно це вимагає розширення компетентнісного профілю сучасного освітянина, який має володіти як глибокою експертизою у своїй предметній галузі, так і інструментарем міждисциплінарної царини, що в сьогоденні є майже життєво необхідним знанням (наприклад, знання прикладної соціології, психології кризових станів чи основами театрального мистецтва). Сучасний педагог постає перед необхідністю конструювати безпечно, емоційно-резонуюче середовище, в якому здобувач освіти зможе вільно об'єктивувати свій внутрішній стан, тестувати гіпотези та робити помилки без страху стигматизації чи жорсткого академічного покарання.

Наступним логічним кроком розгортання означеного підходу має бути розробка релевантної системи «кваліметрії» та оцінювання освітніх результатів. Очевидно, що класичні кількісні метрики з «вимірювання знання», орієнтовані на визначення обсягу засвоєного фактичного матеріалу, є категорично невалідними для вимірювання приросту «виживального капіталу», рівня психологічної стійкості чи соціально-емоційної компетентності, залученості, або ж набування досвіду тощо. Тож, нагальною стає необхідність впровадження багатовимірною формульованого оцінювання перформативного типу. Воно має базуватися на якісних індикаторах здатності до емпатійної взаємодії, вмінні аргументовано обстоювати власну позицію (наприклад, у процесі форум-театру), швидкості когнітивної та поведінкової адаптації до змодельованих кризових сценаріїв, а також глибині рефлексії власного, зокрема й травматичного, досвіду. Ці показники повинні інтегруватися в

індивідуальну освітню траєкторію як рівноцінну до суто академічних досягнень.

Крім того, необхідно наголосити на синергетичному ефекті від глибинного поєднання власне науково-дослідницької компоненти з перформативністю. Зважаючи на успішний досвід інституцій на кшталт Малої академії наук України щодо формування наукового потенціалу, інтеграція перформативних форматів комунікації (таких як наукові стендапи, формат Science Slam, публічні дебати, виставки винаходів чи театралізовані захисти стартапів) дозволить суттєво знизити психологічний поріг входження молоді у «велику науку». Це сприятиме подоланню елітарної закритості академічного середовища, перетворюючи науковий пошук із відстороненого кабінетного процесу на живу, соціально значущу та видиму суспільну дію, що додатково стимулює пізнавальний інтерес.

Підсумовуючи вищевикладене, можемо стверджувати, що трансформація вітчизняної освіти в умовах екзистенційної загрози не здатна обмежитися виключно інфраструктурною відбудовою чи механістичним розширенням цифрових інструментів. Стратегічним вектором архітектури майбутнього має стати розбудова комплексної екосистеми, методологічним ядром якої виступатиме саме перформативна парадигма. І саме тому вона обґрунтовується нами як фундаментальна філософія відновлення соціальної та академічної суб'єктності. На нашу думку, такий підхід здатен уможливити та конвертувати колективну травму в потужний ресурс для генерації стійкого, адаптивного та інноваційного людського капіталу. Подальших наукових розвідок вимагає емпірична верифікація ефективності застосування конкретних перформативних моделей на різних рівнях освіти.

Якщо спроектувати наші розмірковування в емпіричну площину, яка ґрунтується на методологічній рамці «дослідження у дії», що є найбільш релевантною в умовах транзитивного та кризового суспільства, то можна побачити, що дана парадигма дозволяє досліднику безпосередньо

втручатися в освітнє середовище, трансформуючи його в процесі самої наукової інтервенції.

У контексті базової та профільної середньої освіти фокус емпіричної перевірки зміщується на інтеграцію елементів документального театру, сторітелінгу та рольового моделювання безпосередньо в структуру викладання дисциплін як суспільно-гуманітарного, так і природничо-математичного циклів. Наприклад, вивчення складних історичних чи соціальних процесів має відбуватися не шляхом пасивного конспектування матеріалу, а шляхом створення власних сценаріїв, моделювання судових засідань або історичних дебатів тощо. За таких умов учень виступає не реципієнтом готових фактів чи даних, а активним співтворцем контексту.

В площині вищої школи перформативна наукова освіта може набути більш складних гібридних форм і концептуалізуватися до рівня *«академічного перформансу»*. Університетський дискурс в умовах війни особливо гостро відчуває кризу сенсів, адже студенти все більше втрачають розуміння прагматичної та суспільної цінності своїх теоретичних досліджень на тлі глобальних екзистенційних загроз. Відтак, експериментальне впровадження таких форматів, як імерсивні дослідницькі лабораторії, академічні хакатони, Science Slam тощо може бути спрямоване на подолання феномену *«академічного відчуження»*. Дослідник (студент чи аспірант) отримує можливість репрезентувати результати свого наукового пошуку як соціально значущу дію, що безпосередньо впливає на аудиторію та отримує миттєвий зворотний зв'язок.

Оскільки, традиційна трансляційна парадигма навчання в умовах травматичного фону втрачає свою ефективність, адже когнітивні ресурси особистості заблоковані базовою потребою у безпеці, це актуалізує необхідність переходу до формувального етапу освітнього експерименту, змістом якого має бути цілеспрямована інтервенція з її поетапним впровадженням перформативних практик наукової освіти в освітній процес

Таким чином, перформативність може стати потужним мотиваційним рушієм, який стимулює внутрішню потребу в гносеологічній активності, перетворюючи здобуття знань із примусу на інструмент посилення власної соціальної та інтелектуальної спроможності.

***Висновки до третього розділу.*** Проведений аналіз дозволяє зробити ряд узагальнюючих висновків щодо ролі перформансу в глобальній науковій освіті. Перформанс є епістемологічним мостом в якому перформативні практики такі як-от театр, сторітелінг, перевтілення тощо, стають поєднувальною ланкою між абстрактним науковим знанням та життєвим світом аудиторії. Вони роблять науку «видимою», «відчутною» та «значущою». Подолання культурних розривів та інтеграція традиційних мистецтв є потужним інструментом деколонізації самої освіти. Вона дозволяє виходити за межі центрованості Заходом, інтегруючись у різні системи значень, замість того, щоб сприймати її як чужорідний імпорт. Ідентичність та інклюзія розуміння наукової ідентичності, що проджуються перформансом, дозволяють виявити приховані механізми виключення людини за межі корпоративного поля, академічного тощо, і тим самим змінити цю ситуацію.

Щоб зробити науку ще більш інклюзивною, освіта повинна розширити репертуар допустимих «наукових ролей», дозволяючи студентам виконувати науку різними способами, що відповідало б їх культурному бекграунду. Поєднання науки та перформансу спрямоване на трансформацію знання у мудрість та дію. Воно готує студентів не лише пояснювати світ, а й відповідально діяти в ньому, дбаючи про майбутнє планети та суспільства. Інтеграція різноманітних підходів створює багату мозаїку глобальної наукової освіти, яка є одночасно універсальною у своєму прагненні до істини та унікальною у своїх культурних вираженнях.

Також комплексне дослідження праксеологічного виміру перформативних підходів у науковій освіті, які розглядаються як необхідна відповідь на потребу в трансформації сучасної освітньої парадигми від простої передачі знань до діяльнісних та рефлексивних моделей, дозволяє говорити й про ефективність людської дії. Викладання трактується не як рутинне виконання програми, а як цикл постійного вдосконалення, що складається з чотирьох етапів: спостереження, судження, дія та креативне повернення (рефлексія). Вчитель виступає дизайнером навчального середовища, який поєднує технічну ефективність з етичною відповідальністю. Перформативність та «втілене пізнання» перформативні практики (театр, драма, рольові ігри) використовуються для «оживлення» абстрактних наукових теорій, перетворюючи їх на частину життєвого досвіду учня. Цей підхід спирається на теорію «втіленого пізнання» згідно з якою залучення тіла, руху та емоцій активує нейронні зв'язки, що покращує розуміння та запам'ятовування матеріалу.

Гуманізація науки та інклюзія важливим аспектом є подолання відчуження учнів від науки шляхом руйнування стереотипів про вчених як ізольованих асоціальних осіб. Через рольові ігри та історії про особисті виклики науковців створюється «безпечна ідентичність», що дозволяє залучити до STEM групи, які історично були виключені або маргіналізовані. Цифрові інструменти та ігри це розвиток технологій дозволяє інтегрувати праксеологічний підхід у цифровий простір через освітні ігри та симуляції. Це сприяє розвитку критичного мислення та дозволяє учням експериментувати й помилятися без реальних негативних наслідків, що є фундаментом наукового пошуку. Етичний вимір та глобальний контекст сучасна наукова освіта має включати етичну складову, фокусуючись на соціальній відповідальності та справедливості. Глобальна перспектива підкреслює важливість врахування різноманітних культурних контекстів та деколонізації знання, протиставляючи західному сцієнтизму альтернативні

практики. Підсумовуючи всі аргументи, що інтеграція перформативних практик та праксеології дозволяє перейти від знання «про що» (теорія) до знання «як» (практика) і навіть до «буття» науковцем (ідентичність). Це створює глибше, етично відповідальне та інклюзивне навчальне середовище, де учень стає активним суб'єктом творення знань.

## ВИСНОВКИ

*У першому підрозділі першого розділу* проведеного дослідження було з'ясовано, що перформативність у вимірі людської цивілізації постає як фундаментальний онтологічний і соціально-антропологічний механізм конструювання реальності. Розгляд даної проблематики дозволив концептуалізувати людство через призму «*homo performativus*», або ж суб'єкта, який *безперервно продукує дійсність, легітимизуючи її та трансформуючи через втілену, повторювану та символічно насичену дію.* У процесі аналізу було здійснено необхідне термінологічне розмежування, яке дозволило чітко розділити «перформанс» як форму мистецького акту презентації, «перформатив» як конкретну контекстуальну дію-висловлювання та «перформативність» як всеохопну конститутивну практику соціального буття. Це розмежування стало методологічним базисом для подальшого аналізу складних соціокультурних явищ, вивівши дослідження за межі суто культурологічної парадигми в площину цивілізаційної процесуальності, в якій соціальні, освітні та культурні смисли набувають своєї ваги виключно в момент їхнього перформативного виконання.

Для підтвердження вищезазначеного, в дослідженні аналізується явище ритуалу як еталонної, онтологічно вкоріненої форми перформативної практики, що виступає своєрідною «лабораторею перформативного порядку». Спираючись на теоретичні концепти П. Бурдьє, зокрема на його експлікацію «практичного глузду» та габітусу, було доведено, що ритуальна діяльність уникає раціоналізації з її націленістю на набуття конкретного досвіду. Натомість вона функціонує через інтеріоризовані тілесні диспозиції, які забезпечують природне, подекуди неусвідомлене відтворення соціальної структури. Звернення до праць М. Еліаде, В. Тернера, М. Мосса та Р. Жирара дозволило висвітлити *ритуал як*

*багатовимірний топос, де здійснюється перетин сакрального та профанного світів.*

Було з'ясовано, що ритуал генерує межеві стани, в яких суспільні цінності інкорпоруються, інтенсивно проживаючись «тут-і-тепер» у синхронії колективної дії. Розглянуті ритуальні практики минулого і сучасності переконливо свідчать, що ритуал виконує життєво необхідну функцію генерації статусу, структурування часу, розмежування простору або ж встановлення міцних соціальних зв'язків.. Логічним продовженням розвідки став розгляд соціально-політичного активізму крізь оптику перформативності, що дозволило трактувати сучасні *масові протестні рухи як глибоко ритуалізовані, онтологічно виважені акти трансформації дійсності*. На показовому прикладі Паризької студентської революції 1968 року було доведено, що акції політичного спротиву діють за суворою логікою перформативного конструювання, вони створюють тимчасову антиструктурну спільноту рівних, ініціюють соціальну драму і прагнуть реінтеграції суспільства на якісно нових засадах. Залучення концепції Дж. Батлер та її переосмислення «простору появи» Г. Арендт дало змогу з'ясувати, що тілесність у протестному активізмі відіграє вирішальну роль. Множинність вразливих тіл, що захоплюють та реконфігурують публічний простір, перформативно утверджує політичну суб'єктність виключених груп.

Загалом, проведений аналіз переконливо доводить, що перформативність є конкретним, універсальним механізмом цивілізаційного поступу, завдяки якому людство конструює сенси, долає екзистенційні кризи та адаптується до історичних змін. У сучасну секулярну епоху, позначену розмиттям сакрального та домінуванням симулякрів, саме глибоко усвідомлена перформативна практика постає критичним імперативом збереження людського виміру буття. Розуміння цієї специфіки

пропонує незамінний критичний інструментар для осмислення майбутнього та розширення горизонтів в розумінні сучасної науки та освіти.

*У другому підрозділі першого розділу* дослідження було встановлено, що перформативні практики як складові функціоналу реальності вимагають комплексного осмислення крізь призму тривимірної філософської матриці (яку ми пропонуємо для їх визначення) - з точки зору онтології, гносеологічної та аксіологічної складових. З урахуванням цього, в дослідженні було доведено, що *перформативність є однією з можливих форм оприявлення буття в світі*, що активується без заздальгідь написаного сценарію, а конституює дійсність, суб'єкт та смисли безпосередньо в момент свого розгортання. Відхід від розуміння дії як інструментального засобу досягнення зовнішньої мети дозволив розкрити глибоку процесуальність та подієвість перформативних практик, що мають вирішальне значення для розуміння як історичного поступу цивілізації, так і сучасних кризових станів у науці та освіті.

Розгляд онтологічного виміру перформативності, здійснений з опертям на фундаментальну онтологію М. Гайдеггера, виявив складну темпоральну природу даного феномену. Було з'ясовано, що перформативний акт структурно споріднений із гайдеггерівським концептом «турботи» та її характеристикою екстатичності. *Діяльність суб'єкта в перформативному вимірі позбавлена лінійної темпоральності, а завжди потребує в процесі ретроспективного визнання та легітимації* та водночас виривається за межі детермінованого минулого, відкриваючи простір для нових можливостей. *Доведено*, що автентична перформативна практика є актом рішучості, що виводить *Dasein* зі стану розчинення у *das Man* та протистоїть перетворенню дії на бодріярівський симулякр, що тяжіє до механічної повторюваності форми без онтологічного змісту. Відтак, перформативність постає як подія в «прóсвіті», в якій людина і світ

взаємоконститууються, а буття розкриває свою істину співпричетність і втілену дію.

З огляду на гносеологічний аспект, в дослідженні зафіксовано та концептуалізовано масштабну кризу класичної репрезентативної моделі пізнання. Так, було розглянуто специфіку еволюційного процесу розуміння істини. Р. Декарт, перемістивши критерій істинності у внутрішній простір ясного та виразного мислення *cogito*, іманентно маргіналізував перформативні акти, віднісши їх до сфери соціальних конвенцій. Аналогічну лінію продовжив І. Кант, який зафіксував гносеологічну достеменність в апіорних формах чуттєвості та розсудку, залишивши для перформативних актів лише сферу практичного застосування розуму. Водночас, спираючись на сучасні філософські інтерпретації, було доведено прихований перформативний потенціал самої картезіанської методології, в якій феномен радикального сумніву та акт мислення виступають як розгорнута в часі перформативна медитація, що актуалізує існування суб'єкта.

Фундаментальний злам епістемологічної парадигми та повноцінний вихід до логіки перформативності було увиразнено завдяки поглядам Ф. Ніцше. З'ясовано, що його смислоформа «перспективізму» остаточно руйнує ілюзію неангажованості споглядального акту, а саме пізнання розкривається як акт волі до влади, інструмент підкорення хаосу та перформативне конструювання реальності. Так, істина втрачає статус об'єктивної даності і стає функціональною змінною, результатом інтерпретації тощо. Розглянутий концепт «вічного повернення» в світлі цього виступає граничним екзистенційним перформативом, що стверджує життя у всій його повноті. життя у всій його повноті. Це дозволяє зафіксувати перехід в розумінні *знання* від категорії «відображення» до *категорії динамічного, інтерсуб'єктивного продукування*.

Аксіологічний зріз проблематики дозволив розкрити перформативність як ключовий механізм утвердження культурно-історичних та наукових цінностей. На шляху до цього, було обгрунтовано, що *цінності* не існують у відриві від дії, вони *втілюються і стають життєздатними виключно через практику*. Історико-філософський екскурс засвідчує, що як в античних тілесних практиках (обітниця), так і в експериментальному науковому етосі Нового часу (Ф. Бейкон) діє єдиний принцип публічного, ритуалізованого або методично вивіреного створення ціннісного фундаменту епохи. Зокрема, звернення до спадщини Ф. Бейкона та прагматизму Дж. Дьюї показало, що науковий експеримент і безпосередній досвід є перформативними актами, що формують «живі цінності» прозорості, достовірності та здатності людини перетворювати навколишнє середовище, залишаючи позаду догматику умовного «здорового глузду». Було з'ясовано, що в умовах колапсу великих наративів перформативність набула гіпертрофованого, технократичного характеру, перетворившись на універсальний критерій легітимації.

Такий комплексний аналіз *доводить*, що розуміння природи перформативних практик вимагає рішучої відмови від застарілих репрезентативних моделей, особливо у сфері освіти та наукової діяльності. Перформативність виступає базовим онто-гносеологічним і ціннісним конструктором людської цивілізації, який несе потужний емансипативний потенціал для переосмислення способів буття суб'єкта у світі.

*У третьому підрозділі першого розділу* проведеного дослідження було продемонстровано приклади набуття наукової освіти та з'ясовано, що науково-освітні експерименти в історії розвитку людського пізнання функціонували на засадах перформативних практик. Розгляд історичної ретроспективи дозволив довести, що наукове знання ніколи не було результатом суто пасивного споглядання природи, а завжди конституювалося через втілену, матеріально та соціально обумовлену дію.

Було встановлено, що в різні історичні епохи *експериментальна практика* поставала як специфічний «театр досвіду», де істина буквально виконувалася перед аудиторією, перетворюючи сам процес дослідження на акт формування та набуття знання. Епістемологія науки, таким чином, невіддільна від її перформативної онтології, де матеріальні об'єкти, прилади, тіло дослідника та спільнота свідків, аудиторії утворюють єдину мережу, в якій продукується науковий факт.

Звернення до античної та середньовічної генези науково-освітніх практик дозволило з'ясувати, що на ранніх етапах розвитку пізнання перформативність була тотально інтегрована в процес внутрішньої трансформації суб'єкта. На прикладі піфагорійської школи було продемонстровано, що тривале мовчання та тілесні аскези виступали перформативними ритуалами ініціації, без проходження яких суб'єкт не міг бути допущеним до теоретичного (наприклад, математичного) знання. Аналогічний механізм було виявлено і в алхімічній традиції (зокрема в концепції «Великого діяння» та практиках Парацельса). З'ясовано, що трансформація матерії мислилася як неможлива без синхронної психічної та духовної трансформації самого алхіміка. Слово, жест і матеріальний процес зливалися в єдиний перформативний акт, де знання виникало лише за умови безпосередньої, екзистенційної залученості дослідника. Це дає підстави до спростування уявлення про ранню науку як суто спекулятивну і доводить, що гносеологічний прорив вимагав радикальної дії, а не лише читання текстів тощо.

Важливим етапом дослідження став розгляд античної інженерно-математичної думки крізь призму концепції «сплетіння практики» Е. Пікерінга. Аналіз діяльності Архімеда виявив, що його *наукові відкриття* здобували свій статус саме завдяки публічним, тілесно акцентованим демонстраціям. Закон витіснення води чи принципи механіки не просто

формулювалися в трактатах, а розігрувалися в реальному часі за участю матеріальних об'єктів та глядачів.

Окрему увагу було приділено анатомічним дослідженням епохи Відродження, зокрема діяльності Леонардо да Вінчі. Було з'ясовано, що його практика публічних розтинів являла собою синкретичний перформативний акт, у якому органічно поєднувалися робота скальпелем, графічна фіксація побаченого та усне пояснення. Доведено, що анатомічний малюнок у цьому контексті виступав самим процесом народження живої науки. Публічний характер цих дійств, до яких залучалися художники, скульптори (як-от Л. Гіберті) та лікарі, формував унікальний освітній простір, де знання зароджувалося завдяки співучасті у перформативному видовищі розтину, що повертало тіло з площини невідомого до площини пізнаваного. Аналіз процесу інституціалізації експериментальної науки Нового часу, було розглянуто на прикладі діяльності Роберта Бойля. Спираючись на дослідження С. Шейпіна та С. Шаффера, детально розглянуто функціонування вакуумного насоса як своєрідної театральної машини з виробництва наукових фактів. На основі критичного матеріалу, було з'ясовано, що Р. Бойль вивів експеримент із приватної комірчини алхіміка у публічний простір Королівського товариства. Було доведено, що науковий факт є соціально та матеріально конструйованим в момент проведення експерименту. Перформативність цього процесу полягала у створенні конвенції свідчення. Видовищність експериментів виконувала роль емоційного та мнемонічного фіксатора, перетворюючи візуальне враження на гносеологічний аргумент, що долав скептицизм суто раціоналістичних систем (зокрема, картезіанства).

Так, історико-науковий масив матеріалу, залучений до аналізу, переконливо доводить, що *розвиток наукового пізнання і наукової освіти є безперервною еволюцією перформативних практик*. Наука вибудовувалася

як складна архітектура соціально-матеріальних дійств в яких дослідники та публіка спільно розігрували драму пізнання.

*У першому підрозділі другого розділу* проведеного історико-філософського та методологічного аналізу було з'ясовано та *критично осмислено домінуючі моделі наукової освіти*, що показало, що наукова освіта не може розглядатися як суто педагогічна чи дидактична проблема. Натомість вона постає як складний епістемологічний, онтологічний та соціокультурний конструкт, що *формується на перетині філософії науки, філософії освіти та соціології знання*. Дослідження дозволило встановити, що еволюція філософсько-освітніх концепцій є прямим віддзеркаленням трансформації розуміння самої природи науки, механізмів виробництва істини та критеріїв легітимації знання у суспільстві. Тож, в дослідженні було детально розглянуто генезу, базові принципи та критичні вразливості провідних освітніх парадигм (позитивістської, конструктивістської, критично-емансипативної, прагматичної та гуманістичної), що дало змогу виявити їхню *неспроможність поодинці дати адекватну відповідь на виклики сучасної дискурсивної невизначеності*.

Розгляд класичної позитивістської традиції (О. Конта, Дж. С. Мілля логічного позитивізму М. Шліка та О. Нейрата) засвідчив, що ця модель концептуалізує наукову освіту як лінійний процес трансляції об'єктивного, верифікованого фактажу та універсальних методологій.

*З'ясовано*, що, незважаючи на безперечну ефективність позитивізму у формуванні стандартизованих освітніх систем, чітких критеріїв оцінювання та технократичного менеджменту, що знаходить своє відображення у сучасних компетентнісних підходах, ця парадигма страждає на фундаментальний редукціонізм. Вона елімінує ціннісні, історичні та соціальні контексти наукового пізнання, перетворюючи освіту на догматичне засвоєння «готової» істини. Залучення постпозитивістської критики (Т. Кун, П. Фейєрабенд) та соціології науки (Б. Латур) дозволило

довести, що розвиток науки є парадигмальним, революційним та соціально ангажованим процесом. Відтак, *позитивістська модель освіти виявляється епістемологічно сліпою до криз, неспроможною формувати критичну наукову грамотність та готовність суб'єкта до роботи в умовах поліваріантності істини.* Аналіз конструктивістського підходу продемонстрував радикальний зсув фокусу з об'єктивності знання на активність суб'єкта пізнання. Було з'ясовано, що в цій парадигмі знання конструюється через взаємодію (асиміляцію та акомодацию) з середовищем. Проте нами було виявлено суттєві обмеження цієї моделі у сфері саме наукової освіти, оскільки гіпертрофований акцент на індивідуальному конструюванні сенсів, яку критикує Г. Біст створює загрозу релятивізації знання. Без укорінення у жорсткі епістемічні стандарти та традицію наукового співтовариства конструктивізм ризикує втратити інструментарій для досягнення інтерсуб'єктивного консенсусу щодо об'єктивної істинності.

Окремим вектором дослідження став критичний розгляд емансипативних та гуманістично-прагматичних освітніх стратегій. Нами було з'ясовано, що критична педагогіка П. Фрейре та емансипативна філософія рівності інтелектів Ж. Рансьєра здійснюють потужну деконструкцію традиційної «банківської» (репрезентативної) моделі освіти, викриваючи її як інструмент символічного пригнічення та відтворення владних ієрархій. Відмова від позиції «вчителя-експлікатора» на користь «вчителя-незнайки» відкриває простір для радикальної автономії суб'єкта. Водночас аналіз прагматизму Дж. Дьюї (навчання через досвід, знання як інструмент дії) та гуманістичної психології К. Роджерса (навчання як самоактуалізація та психологічний комфорт) виявив їхню спільну методологічну пастку при застосуванні у високотехнологічних галузях науки.

*Доведено, що ці підходи, зосереджуючись на соціальній справедливості, політичній мобілізації чи психологічній автентичності,*

часто нівелюють процедурну суворість науки. Прагматизм загрожує редукувати фундаментальну наукову істину до рівня утилітарної корисності, а гуманізм ризикує розчинити науку у суб'єктивному індивідуальному переживанні. Синтезуючи проаналізовані підходи, було встановлено, що *сучасна наукова освіта перебуває у стані глибокої концептуальної апорії*. Жодна з класичних чи некласичних парадигм (ні жорсткий позитивістський об'єктивізм, ні конструктивістський релятивізм, ні прагматичний утилітаризм) не здатна самотійно збалансувати потребу в методологічній достовірності наукового факту з вимогою формування критичного, етично відповідального, і, що не менше важливо, творчого суб'єкта.

Загальним підсумком проведеного розгляду є обґрунтування того факту, що подолання виявлених суперечностей можливе виключно шляхом здійснення «перформативного повороту» у філософії наукової освіти. З'ясовано, що саме перформативна модель освітньої практики (яка емпірично простежується у розвитку STEM/STEAM-ініціатив) здатна виступити тією гібридною, пластичною мета-рамкою, що знімає описані суперечності. Вона інтегрує позитивістську вимогу до строгості експерименту, конструктивістську активність суб'єкта, прагматичну орієнтацію на розв'язання проблем та критично-емансипативний діалог.

*У другому підрозділі другого розділу* філософсько-освітнього та методологічного аналізу було з'ясовано, що *сучасна парадигма наукової освіти перебуває у стані глибокої епістемологічної та екзистенційної трансформації, зумовленої тотальною дискурсивною невизначеністю*. Розгляд даної проблематики дозволив концептуалізувати кризу класичної репрезентативної моделі навчання. Спираючись на деконструктивістську методологію П. де Мана та психоаналітичну семіотику Ю. Крістєвої, було доведено, що між знаком та його значенням завжди існує нездоланий структурний розрив. Будь-який освітній дискурс, претендуючи на остаточну

істинність, насправді функціонує як алегоричний та риторичний конструкт, у якому семіотичний надлишок постійно підриває спроби символічної стабілізації. Відтак, знання в сучасному освітньому просторі постає як рухоме поле інтертекстуальних посилань, де *кожна спроба закріпити істину породжує нову хвилю семантичної невизначеності*.

Звернення до ідей М. Фуко дало змогу висвітлити інституційний вимір цієї проблеми. Було з'ясовано, що традиційна система освіти функціонує як жорсткий механізм ритуалізації мовлення та розподілу влади, мета якого полягає в тому аби штучно приборкати хаос дискурсів та нав'язати ілюзію концептуальної єдності. Проте в умовах наддетермінації, коли в освітньому полі одночасно стикаються неоліберальні, емансипативні та технологічні наративи, цей механізм контролю дає збій. Ситуація ускладнюється тим, що, згідно з соціологічним діагнозом З. Баумана, ми перебуваємо в стані «плинної сучасності», де нестабільність, фрагментованість та ризик стали базовими онтологічними умовами існування. Доведено, що за цих обставин освіта остаточно втрачає здатність бути інституцією накопичення та передачі статичних світоглядних схем, перетворюючись на простір, в якому головним завданням стає формування навичок екзистенційної та інтелектуальної навігації в умовах перманентного семантичного шуму. У відповідь на виявлені епістемологічні та соціокультурні виклики у дослідженні було обґрунтовано необхідність переходу до перформативної моделі наукової освіти.

Також нами було з'ясовано, що, на противагу формальній раціональності, яка відчужує суб'єкта від процесу пізнання, перформативність повертає навчання його живий, тілесний та емоційний вимір. Залучення концепції Н. Дензіна дозволило довести, що емоції та афекти є публічними «проживаннями-виставами», через які суб'єкт конструює своє ставлення до світу та засвоює моральну відповідальність за

власні дії. Перформативна освіта відмовляється від штучного розділення розуму та тіла, об'єктивного та суб'єктивного, перетворюючи навчальний процес на спільну подію.

На нашу думку, окремою перевагою дослідження є концептуалізація перформативного освітнього простору крізь призму філософії театру. Звернення до ідей Г.-У. Гумбрехта щодо «ефекту присутності» дозволило артикулювати необхідність демонтажу так званої «завіси» між викладачем, або ж носієм абсолютної істини та тим же студентом, або пасивним реципієнтом. Аналіз радикальних театральних концепцій А. Арто (*театр жорстокості як онтологічне очищення та руйнування ілюзій*) та Л. Курбаса (*театр перетворення та активної співдії*) надав потужний методологічний інструментарій для сучасної педагогіки. Було з'ясовано, що перформативна освіта повинна функціонувати як трансверсальна територія (за Б. Рейнольдсом), на якій долаються дисциплінарні та суб'єктивні кордони, а учасники піддаються реальному інтелектуальному та емоційному ризику. На відміну від звичайної дидактичної гри, яка лише симулює реальність у безпечних рамках встановлених правил, *перформативне інсценування передбачає справжню метаморфозу суб'єкта*, його здатність до імпровізації та прийняття відповідальності за непередбачувані наслідки своїх дій.

*У третьому підрозділі другого розділу* нами концептуалізовано перформативність крізь призму праксеології (спираючись на теоретичний доробок Т. Котарбінського). Так, було доведено, що вона виступає інструментом організації найбільш раціональної, цілеспрямованої та ефективної діяльності учасників освітнього процесу. В руслі цього було виявлено, що перформативний підхід долає кризу класичної репрезентативної парадигми, яка продукувала відчуження індивіда від знання, і натомість пропонує модель «втіленого пізнання», де істина розігрується, проживається та конструюється в реальному часі через

спільну інтелектуальну, тілесну та афективну дію. Розгляд специфіки наукової освіти показав, що *традиційне її викладання як набору статичних, знеособлених фактів призводить до дегуманізації науки та втрати когнітивної залученості здобувачів освіти*. У відповідь на це було обґрунтовано евристичний потенціал драматичного та театралізованого підходів (на прикладі концепцій М. Одегор, Д. Хіткот та міжнародних ініціатив на кшталт Global Science Opera). Використання методів театральної педагогіки, наукового стендапу, моделювання епістемологічних криз та історичних дебатів руйнує стереотип про науковця як про асоціального генія в ізольованій лабораторії. Замість цього наука постає як живий, соціально вбудований процес прийняття рішень, пов'язаний з ризиком, помилками та етичними дилемами.

Перформативні освітні практики (як-от симуляція поведінки електронів чи судові процеси над науковими теоріями) перетворюють абстрактні концепції на смислово щільні події, активуючи одночасно когнітивний, афективний та соціальний рівні засвоєння матеріалу.

Окрему увагу було приділено аналізу трансформації ролі викладача в перформативному освітньому просторі. Доведено, що формальна раціональність, яка зводить педагога до функції технічного ретранслятора стандартизованих програм, вичерпала себе. Праксеологічна перспектива визначає сучасного викладача як дизайнера навчального середовища, медіатора та фасилітатора, який діє на «трансверсальних територіях» (за Б. Рейнольдсом). У перформативному акті (який принципово відрізняється від звичайної дидактичної гри з наперед визначеними правилами) *викладач втрачає монополію на істину, входячи у простір невизначеності на рівні зі студентом*. Це формує новий тип педагогічної етики, заснованої на співучасті, рівності та готовності до імпровізації, що радикально підвищує рівень довіри та відповідальності в освітньому процесі.

Важливим аспектом дослідження стало осмислення феномену розширення аудиторії наукової освіти. Було виявлено, що перформативні практики руйнують інституційні мури аудиторій, виводячи науку в публічні простори (торгові центри, парки, онлайн-платформи тощо). Аналіз проєктів на кшталт *Guerilla Science* та партисипативних вистав *Theatre of Debate* засвідчив, що такий підхід демократизує знання, залучаючи до наукового дискурсу маргіналізовані спільноти, громадянське суспільство та ін. Крім того, *доведено ефективність перформативних методів* (корпоративного театру, форум-театру) *у системі професійного навчання* дорослих та бізнес-тренінгах, де вони слугують потужним інструментом розвитку *soft skills*, лідерства та здатності до навігації у складних соціальних взаємодіях.

Насамкінець, проведене нами дослідження концептуалізувало глобальні ризики, що загрожують сучасній освіті в умовах неоліберальної глобалізації та комерціалізації індустрії знань. Стандартизація освітніх процесів (зокрема через надмірне захоплення компетентнісними моделями) призводить до ерозії фундаментальної науки, деградації виховної функції. Також саме в цьому аспекті нами було окреслено та осмислено проблему «відтоку мізків» (*brain drain*), що перетворює країни, що розвиваються на інтелектуальних донорів економічно розвинених держав. За цих умов перформативна наукова освіта розглядається як засіб опору тотальній комерціалізації знання. Повертаючи навчання його гуманістичне ядро, формуючи емоційну прив'язаність до процесу пізнання та розвиваючи здатність генерувати власні сенси, *перформативні практики виступають запорукою збереження інтелектуального суверенітету та здатності суспільства до самовідтворення в умовах глобальних криз.*

**У другому підрозділі третього розділу охарактеризовано** горизонт локальних криз (український контекст), в якому й необхідне впровадження перформативної освіти задля їх подолання, а також задля подальшої перспективи буття українського народу. В даному структурному підрозділі

ми акцентуємо увагу на безпрецедентній екзистенційній кризі української освітньої системи, спричиненій повномасштабною війною, і як результат доводимо, що є деяка неможливість подальшого їх подолання, спираючись виключно на традиційну чи навіть класичну компетентнісну парадигму. Було встановлено, що *руйнування фізичної інфраструктури, феномен «освітньої порожнечі» та масова психологічна травматизація учасників освітнього процесу вимагають переходу до парадигми, орієнтованої на плекання стійкості, відновлення суб'єктності та конвертації травматичного досвіду до рівня адаптивного ресурсу*. Саме перформативні практики постають тим праксеологічним та епістемологічним інструментарієм, який здатний забезпечити таку трансформацію, зберігаючи та примножуючи людський капітал нації. Теоретичне осмислення освітніх втрат кризь призму соціології П. Бурдьє дозволило концептуалізувати багатовимірність руйнівних процесів. Було з'ясовано (*“Analysis of war damage to the Ukrainian science sector and its consequences”*), що війна завдає нищівного удару по всіх формах освітнього капіталу: об'єктивованому (фізичне знищення шкіл, лабораторій, бібліотек), інституціоналізованому (девальвація дипломів та традиційних систем оцінювання) та, найголовніше, інкорпорованому (токсичний стрес, регрес соціально-емоційних навичок, втрата когнітивної концентрації). У цих умовах *академічний капітал неминуче поступається місцем «виживальному капіталу», навичкам психологічної гнучкості та фізичного виживання*. Відтак, ми доводимо, що перформативні практики (як-от документальний театр, сторітелінг тощо) здатні виступити мостом між цими формами капіталу, ревіталізуючи інкорпорований досвід.

*Трансформуючи завмирання та страх у рефлексивну дію на імпровізованій сцені, перформативність повертає учням відчуття значущості їхнього позашкільного, кризового досвіду, інтегруючи його в освітній процес*. Тож саме тому, ми звертаємося до обґрунтування

терапевтичного та емансипативного потенціалу таких інструментів, як форум-театр (за методологією А. Боая), або документальний театр (на прикладі ініціатив Docudays UA та «Театр змін»). Відтак, аналіз цих прикладів дав підстави говорити про те, що ці практики створюють безпечну «трансверсальну територію», в якій здобувачі освіти можуть конструювати й перевіряти проактивні життєві стратегії. Розігруючи ситуації конфлікту, міграції чи порушення прав, індивід переходить від статусу пасивної жертви до позиції активного політичного та соціального агента. *Створюючи нові нейронні зв'язки через втілену дію, перформативна освіта відновлює здатність впливати на навколишній світ, що є критично важливим для психологічної реабілітації цілого покоління.*

Водночас дослідження довело, що збереження освітнього капіталу в умовах кризи неможливе без потужної інституційної та технологічної підтримки. Аналіз діяльності Національного центру «Мала академія наук України» продемонстрував, що навіть в умовах війни підтримка дослідницької активності молоді залишається стратегічним ресурсом держави. Прозорість конкурсів, інтеграція з глобальними центрами (NASA, CERN), розвиток лабораторій (МАНЛаб, FabLab) створюють безперервну траєкторію успіху, та показала, що дитяча ідея здатна еволюціонувати до реального патенту чи стартапу.

Паралельно з цим, цифровізація освіти (на прикладі платформи «Мрія») та інтеграція українських міст до глобальної мережі ЮНЕСКО «Міста, що навчаються» відкривають нові можливості для масштабування перформативних практик у віртуальному та гібридному середовищах, долаючи просторову розірваність учасників освітнього процесу.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арто А. Театр і його Двійник. Київ, Вид-во Жупанського, 2021. 280 с.
2. Балібар Е., Кассен Б., Лож'є С. Праксис. Європейський словник філософій: Лексикон неперекладностей. Том другий. Київ: Дух і літера. 2011. С. 498–513.
3. Батай Ж. Історія еротизму. Есе. Львів: Видавництво Анетти Антоненко, 2021. 176 с.
4. Батлер Дж. Згуртовані тіла та політика вулиці (фрагменти лекції). URL: [<https://archive.prostory.net.ua/ua/articles/467-2012-01-03-21-29-05>]. (Дата звернення: 05.01.2026).
5. Батлер Дж. Фрейми війни. Чиї життя оплакують?. Київ: Медуза, 2016. 224 с.
6. Бауман З. Плинні часи: життя в добу непевності. К.: Критика, 2013. 176 с.
7. Бейсад Ж.-М., Марйон Ж.-Л., Он-Вам-Кун К. С. Медитації Декарта у дзеркалі сучасних тлумачень. Київ, Дух і Літера, 2014. 368 с.
8. Белл Д. Прихід постіндустріального суспільства. Сучасна зарубіжна соціальна філософія: Хрестоматія. К.: Либідь, 1996. С. 194-250.
9. Бурдьє П. Практичний глузд. К.: Український Центр духовної культури, 2003. 503 с.
10. В'євйорка М. Віднайдення сенсу (Суб'єкт перед лицем глобалізації). Київ: Стилос. 2017. 288 с.
11. Вища освіта в Україні: зміни через війну: аналітичний звіт / Є. Ніколаєв, Г. Рій, І. Шемелинець. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2023. 94 с.
12. Габермас Ю. Філософський дискурс Модерну. Пер. з нім. та комент. В.М. Купліна. К.: Четверта хвиля, 2001. 424 с.
13. Гадамер Г.-Г. Герменевтика і поетика. Вибрані твори. Київ: Юніверс, 2001. 288 с.

14. Гадамер Г.-Г. Істина і метод. Основи філософської герменевтики. Том 1. Київ, “Юніверс”, 2000. 459 с.
15. Галуха Л.Ю. Освітні моделі забезпечення рівного доступу до освіти в історичному контексті України. Педагогічна академія: наукові записки, 2025. DOI <https://doi.org/10.5281/zenodo.14976621>
16. Гальченко М. С. Генеза наукової освіти в епістемології і філософії. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. 2023. Вип. 1 (30). С. 13–18.
17. Гальченко М. Креатив наукової освіти в парадигмі феномену науки. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. 2022. Вип. 1. С. 27–32.
18. Гальченко М. Педагогічна практика як матриця формування педагогічної майстерності вчителя. Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць. 2011. Вип. 49. С. 1-9.
19. Гальченко М. С. Наукова освіта: епістема, техне, творчість: монографія. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2022. 336 с.
20. Гальченко М. С., Довгий С. О., Малиношевська А. В. Реалізація середньої спеціалізованої освіти наукового спрямування: теоретичні здобутки і практичні виклики. Вісник Національної академії педагогічних наук України. 2024. № 6 (1). С. 1–6.
21. Гейзінга Й. Homo Ludens. Київ: Основи, 1994. 250 с.
22. Гірний О. О. Сучасні тенденції трансформації художніх музеїв у провідні соціально-культурні центри національного значення. Сучасні проблеми архітектури та містобудування. 2022. Вип. 63. С. 67–76
23. Гірний О. Трансформація художніх музеїв: між збереженням спадщини та просторовим діалогом. Вісник Національної академії образотворчого мистецтва і архітектури. 2025. (4). С. 5-10.
24. Годецька Т. Інформаційно-аналітичний огляд ЗМІ з питань цифровізації та цифрової трансформації сфери освіти. Аналітичні огляди

- ЗМІ з питань цифровізації та цифрової трансформації освіти (інформ-проект). ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського. Частина 1, 2025. 42 с.
25. Гончарова Н. Понятійно-категоріальний апарат з проблеми дослідження аспектів STEM-освіти. Наукові записки Малої академії наук України. Сер. : Педагогічні науки : зб. наук. пр. Київ : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, Вип. 10. 2017.С. 104–114.
26. Гундорова Т. Постколоніальний роман генераційної травми та постколоніальне читання на сході Європи // Постколоніалізм. Генерації. Культура / ред. Т. Гундорової. Київ: Лаурис , 2014. 336 с.
27. Гусерль Е. Досвід і судження. Дослідження генеалогії логіки. Київ: ППС-2002, 2009. 356 с.
28. Гусерль Е. Картезіанські медитації. Вступ до феноменології. Київ: Темпора. 2021. 304 с.
29. Гусерль Е. Криза європейських наук і трансцендентальна філософія. Вступ до феноменологічної філософії. Філософська думка, 2002, №3. К.: 2002. С. 134-149.
30. Гумбрехт Г.-У. Продукування присутності. Що значення не може передати. Київ: IST Publishing, 2020. 192 с.
31. Девідсон Д. Метод істини в метафізиці. Після філософії: кінець чи трансформація? К.: Четверта хвиля, 2000. С. 146-165.
32. Декарт Р. Медитації про першу філософію. Метафізичні медитації. *Sententiae*. 2009. № 1. С. 158-229.
33. Декарт Р. Міркування про метод, щоб правильно спрямовувати свій розум і відшукувати істину в науках. Київ: Тандем, 2001. 104 с.
34. Добронравова І.С. Дескриптивність нелінійного теоретичного знання та самоорганізація нелінійної науки. Філософія освіти. 2017. № 1. С. 30–42.
35. Довгий С. Еліта нації формується з дітей, яких вчасно почули та підтримали. URL: [<https://nv.ua/ukr/project/man-stanislav-dovgiy-pro>]

[rozvitok-naukovoji-molodi-y-rol-ukrajini-u-sviti-50567894.html](http://rozvitok-naukovoji-molodi-y-rol-ukrajini-u-sviti-50567894.html)]. (Дата звернення: 05.01.2026).

36. Довгий С. Щодо стану та перспектив розвитку наукової освіти в Україні (стенограма наукової доповіді на засіданні Президії НАН України 11 вересня 2019 р.). Вісник Національної академії наук України. 2019. № 10. С. 24–30.

37. Дрозд Т. Гра в освітньому процесі: навчання учнівської та студентської молоді засобами симуляційної гри. Наукові перспективи №1(43), 2024. С. 120-131.

38. Дрокіна А. Stem-освіта як ефективний напрям реалізації ключових положень концепції нової української школи. Освіта. Інноватика. Практика. 12(3). 2024. С. 20–25.

39. Еко У. Надінтерпретація текстів. Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. Львів: Літопис, 2001. С. 549–563.

40. Еліаде М. Священне і мирське. Київ Видавництво Соломії Павличко «Основи», 2001. С.7-124.

41. Зайган П. Кінець світу - лише початок. Картографування краху глобалізації. Київ, Лабораторія, 2025. 592.

42. Йоргенсен М., Філіпс Дж. Л. Дискурс-аналіз. Теорія та метод. Харків: Гуманітарний Центр, 2004. 336 с.

43. Кайку М. Фізика майбутнього. Як наука вплине на долю людства і змінить наше повсякденне життя в ХХІ столітті. Львів: Літопис. 2013. 433 с.

44. Канкліні Г. Уявлена глобалізація. Київ, 2016. 256 с.

45. Кант І. Критика чистого розуму. Київ, «Юніверс», 2000. 504 с.

46. Кант І. Прологмени до кожної майбутньої метафізики, яка може постати як наука. Пер. з нім. В. Терлецького. Харків: Фоліо. 2024. 288 с.

47. Карповець М. Когнітивний вимір перформативного інсценування в навчальній діяльності студентів. Науковий вісник Ужгородського національного університету, 2024. С.55-59.
48. Карповець М. Перформативна теорія культури: повернення до суб'єкта. Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв. № 4. 2018. С. 138-145.
49. Карповець М. Перформативність як умова гетерогенності суспільства: культурно-антропологічний аспект. Людина і культура, 2019. С. 134-156.
50. Карповець М. Психологічна методологія перформансу в освітньому процесі вищої школи. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, № 16. 2023. С. 36–43.
51. Кебуладзе В. Феноменологія досвіду. Київ : Дух і літера, 2017. 280 с.
52. Книш І. В. Філософія освіти: номади і седентари. Монографія Одеса : Купрієнко С. В., 2018. 359 с.
53. Кондрацька Л. А. Перспективи перформативної художньої дидактики у метамодерністичному середовищі. Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 27. 2019. С. 10-16.
54. Конопляник Л. Впровадження інтерактивних методів навчання як шлях до демократизації освітнього процесу. Педагогічна Академія: наукові записки, (10). 2024. С. 1-17.
55. Корицька Г., Долга У. Активізація пізнавальної діяльності здобувачів освіти засобами STEAM/ESTEAM. Українські студії в європейському контексті. №7. 2023. С. 253-259.
56. Кун Т. Структура наукових революцій. К.: Port-Royal, 2001. 228 с.
57. Курбас Л. Філософія театру. К.: Видавництво Соломії Павличко “Основи”, 2001. 917 с.

58. Леві-Строс К. Міт та значення. Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. Львів: Літопис, 2001. С. 446-462.
59. Леві-Строс К. Первісне мислення. К.: Український Центр духовної культури, 2000. 324 с.
60. Ліпська Є. Різні підходи до визначення поняття «performativität» (перформативність) у сучасній лінгвістичній науці. URL: [<https://nasplib.isoftware.kiev.ua/server/api/core/bitstreams/097b7aca-ad4d-4070-8b87-b87e224fe05f/content>]. (Дата звернення: 05.01.2026).
61. Лондар С. Л., Мельник С. В., Терещенко Г. М. Виклики в освітній галузі в період воєнного стану в Україні: необхідність перебудови інформаційного забезпечення. “Освітня аналітика України”, 2022, № 2 (18). С. 5-22.
62. Мак Тагарт Дж. Е. Природа існування. Т. 1. Київ: Темпора. 2022. 536 с.
63. Малютіна Н. П. Перформативні практики: досвід осмислення : монографія / Наталя Малютіна, Ірина Нечиталюк ; за наук. ред. Т. М. Шевченко. Одеса : Астропринт, 2021. 184 с.
64. Маньковська Р. Музеї України у суспільно-історичних викликах ХХ – початку ХХІ століть. Л.: Простір-М, 2016. 408 с.
65. Мендовз Д. Мистецтво мислити системно. Розв’язання проблем від особистого до глобального масштабу. Харків: Віват. 2024. 304 с.
66. Міленіна М. Наукова освіта: діахронія та потенціал у глобальному вимірі. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. 2021. Вип. 1. С. 22–29.
67. Мурашкін М. Наука в контексті філософських знань. Монографія. Дніпро, Моноліт, 2021. 184 с.
68. М’ясковський М. Основні виклики вищої школи в умовах глобалізації та інтернаціоналізації – тенденції та особливості. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, VII (84), Issue: 207, 2019. С. 22-25.

69. Ніцше Ф. Весела наука. Харків: Фоліо, 2020. 284 с.
70. Ніцше Ф. Воля до влади. К.: Дух і літера, 1998. 480 с.
71. Ніцше Ф. По той бік добра і зла. Генеалогія моралі. Львів: Літопис, 2002. 320 с.
72. Ніцше Ф. Про істину та брехню в позаморальному сенсі / Ніцше Ф. Повне зібрання творів. Львів: Астролябія, 2004. Т. 1. С. 725-740.
73. Ніцше Ф. Так мовив Заратустра. Книга для всіх і для нікого. Книга перша. Київ, Знання, 1998. 121 с.
74. Ніцше Ф. Шопенгауер як вихователь. Сутінки ідолів. Харків: Фоліо, 2020. 187 с.
75. Овчатова А. STEM-освіта: переваги та виклики в українських реаліях. Актуальні питання гуманітарних наук. Вип 41, том 2. 2021. С. 278-284.
76. Пархоменко О. STEM/STEAM/STREAM – впровадження інноваційних трендових технологій на уроках математики. Наукові записки молодих вчених, №3. 2019. С. 1-11.
77. Патнем Г. Розум, істина й історія. Київ: ВД «Альтернативи». 2013. 232 с.
78. Подлесний С. Актуальність використання stem-steam-stream-технологій в сфері інженерно-технічної освіти для сталого розвитку економіки України. Вісник ВПІ, вип. 2. 2019. С.123-131.
79. Поліщук В. Праксеологічний підхід як інноваційна основа вдосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Вип.32. 2020. С.148-150.
80. Поліщук О. Освіта в умовах діджиталізації та глобалізації. Humanities Studies. 2024. Випуск 20 (97). С. 186-192.
81. Пригожин І. Порядок із хаосу: новий діалог людини з природою. Філософія: хрестоматія (від витоків до сьогодення): навч. посіб. За ред. акад. НАН України Л.В. Губерського. К.: Знання, 2009. С.344–353.

82. Прохоренко Т. Глобалізація освіти та її наслідки. Академічні візії, Вип. 39, 2025. С. 1-10.
83. Рансьєр Ж. Учитель-незнайко. П'ять уроків із розкріпачення розуму. Київ: Ніка-Центр, 2014. 168 с.
84. Рассел Б. Людське пізнання. Його сфера та межі. Філософія: хрестоматія (від витоків до сьогодення): навч. посіб. За ред. акад. НАН України Л.В. Губерського. К.: Знання, 2009. С. 321–333.
85. Рижко Л. Соціотехнічні перформативи і оцінка наукових знань. *Science and Science of Science*, 4 (118), 2022. С. 66–83.
86. Рікер П. Про інтерпретацію. Після філософії: кінець чи трансформація? К.: Четверта хвиля, 2000. С. 309-333.
87. Рікер П. Гуссерль: аналіз його феноменології. Екзистенційна феноменологія. Читанка з філософії: У 6 книгах. К.: Довіра, 1993. Кн. 6. С. 201-213.
88. Рікер П. Історія та істина. К.: ВД «КМ Academia», Універс. вид. «Пульсари», 2001. 396 с.
89. Рікер П. Сам як інший. К.: Дух і літера, 2002. 456 с.
90. Робінсон К. Освіта проти таланту. Сила творчості. Львів: Літопис. 2017. 256 с.
91. Родан Г. Сінгапурське економічне диво. Від британської колонії до азійського тигра. Київ, Наш Формат, 2025. 336 с.
92. Рорті Р. Філософія і дзеркало природи (фрагменти). Сучасна зарубіжна філософія. Течії і напрями. Хрестоматія К.: Ваклер, 1996. С. 557-742.
93. Рьод В. Шлях філософії: ХІХ-ХХ століття. К.: Дух і Літера, 2010. 368 с.
94. Рябчий І. Перформативна модель освіти: філософська критика формальної раціональності в освітньому процесі. Вища освіта України, випуск № 3 (98) 2025 р. С. 52-57.
95. Рябчий І. С. Філософське осмислення перформативного потенціалу театру Но. *Культурологічний альманах*, (2), 2025. С. 300–307.

96. Савельєва Т. Сучасні підходи та інноваційні методи навчання у закладах вищої освіти: зарубіжний досвід та вітчизняні особливості використання ігрових технологій. Науковий журнал «ЛОГОΣ». Мистецтво наукової думки, №2, 2019. С. 40-41.
97. Свириденко Д. Філософська концептуалізація наукової освіти як інструмента миробудівництва. Освітній дискурс. 2020. Вип. 26. С. 49–61.
98. Синиця А. Вступ до філософії штучного інтелекту: підручник. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2023. 292 с.
99. Сідлецький С., & Шандар А. Вища освіта в Україні в умовах воєнного стану: виклики та пріоритети. Економіка та суспільство, (64). 2024.
100. Станіславська К. І. Мистецько-видовищні форми сучасної культури: монографія / Катерина Станіславська. К. : НАКККіМ, 2012. 352 с.
101. Стрижак О., Сліпухіна І., Полісун Н., Чтернецький І. STEM-освіта основні дефініції. Інформаційні технології і засоби навчання, Т. 62, № 6. 2017. С. 16-32.
102. Тейлор Ч. Подолання епістемології. Після філософії: кінець чи трансформація? К.: Четверта хвиля, 2000. С. 403-431.
103. Ткаченко Р. Креативний простір музею: тенденції та новації. Актуальні питання гуманітарних наук. 2024. Вип. 79, том 2. С. 143-148.
104. Упровадження STEM-освіти в умовах інтеграції формальної і неформальної освіти обдарованих учнів: метод. рекомендації. Київ : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2019. 80 с.
105. Федчик Ю. STREAM-освіта як напрям інтегрованого навчання та виховання та виховання дітей дошкільного віку. Наука, освіта, молодь, Ч. 2, 2022.
106. Філіпчук Н. Успіх відбудови України залежатиме від поновлення доступу дітей до освіти. 2024. URL: [<https://dif.org.ua/article/uspikh-vidbudovi-ukraini-zalezhatime-vid-ponovlennya-dostupu-ditey-do-osviti>] (дата звернення: 23.12.2025).

107. Філософія науки. Укладач І. С. Добронравова. К. : ВПЦ "Київський університет", 2018. 255 с.
108. Фрейре П. Педагогіка пригноблених. К. : Юніверс, 1993. 164 с.
109. Фрейре П. Формування критичної свідомості. К. : Юніверс, 2003. 176 с.
110. Фуко М. Археологія знання. К.: «Основи», 2003. 326 с.
111. Харарі Ю. 21 урок для 21-го століття. Київ: Book Chef. 2018. 416 с.
112. Харарі Ю. Людина розумна. Історія людства від минулого до майбутнього. Харків: Книжковий клуб «Клуб сімейного дозвілля». 2016. 544 с.
113. Шевальє К. Епістемологія. Європейський словник філософій: Лексикон неперекладностей. Том другий. Київ: Дух і літера. 2011. С. 84–96.
114. Шинкарук В.І. Світогляд і філософія. Філософія: хрестоматія (від витоків до сьогодення). За ред. акад. НАН України Л.В. Губерського. К.: Знання, 2009. С.163–173.
115. Auslander Ph. Liveness: Performance in a Mediatized Culture. London, Routledge, 1999. P. 10-61.
116. Auslander Ph. Presence and Resistance: Postmodernism and Cultural Politics in Contemporary American Performance. University of Michigan Press, 1994. 216 p.
117. Bachelard G. The poetics of space. Beacon Press books, 1994. 232 p.
118. Bacon, Lord. Novum Organum; Or, True Suggestions for the Interpretation of Nature. Comprising Science, Biography, Fiction and the Great Orations. University of Toronto, 1889. 290 p.
119. Beaney M. Analytic Philosophy: A Very Short Introduction. Oxford UP, 2018. 152 p.
120. Brinkmann S. Philosophies of Qualitative Research. Published to Oxford Scholarship, 2017. 189 p.

121. Butler J. Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory. *Theatre Journal*. № 4 (40). 1988. P. 519-553.
122. Carlson M. *Performans* / przeł E. Kubikowska/ Warszawa, 2007. 448 p.
123. Cartelli Th. Performing Transversally: Reimagining Shakespeare and the Critical Future (review). *Theatre Journal*. Johns Hopkins University Press. Volume 57, Number 2, May, 2005. P.329-331.
124. Clayton, Martin and Philo, Ron. *Leonardo da Vinci: Anatomist*. British, HM Queen Elizabeth II, 2012. P. 7-31.
125. Comte, Auguste. *Cours de philosophie positive*. Paris, 1938. 410 p.
126. Cuneo T., De Saint Laurence C. *Philosophical Methodology: From Data to Theory*. Cambridge: Cambridge University Press. 2022. 208 p.
127. Denzin N. Foreword : Performance, pedagogy, and emotionality. *Advances in teacher emotion research. The impact on teachers' life*. New York : Springer, 2009. p. v–vii.
128. Dewey J. *Democracy and Education*. Pennsylvania State University, 2001. 353 p.
129. Dewey J. *Experience and Education*. New York: Macmillan Publishing Company, 1938. 91 p.
130. Dewey J. *Experience and Nature*. London, 1919. 470 p.
131. Even S. *Performative Teaching, Learning, Research*. Milow: Verlag, 2016. 323 p.
132. Feyerabend P. 'An Improved Case Against Method'. *The Politics and Rhetoric of Scientific Method*, Dordrecht, 1986. 290 p.
133. Foucault M. *L'Ordre du discours*. Lecon inaugurale au College de France prononcee le 2 decembre 1970. Paris: Gallimard, 1971.
134. Gillespie A., Glävenau V. *Pragmatism and Methodology. Doing Research That Matters with Mixed Methods*. Cambridge: Cambridge University Press. 2024. 252 p.

135. Girard R. *Violence and the Sacred*. Bloomsbury Academic, 2013. 313 p.
136. Gordon S. *Mastering the Art of Performance. A Primer for Musicians*. Oxford University Press, 2016. 207 p.
137. Hassan I. *The Postmodern Turn: Essays on Postmodernism and Culture*. Columbus : Ohio State University Press, 2017. 196 p.
138. Heathcote D. *Collected Writings on Education and Drama* edited by Johnson and O'Neill. London: Hutchinson, 1984. 218 p.
139. Heidegger M. *Being and time*. Great Britain, Blackwell Publishers, 1962. 524 p.
140. Honcharenko K. *Postmodern Performativity of the Global World*. *Studia Warمیńskie*, 2025. 62. P. 139–148.
141. Howell Kerry E. *An Introduction to the Philosophy of Methodology*. London, SAGE Publications Ltd, 2013. 233 p.
142. Iamblichus. *Life of Pythagoras, Pythagoric life*. London: J.M. Watkins, 1818. 252 p.
143. Klyukanov I. *Performativity Principle. "The Deed Is Everything"*. *Principles of Intercultural Communication*. New York and London: Routledge, P. 56-70.
144. Kolb David A. *Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development*. Prentice-Hall, 1984. 390 p.
145. Kosiński D. *Performatyka w(y)prowadzenia*. Krakow: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2016. 250 p.
146. Kotarbiński T. *Traktat o dobrej robocie*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1958. 608 p.
147. Kristeva J. *Sēmeiōtikē: recherches pour une sémanalyse*. Éditions du Seuil, 1969. 379 p.
148. Laclau E., Mouffe Ch. *Hegemony and socialist strategy: towards a radical democratic politics*. London: Verso, 2001. 198 p.

149. Latour B. *Politics of Nature: How to Bring the Sciences into Democracy*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 2004. 300 p.
150. Latour B. *Science in Action: How to Follow Scientists and Engineers Through Society*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1987. 288 p.
151. Lyotard J.-F. *A The Postlllmodern Condition: Report on Knowledge*. Madison: University of Wisconsin Press, 1983. 107 p.
152. Maeda J. *In The Laws of Simplicity (Simplicity: Design, Technology, Business, Life)*. The MIT Press, 2006. 128 p.
153. Maier's M. *Atalanta fugiens*. 1618. URL: [<http://93beast.fea.st.user.fm/files/section1/maier/Maier%20%20Atalanta%20Fugiens.pdf>]. (дата звернення: 05.01.2026).
154. Man, Paul de. *Allegories of Reading. Figural Language in Rousseau, Nietzsche, Rilke, and Proust*. London, Yale University Press, 1979. 303 p.
155. Manovich L. *Data Science and Digital Art History*. *International Journal for Digital Art History*, №1. 2015. P. 13-34.
156. Martinich A., Sosa D. *Analytic Philosophy: An Anthology*. Wiley-Blackwell, 2011. 600 p.
157. Mauss M. *Les Fonctions sociales du sacré. Oeuvres I. Édition préparée par Victor Karady*. 1968. 704 p.
158. McKenzie J. *Perform or Else: From Discipline to Performance*. London: Routledge, 2001. 320 p.
159. Mill, John Stuart. *A System Of Logic, Ratiocinative And Inductive*. London, 2008. P. 224.
160. Mitcham C. *Thinking Through Technology - The Path Between Engineering and Philosophy*. Chicago, The University of Chicago Press, 1994. 405 p.
161. Morales-Doyle D. *Transformative science teaching: A. catalyst for justice and sustainability* . Harvard Education Press. 2024. 192 p.

162. Neurath, Otto. Morris, Charles. Carnap, Rudolf. International Encyclopedia of Unified Science. The University of Chicago Press, 1983. 339 p.
163. Norman G. Lederman, Dana L. Zeidler, Judith S. Lederman. Handbook of Research on Science Education. Volume III. New York, Routledge, 2023. 1246 p.
164. Ødegaard M. Dramatic Science. A Critical Review of Drama in Science Education. Studies in Science Education. 2003. Volume 39. Issue 1. P. 75-101.
165. Østern A.-L., Knudsen K. Performative Approaches in Arts Education. Artful Teaching, Learning and Research. Routledge, 2018. 218 p.
166. Piaget J. Biology and knowledge; an essay on the relations between organic regulations and cognitive processes. Chicago. The University of Chicago Press, 1971. 408 p.
167. Piaget J. The Psychology of Intelligence. Understanding the Development of Human Cognitive Processes. London, 1972. 219 p.
168. Pickering A. The Mangle of Practice. Time, Agency, and Science. Duke University Press, 2009. 268 p.
169. Pineau E. Critical Performative Pedagogy. Action, Criticism, and Theory for Music Education, 2007. P. 41–55.
170. Prentki T. Applied Theatre: Development. London, Bloomsbury Publishing Plc, 2015. 287 p.
171. Renn J. Performative Kultur & multiple Differenzierung. Bielefeld : Transcript, 2014. 92 p.
172. Reynolds B. Intermedial Theater: Performance Philosophy, Transversal Poetics, and the Future of Affect Palgrave Macmillan, 2017. 314 p.
173. Rogers C. Freedom To Learn. New York : Maxwell Macmillan International, 1969. 406 p.
174. Schechner R. Performance Theory. London, Routledge, 1988.
175. Schlick and the Turning Point in Philosophy. Les Études philosophiques, 2001, 58. Presses Universitaires de France. 144 p.

176. Schnittker A. Explaining Science Through Theater. URL: [<https://news.dasa.ncsu.edu/explaining-science-through-theater/>]. (дата звернення: 05.01.2026).
177. Scott C. An Investigation of Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) Focused High Schools in the U.S. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*. Vol. 13, №. 5. 2012. P 30–39.
178. Shapin St., Schaffer S. *Leviathan and The Air-Pump. Hobbes, Boyle and the Experimental Life*. Princeton University Press, 1985. 427 p.
179. Snow C.P. *The Two Cultures and the Scientific Revolution*. London: Cambridge University Press, 1959. 59 p.
180. Turner V. *The ritual process. Structure and Anti-structure*. New York, 1977. 214 p.
181. Ulmer Gregory L. *Applied Grammatology: Post(e)-Pedagogy from Jacques Derrida to Joseph Beuys*. Johns Hopkins University Press, 2019. 333 p.
182. Usher R. Lyotard's Performance. *Studies in Philosophy and Education*. № 25. 2006. P. 279-288.
183. Varela F. J., Thompson E. *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge, MA: MIT Press, 1991. 309 p.
184. Vries Marc J. *Teaching about Technology. An Introduction to the Philosophy of Technology for Non-philosophers*. Delft, Technische Universiteit Delft, 2016. 145 p.
185. Williams J. STEM education: Proceed with caution. *Design and Technology Education: An International Journal*. 2011. № 1(16). P. 26–35.
186. Yakman, Georgette. What is the point of STE@ M? *Steam: A Framework for Teaching Across the Disciplines*. STEAM Education, №8. 2010. P. 7-9

187. Вербатім. URL: [<https://ukrdramahub.org.ua/Verbatim>]. (Дата звернення: 25.12.2025).
188. Глобальна мережа міст ЮНЕСКО, що навчаються. URL: [<https://unesco.mfa.gov.ua/spivrobotnictvo/globalna-merezha-mist-yunesko-shcho-navchayutsya>]. (Дата звернення: 25.12.2025).
189. Громадська організація “Театр змін”. [<https://teatrzmyn.org.ua/>]. (Дата звернення: 25.12.2025).
190. Інформаційно-аналітичні матеріали МОН України. URL: [<https://mon.gov.ua/nauka/nauka-2/informatsiyno-analitichni-materiali>]. (Дата звернення: 23.12.2025).
191. Концепція розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) до 2027 року. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 5 серпня 2020 р. № 960-р. URL: [<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text>]. (Дата звернення: 23.12.2025).
192. Освіта в умовах війни: виклики та перспективи для України. (2023). Інститут аналітики та адвокації. URL: [<https://surl.li/sroaqj>]. (Дата звернення: 23.12.2025).
193. Проект «Освіта під прицілом (Херсонська та Сумська області)». URL: [<https://ehrh.org/osvita-pid-prydzilom-yak-vijna-vplyvaye-na-osvitu/>]. (Дата звернення: 23.12.2025).
194. Щорічний Форум Національного центру Мала академія наук України «Інноваційні трансформації у сучасній освіті: виклики, реалії, стратегії» у співпраці з НАПН України. URL: [<https://naps.gov.ua/ua/press/releases/3444/>]. (Дата звернення: 25.12.2025).
195. Assassin’s Creed: Discovery Tour. URL: [<https://www.ubisoft.com/en-gb/game/assassins-creed/discovery-tour>]. (Дата звернення: 05.01.2026).
196. Centre for Performance Science. URL: [<https://performancescience.ac.uk/research/grand-challenges/>] (дата звернення: 05.01.2026).

197. Docudays UA. Official website. URL: [<https://docudays.ua/>]. (Дата звернення: 23.12.2025).
198. Global Science Opera. Official website. URL: [<https://globalscienceopera.com/>]. (Дата звернення: 23.12.2025).
199. GSO4SCHOOL Project. Official website. URL: [<https://gso4school.eu/>]. (Дата звернення: 23.12.2025).
200. Guerilla Science. Official website. URL: [<https://guerillascience.org/>]. (Дата звернення: 23.12.2025).
201. Hands on! Official website. URL: [<https://hands-on-international.net/>]. (Дата звернення: 03.01.2026).
202. Journal for Research in Arts and Sports Education. URL: [<https://jased.net/index.php/jased>]. (Дата звернення: 05.01.2026).
203. Human flight and brain drain - Country rankings. Official website. URL: [[https://www.theglobaleconomy.com/rankings/human\\_flight\\_brain\\_drain\\_index/](https://www.theglobaleconomy.com/rankings/human_flight_brain_drain_index/)]. (Дата звернення: 25.12.2025).
204. Les mains à la pâte. Official website: URL: [<https://fondation-lamap.org/>]. (Дата звернення: 05.01.2026).
205. Les Petits Débrouillards. Official website: URL: [<https://www.lespetitsdebrouillards.org/>]. (Дата звернення: 05.01.2026).
206. MIT Media Lab. Official website: URL: [<https://www.media.mit.edu/>]. (Дата звернення: 05.01.2026).
207. «Melting Memories» (2018). Official website Refik Anadol. URL: [<https://refikanadol.com/works/melting-memories/>]. (Дата звернення: 23.12.2025).
208. Programme for International Student Assessment (PISA). Official website. URL: [<https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa.html>]. (Дата звернення: 23.12.2025).
209. SciArt: Science art society. Official website: URL: [<https://science-art-society.ec.europa.eu/front>]. (Дата звернення: 05.01.2026).

210. Student performance in 18 out of 27 regions (PISA 2022). URL: [<https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=UKR&topic=PI&treshold=5>]. (Дата звернення: 05.01.2026).
211. Theatre of Debate. Official website: URL: [<https://theatreofdebate.co.uk/>]. (Дата звернення: 05.01.2026).
212. «Victimless Leather». (2004). Official website Studio/Lab: URL: [<https://www.fact.co.uk/>]. (Дата звернення: 05.01.2026).
213. UNICEF. Official website: URL: [<https://www.unicef.org/ukraine/>]. (Дата звернення: 05.01.2026).
214. UNESDOC Digital Library. Analysis of war damage to the Ukrainian science sector and its consequences. Official website: URL: [<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388803>]. (Дата звернення: 05.01.2026).