

Карповець М. В.кандидат філософських наук, доцент,
докторант кафедри психології

Національного університету «Острозька академія»

**КОГНІТИВНИЙ ВИМІР ПЕРФОРМАТИВНОГО ІНСЦЕНУВАННЯ
У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ****THE COGNITIVE DIMENSION OF PERFORMATIVE STAGING
IN STUDENTS' LEARNING ACTIVITIES**

У статті здійснено теоретичний аналіз перформативного інсценування як складника навчальної діяльності студентів. Обґрунтовано, що інсценування може впливати на когнітивну сферу студентів у процесі навчання, адже передбачає не лише теоретичне, але й діяльнісне відтворення матеріалу завдяки певному розігруванню на сцені. Зважаючи на це, викладач задає певні рамки для відтворення завдань, у межах яких студенти намагаються трансформувати матеріал у власний досвід завдяки перформансу. Показано, що ключовим механізмом у процесі перформативного інсценування є мімесис як форма соціалізації індивіда та встановлення зв'язків із зовнішнім світом. У цьому контексті образ викладача відіграє ключову роль, адже успішність інсценування й когнітивних результатів прямо залежить від того, наскільки зрозуміло й переконливо він змоделює майбутню професійну діяльність через освітній перформанс.

Інсценування найбільш повно розкриває діяльність як елемент когнітивної сфери студентів, адже передбачає практичне, активне й тілесно орієнтоване відтворення матеріалу. Оскільки перформанс передбачає колективну діяльність, то інсценування полегшує оволодіння матеріалу завдяки спільній діяльності. Зазначено, що когнітивна регуляція через перформанс як діяльність у вищій школі дозволяє студентам набутти як професійного, так і соціального досвіду. Інсценування стає формою перенесення знання через дію та взаємодію в зовнішню реальність.

Таким чином, перформативне інсценування передбачає як чітке, алгоритмізоване виконання завдань і дій на задалегідь установленій сцені, так і спонтанне й креативне виконання своєї ролі. Доведено, що завдяки можливій спонтанності в навчальній діяльності студенти здатні освоїти матеріал індивідуалізовано. Формування індивідуального стилю навчання завдяки перформансу уможливорює досягнення високих результатів навчання, створюючи рівні умови для всіх суб'єктів навчання.

Ключові слова: когнітивна сфера, когнітивні компоненти, розуміння, перформанс, перформативність, інсценування, мімесис, навчальна діяльність студентів.

The article presents a theoretical analysis of performative staging as an element of students' learning activities. It is stated that staging can affect the cognitive sphere of students in the learning process, as it involves not only theoretical but also active reproduction of the material through a certain acting out on stage. The teacher sets a framework for reproducing tasks within which students try to transform the material into their own experience through performance. It is shown that the critical mechanism in performative staging is mimesis as a form of socialization of the individual and the establishment of connections with the outside world. In this context, the teacher's figure plays a key role because the success of the staging and cognitive results directly depends on how clearly and convincingly, he/she directs the educational performance.

Staging reveals activity as an element of students' cognitive sphere, as it involves practical, active, and body-oriented reproduction of the material. Since performance involves collective activity, staging facilitates the mastery of the material through common activity. Hence, cognitive regulation through performance as an activity in higher education allows students to gain professional and social experience. Staging becomes a form of transferring knowledge through action and interaction with external reality. It is proved that due to the possibility of spontaneity in learning activities, students can perform the material more individually, transfer it to the sphere of feelings and experience. This individual learning style through performance creates equal conditions for all subjects of learning, ensuring a fair and inclusive educational process.

Key words: cognitive sphere, cognitive components, understanding, performance, performativity, staging, mimesis, students' learning activities.

Вступ. Перформативний поворот (*performative turn*) у гуманітарних та поведінкових науках спричинив суттєві зміни в різних напрямках сприйняття і дослідження культури. Передусім це була спроба подолати прагматичний та структурно-функціональний підхід до людини, який зводився до пошуку сталих основ життєдіяльності [11]. Натомість антропологі нового віяння, зокрема Віктор Тьорнер, доводив суперечливість окремих процесів у досліджуваних племенах, що жодним чином не можуть бути зведені до системи [13, р. 4]. Так він приходить до перформансів як певних межових, кризових і драма-

тичних ситуацій людського життя, здатних суттєво змінювати устрій суспільства і сприйняття індивідом себе та світу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Перформативна теорія запропонувала сприймати людське життя як сукупність перформансів, де збігається слово та дія, а характер діяльності має демонстративний і наслідувальний характер. Процес наслідування в антропології (Віктор Тьорнер [18], Теодор Шварц [16]), соціології (Ервін Гофман) та віковій психології (Лев Виготський) отримав назву інсценування, запозичивши від театру принцип ігрового наслідування

акторами певних рольових моделей. За цією аналогією перформативні теоретики сприймають велику кількість подій, де наявна рольова поведінка, демонстрація та інсценування: «П'єси, драматизації, танці, концерти, читання, молитви, декламації, обряди, церемонії та фестивалі розумілися як вистави, що характеризуються часовою тривалістю – дії, що здійснюються за організованою програмою, наявністю виконавців, аудиторії, а також місця та причини їх виконання» [17, р. 18]. Як зазначає Річард Шехнер, ключовий теоретик цього напрямку досліджень, перформанси можна тлумачити в широкому діапазоні – від повсякденних ритуалів і звичок до політичних маніфестів і спортивних змагань [14, р. 2]. Загалом усе може бути сприйнято як перформанс, якщо це певним чином обрамлено, розіграно та представлено публіці, але має бути важлива передумова: учасники перформансу не просто роблять щось, а показують іншим, як вони це роблять чи вже зробили [14, р. 2]. Демонстративність і наслідування дії завдяки певним алгоритмам вирізняє перформанс з-поміж інших феноменів, робить його одним із найбільш цікавих і парадоксальних механізмів організації та регуляції нашого життя.

Середовище університету й вища освіта є місцем для перформансів хоча б тому, що викладач виконує свою роль ментора чи наставника, а студенти так засвоюють майбутні професійні ролі [19]. Зважаючи на це, ключовим елементом освітнього перформансу є інсценування, що передбачає поведінкове наслідування й операційне відтворення заданих моделей розуміння та поведінки. У випадку перформансу ці процеси нерідко відбуваються синхронно завдяки процесуальності мислення, мовлення та дії. Так, мовленнєвий акт є дією [3, с. 16] хоча б тому, що спрямований на когось, не кажучи про його вербально-процесуальну природу. У перформативній теорії мовлення відіграє суттєву роль, оскільки завдяки словам-перформативам люди впливають на реальність, можуть безпосередньо її змінювати.

Однак лишається теоретично й емпірично необгрунтованим те, яким чином впливає інсценування на когнітивні процеси, зокрема на розуміння матеріалу, професійних ролей і навіть власної соціальної ідентичності. Зрештою, чим перформативне наслідування відмінне від інших видів повторення і засвоєння матеріалу і чи вимагає особливого місця в дидактиці вищої школи.

У світлі цих питань **метою статті** є теоретико-методологічне обгрунтування інсценування як елементу перформансу, що здатен впливати на когнітивну сферу студентів в навчальній діяльності. Конкретизація мети передбачає вирішення важливих завдань, а саме визначення і вирішення перформативного інсценування студентів з-поміж інших типів поведінково-регулятивного наслідування у вищій школі; виявлення особливостей сприйняття, розуміння та оволодіння навчальним предметом студентами у процесі перформативного інсценування.

Виклад основного матеріалу. Інсценування у перформансі стосується не лише автоматичного

й дослівного, але й більш творчого, часто імпровізаційного повторення матеріалу, поведінки чи певних когнітивних стилів викладача. Завданням будь-якого освітнього перформансу – наблизити штучні умови освітньої діяльності до життєвого простору. Річ у тім, що зовнішня настанова чи уявлення про рольові моделі, професійну активність не відкриває такої можливості, а перформативне інсценування зміщує умовність освітнього процесу до безумовності життєвого досвіду. Відповідно до розуміння перформансу Джона Остіна, одного з творців перформативної теорії, перформативність як діяльність відповідає окремому переліку слів, які не стільки репрезентують, скільки презентують певну реальність [5, р. 62]. Іншими словами, когнітивна регуляція через перформанс як діяльність у вищій школі дозволяє студентам набути як професійного, так і соціального досвіду: «Знання залишаються важливими, але в центрі уваги вже не передача чи набуття знань. Натомість знання починає тлумачитись як щось створене, втілене і застосоване. Тобто питання полягає не лише в тому, що студенти знають, але й у тому, ким вони стають. Замість того, щоб розглядати знання як інформацію, яка може бути накопичена в (безтілесному) розумі, навчання починає розумітися як розвиток утілених способів пізнання або способів буття» [10, р. 10]. Особливо залучення ігрового й театрального складника долає умовності механічного відтворення на шляху до креативного творення знання. Коли студенти імітують певну дію перформера, вони не просто її механічно копіюють, а переносять на власний досвід, пробують прийняти найбільш відповідні моделі поведінки та знання. Відповідно до теорії Ганса Ульриха Гумбрехта відбувається «вироблення присутності» як чуттєве пізнання світу [1], переживання знань не тільки не когнітивному, але й на тілесному рівні.

Подібно до того, як Зигмунд Бауман вважав культуру поведінковим і символічним упорядкуванням світу невідомого [7, р. 18], перформанс є упорядкуванням знань і навичок студентів завдяки діяльності. Діяльність як форма когнітивної регуляції в освітньому процесі передбачає проєктування індивіда в різних інсценізаціях. Відповідно до теорії перформативності Крістофа Вулфа індивід повинен проєктувати себе завдяки різним перформативним практикам, щоб ефективно соціалізуватись у світі [20]. 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*. Важливо й те, що в процесі інсценування інші учасники пасивно та активно спостерігають за перформансом, міметично засвоюючи відповідні сценарії.

Для перформативного відтворення важлива чітка, майже ритуальна форма виконання (вчитель показує – студент повторює), але в межах цієї заданої «структури» відбувається інваріативне перетво-

рення засвоєного знання на суб'єктивний досвід. Наприклад, вивчення нової мови передбачає чітке повторення звуків, букв і вимови, але подальше відтворення вимагає від людини вже власних зусиль, застосування особливостей артикуляції, мовних навичок, середовища. Далі, коли студент із отриманим знанням буде працювати чи комунікувати з іншими поза університетом, то відбудеться зворотній процес – об'єктивація власного досвіду, який потім знову може бути міметично переданий іншим людям. Зважаючи на це, механізми наслідування і повторення надзвичайно близькі, вони сприяють когнітивному розвитку, зокрема поліпшують процес навчання й особливо пам'ять (за Ж. Піаже).

Проте відмінність класичних стилів навчання від перформативного підходу в тім, що останній більше спрямований на індивідуально-особистісний розвиток. Іншими словами, якщо студенти можуть вимовляти слово з певними індивідуальними інтонаціями, акцентами, додаючи емотивних відтінків, то це більше вітається, аніж якби вони ідеально відтворювали вивчене. Як переконують перформативні педагоги, такий «люфт» у різних варіантах і сценічних інтерпретаціях перетворює навчання на особливий, ледь не сакральний процес. Ідеться про «повторення» й «відмінність», ключові аспекти перформансу в теорії Крістофа Вулфа, завдяки чому формується потужна креативна енергія під час інсценування дій: «Повторення соціальної дії ніколи не призводить до її точного відтворення, а завжди створює нову ситуацію, у якій відмінність щодо попередньої постає конструктивним елементом» [20, s. 21]. Як результат мімезису має відбутись *засвоєння*, тобто усвідомлення та осмислення певної дії. Особливість засвоєння в доведенні до алгоритмізації тих чи тих дій, що передбачає формування такої когнітивної функції як координації (праксису) – уміння студентів довести до автоматизму засвоєний матеріал у власній діяльності. У якомусь сенсі праксис і є основною особливістю перформансу, оскільки це процес, за допомогою якого «висока теорія», урок або навичка практично втілюються чи реалізуються [12].

Окрім креативного наслідування, перформативне інсценування часто пов'язане з мімезисом як фундаментальною основою культури та освіти. Міметичне наслідування неможливе без діяння, під час якого людина усвідомлює смисл того чи того культурного явища. Водночас варто підкреслити, що попри точне повторення і відтворення дії викладача (або студента), мімезис у процесі інсценування передбачає подальше вирізнення себе з-поміж інших. Про це продовжує міркувати Крістоф Вулф: «Незважаючи на бажання стати схожими, існує прагнення до диференціації та незалежності. Ця амбівалентність породжує соціальну різноманітність» [20, s. 22]. Така особливість мімезису може сприяти не тільки розвитку когнітивних функцій у студентів (передусім розвитку мови, координації та сприйняття), але й також впливати на ідентичність. Парадокс мімезису такий: що більше студенти повторюють дії у процесі інсценування, то більше вони їх роблять неповторними.

Мімезис відбувається шляхом *повторення* та *відтворення*, тобто розігрування на умовній сцені. Так, сцена є ключовим поняттям в інсценуванні, але значення її змінюється залежно від особливостей навчального предмета. Наприклад, для розігрування сеансу терапії студентами-психологами сценою будуть два стільці та дистанція між двома суб'єктами, коли для вивчення ораторського мистецтва студентами-філософами сценою може бути трибуна чи умовне підвищення з присутньою аудиторією. Усе це передбачає створення умовних, варіативних просторових меж, де студенти намагаються міметично відтворити певний тип професійної поведінки. Тому перформанс часто передбачає вихід за межі сцени в університетських стінах, потрапляючи в професійне середовище чи безпосередньо повсякденну реальність. Такий вихід поза зону комфорту знімає межі між освітнім і позаосвітнім простором, контрольованою та спонтанною дією. Втручання зовнішніх, незапланових факторів ще більше підсилює вітальний характер перформансу. У процесі інсценування, як уже було зазначено, генерується потужна креативна, часто імпровізована емотивна енергія, здатна навіть змінити стиль мислення, переглянути усталені норми й закони: «Інсценування – це також форма *перформативного дистанціювання* від відомого й засвоєного соціального досвіду з метою його переосмислення. Завдяки цьому учасники перформансу намагаються зрозуміти доцільність певних соціальних практик і сенсів, використовуючи принцип гри чи драми» [2, с. 145].

Окрім того, перформанс актуалізує не тільки життєвий досвід, а формує когнітивний стиль, релевантний індивідуальному способу сприйняття реальності. Вивчення когнітивних стилів у контексті успішності навчальної діяльності пов'язане з загальною методологією проблемою – чи можуть когнітивні стилі визначати не тільки способи діяльності, але й її продуктивність, успішність, результативність [4, с. 7]. Важливою рисою перформансу під час навчального процесу у вищій школі є можливість імпровізації та креативності у відносно сталих умовах. Відповідно до перформативної теорії Крістофа Вулфа перформанс пов'язаний з інсценуванням певних культурних завдань [20]. У контексті вищої школи інсценування часто стосується публічного виконання у форматі виступів, презентацій або доповідей. Однак перформативне інсценування відмінне тим, що студенти діють не за власними сценаріями, а за підготовленими учителем, який водночас може змінювати напрям дії в межах цього сценарію. Мультиваріативність дій завдяки імпровізації та спонтанності, що особливо притаманно будь-якому перформансу, не тільки актуалізує уяву, творче мислення як базові когнітивні процеси, але й глибоко *індивідуалізує* дію, що в подальшому впливатиме на формування індивідуального стилю навчання. Завдяки методу проб і помилок (які у перформансі навіть є бажаними) студенти звільняються від обмежень в своїх перформативних практиках під час заняття, формуючи свій унікальний когнітивний стиль для

структурування власного образу світу [4, с. 4]. Таким чином, перформанс передбачає особливу діяльність студентів (виконавців) і викладача (медіума) як процес інсценування та імпровізації, що неминуче формує індивідуальний когнітивний стиль конструювання світу.

Трансформуючи тезу Джудіт Батлер про те, що «я» з'являється в бутті завдяки перформансу [9, р. 2], можна сказати те ж саме й про навчання студентів: розуміння та усвідомлення з'являється під час перформансу. У подальшому можна говорити про сприйняття не тільки предмета, але й власної ідентичності й соціокультурної ролі, адже навчання в університеті є перформативною «репетицією» життя, де поступово розмивається межа між теорією та практикою. Тут варто ввести поняття перформативності як унаочнення й актуалізації взаємодії між учасниками освітнього перформансу. Як влучно зазначає Джудіт Батлер, перформативність має повторювальну природу, коли перформанс – сингулярний. Наприклад, якщо студенти готують підсумковий проєкт у формі групової презентації, плануючи задіювати публіку до цього процесу, це буде одиничний, унікальний у своїй реалізації акт. Якщо ж розглянути підготовку до цього проєкту, постійні репетиції і повторення своїх ролей, підготовка до запитань, то це буде перформативність. Утім, Д. Бахман-Медік не вбачає потреби зосереджувати увагу на розрізненні перформативності та перформансу в культурі, хоча й масштабує ці два поняття, де перше – більше загальне позначення сукупності перформансів, які є інсценівками [6].

Когнітивний вимір цих процесів має різне вираження: перформативність стосується пам'яті та поведінки, а перформанс більше дотичний до зосередженості, емоційного «катарсису» та, знову ж таки, поведінки. Як бачимо, спільним знаменником є поведінка, яка завдяки інсценуванню набуває осмисленого й цілісного характеру. Це вже не просто отримані від викладача знання про предмет, а *пережитий досвід*, який розмиває межі штучного середовища університету та реального життєвого світу. Інсценування стає формою перенесення знання через дію та взаємодію в зовнішню реальність. Завдяки цьому студенти можуть позбутися невпевненості, страху та фрустрації, коли вперше спробують апробувати свої навички в житті. Якщо в їх професійній діяльності складеться щось не так, це вже буде не перша помилка, а частина досвіду.

Доречно провести паралелі з класифікацією оволодіння знаннями Дж. Брунера. Так, психолог пропонує три принципи оволодіння знаннями: отримання нової інформації, трансформація знання та апробація отриманих навичок [8, р. 48]. Під час перформативного повторення відбувається отримання нової інформації та трансформація його в знання до алгоритмізованих дій. Уже перформативне інсценування передбачає майже ритуальну апробацію (відтворення) отриманих знань, певний лімінальний перехід між когнітивними станами (якщо використати антропологічну теорію лімінальності Віктора

Тьорнера). Як бачимо, унікальність перформансу в тому, що він сфокусований на процесуальній природі навчання, де мимоволі, часто в ігровій та креативній формі, студенти трансформують отримані знання в навички: «Повторення полягає у створенні, в міметичному процесі створення «відбитку» попередніх соціальних дій і співвіднесення його з новими ситуаціями» [20]. Справді, після вдалої інсценізації перед аудиторією перформанс слугує переходом до нового досвіду, може розширити когнітивні здібності студентів у їх спроможності оволодіти наступним матеріалом. Таким чином перформативна інсценізація перетворює знання на дію, уможливаючи його емоційне та екзистенційне колективне переживання.

У процесі інсценування також відбувається наслідування (чи мімізис, якщо оперувати попередньо заданою термінологією) як матеріалу, так і самого викладача (чи тих, хто долучений до викладення матеріалу). Це укротре вказує, наскільки важливою для ефективної перформативної інтерактивності є образ викладача. Якщо викладач цікаво та динамічно подає матеріал, то аудиторія також буде вчитись цього на його прикладі. Тут важливий принцип чесності та відкритості перформера, який хоч і виконує свою роль у межах дисципліни й теми, але робить це переконливо. Завдяки інсценуванню викладач впливає на психоемоційний настрій аудиторії, сприяє її залученню до предметного поля завдяки перформативним прийомам: мовленнєві фігури, візуальний стиль, особлива невербальна поведінка, взаємодія з аудиторією. Усе це сприяє експресивному впливові на студентів, які запам'ятовують таких викладачів часто більше, ніж сам матеріал. І справді, для багатьох дослідників (того ж Річарда Шехнера) все це більше нагадує ритуал, коли аудиторія немов загипнотизована тим, хто говорить (тут навіть уже не так важливо, що говорить викладач).

Як бачимо, 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. Водночас актуалізація когнітивних здібностей студентів також має виразну індивідуально-особистісну природу. Так, хтось швидше запам'ятає показане, а отже, й швидше відтворить його в перформансі; хтось навпаки більш експресивно інсценізує предмет, задіявши спонтанні, несвідомі механізми психіки. Особливість перформансу в тому, що він не обмежує студентів у їхній навчальній діяльності, дозволяючи інсценізувати матеріал у власний спосіб, але завжди в чітко заданих просторових і часових межах.

Висновки. Отже, інсценування є важливим складником перформансу в навчальній діяльності студентів, адже воно уможливує безпосереднє відтворення засвоєного матеріалу завдяки інтерактив-

ності та взаємодії між учасниками. Інсценування передбачає не пасивне засвоєння знання, передане від викладача до студента, а практичне відтворення завдяки мімезису та спонтанності. Як правило, це розігрування матеріалу між викладачем і студентами в освітньому середовищі. Інсценування може також відбуватися поза межами фізичної аудиторії, розмиваючи межі між університетом і повсякденністю. Так засвоєння предмета набуває більш наочного, життєво-професійного змісту. Когнітивний вимір пер-

формативного інсценування передбачає, передусім, дію та діяльність як ті когнітивні процеси, що трансформують знання в навички і сприяють формуванню життєвого досвіду. Усе це може впливати на зміни в ідентичності та цінностях, якщо інсценування в перформансі відбулось на належному рівні. У майбутніх дослідженнях важливо з'ясувати, наскільки і як змінюються когнітивні навички під час перформативного інсценування, а також чи сприяє це трансформаціям у світогляді та ідентичності студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Гумбрехт Г.-У. Продукування присутності. Що значення не може передати. Київ: IST Publishing, 2020. 192 с.
2. Карповець М. Перформативність як умова гетерогенності суспільства: культурно-антропологічний аспект. *Людина і культура*. Острог, 2019. С. 134–157.
3. Левченко О. Перформативність vs. театральність в аспекті перформативного повороту. *Науковий вісник «Курбасівські читання»*. 2018. № 13. С. 13–25.
4. Пасічник І. Д., Максименко С. Д. Роль когнітивно-стильових особливостей особистості в процесі навчальної діяльності. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія: Психологія і педагогіка. 2010. Вип. 14. С. 3–10.
5. Austin, J. L. *How to Do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press, 1975. 168 p.
6. Bachmann-Medick D. *Cultural Turns: New Orientations in the Study of Culture*. Berlin: Walter de Gruyter, 2016. 311 p.
7. Bauman Z. *Culture as Praxis*. London: SAGE Publications Ltd., 1999. 208 p.
8. Bruner J. S. *The Process of Education*. Harvard: Harvard University Press, 1976. 92 p.
9. Butler J. *Bodies that Matter: On the Discursive Limits of Sex*. New York: Routledge, 2011. 256 p.
10. Dall'Alba G. & Barnacle R. An Ontological Turn for Higher Education. *Studies in Higher Education*. 2007. Vol. 32(6). P. 679–691.
11. Domańska E. 'Zwrot performatywny' we współczesnej humanistyce. *Teksty Drugie*. 2007. No. 5. S. 48–61.
12. Farrier S. Approaching Performance Through Praxis. *Studies in Theatre and Performance*. 2005. Vol. 25 (2). P. 129–144.
13. Krüger C. Anthropology of Performance or Anthropology of Contemporary Theatre. *Brazilian Journal of Presense Studies*. 2021. Vol. 11(2). P. 1–28. <http://dx.doi.org/10.1590/2237-2660102508>.
14. Schechner R. *Performance Studies: An Introduction*. London and New York: Routledge, 2013. 376 p.
15. Schechner R. *Essays on Performance Theory 1970-1976*. New York : Drama Book Specialists, 1977.
16. Schwartz T. Where is the Culture? *The Making of Psychological Anthropology*. Berkeley: University of California Press, 1978. P. 419–441.
17. Singer M. *When a Great Traditions Modernizes*. New York: Praeger, 1972. 430 p.
18. Turner V. *The Anthropology of Performance*. PAJ Publications, 1988. 185 p.
19. Wiske M. S. (Ed.). *Teaching for Understanding: Linking Research with Practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998. 379 p.
20. Wulf C. *Zur Genese des Sozialen: Mimesis, Performativität, Ritual*. Bielefeld: Transcript Verlag, 2005. 178 s.