

УДК 1:130.2+3:316.7

DOI: 10.18523/2617-8907.2023.6.57-64

Марія Лігус

## ПЕРФОРМАТИВНІ ВИМІРИ АКАДЕМІЧНОЇ І ПУБЛІЧНОЇ ФІЛОСОФІЇ

*У статті проаналізовано перформативні виміри академічної і публічної філософії. Обґрунтовано перформативність сучасної філософії, що виявляється у зверненні до перформансу як інноваційної практики академічного викладання філософії та орієнтації публічної філософії на заохочення широкого загалу до участі в подіях філософської комунікації. Явище перформансу в контексті академічної і публічної філософії розглядається як спільна соціальна дія і подія комунікації, що підважує зміст колективних уявлень і норм. Перформанс трактується як спосіб формування та трансформації публічного простору.*

**Ключові слова:** перформанс, академічна філософія, публічна філософія, практика, комунікація, трансформація, лімінальність.

*Постановка проблеми.* Філософування зароджується в античному світі як практика самопрезентації людини в публічній дискусії. Відтоді філософія розвивається не лише як сукупність теоретичних знань, але й передусім як спосіб життя і практичний інструмент, що формує спільний світ на засадах комунікативної відкритості й консенсусу. У Стародавній Греції громадяни античних полісів публічно обговорювали питання суспільної та особистої значливості. Ключовими для спільного обговорення в цю добу постають питання добродесного життя (плекання цінностей і чеснот, шляху до мудрості) та суспільної гармонії. Аргументація філософських позицій часто мала драматичний характер і апелювала до безпосереднього досвіду. Найвідомішими прикладами філософії як життєвої і комунікативної практики є філософування на міській площі Сократа, діалоги Платона та Діогенове життя в бочці як заперечення земних благ. Заняття філософією в епоху античності мало публічний, практичний

і перформативний характер: кожен громадянин поліса міг відкрито презентувати свою життєву позицію і впливати на суспільне життя, долучаючись до безпосереднього обговорення нагальних життєвих і теоретичних проблем.

Значення філософії як перформативної практики згасає в процесі інституціалізації філософії як академічної дисципліни і сфери наукового дослідження. Зокрема, філософське дослідження упродовж тривалого часу перебувало у «вежі зі слонової кістки». Так, в епоху Середньовіччя філософія фокусується на дослідженні позадосвідного буття і стає індивідуальним теоретичним заняттям через трансформацію засад і предмета філософського дослідження порівняно з античною традицією філософування. Індивідуалістичний характер занять філософією в епоху Модерну, епоху філософів-інноваторів, які у своїх масштабних уможлиблюючих системах раціонально обґрунтували універсальність власного світобачення, підпорядкованого чітким законам, також відвертав фокус уваги мислителів від світу

співжиття і повсякденності. Взаємодія із загалом зводилася переважно до висловлення експертизи, аналізу та критики філософом як експертом-інтелектуалом подій та ідей. Це підживлювало уявлення про філософію як суто спекулятивне заняття.

Із середини XIX ст. проблематика повсякденності й співжиття виходить на авансцену філософського дослідження і змінює його засади: повсякденність розглядається як джерело сенсотворчості, соціального конструювання та платформа публічної комунікації. Завдяки практичному і перформативному повороту середини XX століття питання співжиття у суспільстві, а також пошук шляхів досягнення спільного блага через спільні дії стають ще більш значливими, актуалізуючи проблему успішної й ефективної публічної комунікації в межах філософського дискурсу.

Окрім теоретичних зусиль щодо осмислення цих тем, академічне викладання філософії і публічні філософські заходи (лекції, дискусії тощо) стають практичними спробами реалізації ефективної публічної комунікації та акумулюють у собі ознаки перформансу або ж звертаються до перформансу як медіуму. Саме тому доцільним є осмислення феноменів сучасної академічної філософії як практики викладання, а також публічної філософії, що залучають перформативні способи публічної комунікації, здатні приводити до соціокультурних і особистісних трансформацій. Особливо актуальним такий розгляд видається саме сьогодні, у час соціокультурних, зокрема й освітніх, змін, які по-різному оцінюються дослідниками. Зокрема, англійська історик мистецтва і теоретик перформансу Клер Бішоп вважає, що сучасна «освіта все більше стає фінансовою інвестицією, аніж креативним простором свободи і відкриття; кар'єрного розвитку, а не місцем епістемологічного дослідження як самоцілі» (Bishop 2012, 268–9). Однак паралельно з процесами комерціалізації, інструменталізації та фрагментації освіти відбуваються також процеси індивідуалізації, збільшення інтерактивного компонента й акцентування уваги на перформативних можливостях, що є запорукою успіху сучасних освітніх практик.

*Метою* дослідження є аналіз евристичного потенціалу перформансу у сфері академічного і публічного філософування та оцінювання можливостей освітнього перформансу трансформувати публічний простір.

*Стан наукової розробки проблеми.* У контексті перформативного повороту другої половини XX ст. та перформансних студій, сучасного міждисциплінарного напрямку досліджень соціокультурного простору, було закладено підвалини

концептуалізації перформансу не лише як мистецького жанру, але й передусім як соціальної події. У працях таких визнаних теоретиків культури і перформансу, як Дж. Александер (J. C. Alexander), Р. Бауман (R. Bauman), К. Бішоп (C. Bishop), К. Вульф (Ch. Wulf), Р. Голдберг (R. Goldberg), Е. Доманска (E. Domanska), М. Карлсон (M. Carlson), Б. Кіршенблат-Гімблет (B. Kirschenblatt-Gimblett), Д. Конкєргуд (D. Conquergood), П. Фелан (P. Phelan), Е. Фішер-Ліхте (E. Fischer-Lichte), С. Фріч (S. Frith) та Р. Шехнер (R. Schechner), було розроблено теоретичні інструменти для переосмислення різних культурних сфер крізь призму поняття перформансу. Втім, дослідження перформативних вимірів філософії в науковому дискурсі представлені досить побіжно. Перспективним видається розгляд публічного філософування і практики викладання філософії в академічному просторі крізь призму концепції виробництва присутності Г. У. Гумбрехта як подій комунікації, що передбачають єдність ефектів присутності й ефектів значення – тілесного і вербального вимірів відповідно.

*Виклад основного матеріалу.* Тематика повсякденності та практики є центральною для сучасного філософського дискурсу. Академічне філософування є також практикою обговорення складних проблем і сюжетів без висловлення готових рішень з метою переосмислення і трансформації соціальної дійсності. Це дає підстави вважати, що в основі філософського запитування лежить «ризиковане мислення» (Гумбрехт 2015, 18): філософське мислення є ризикованим для усталених колективних уявлень і норм, які можуть бути взяті під сумнів і піддані критиці. Осередком такого мислення є академічне середовище гуманітаристики, що містить можливості для формування альтернативної картини світу: завдяки академічним дослідженням і викладанню суспільство здатне осмислити альтернативи своєму реальному стану та подолати труднощі, які виникають у перехідні періоди. З огляду на таку інтерпретацію, окрім ознаки критичності, філософське мислення в контексті академічного середовища має також і ознаку лімінальності (межовості): філософування поєднує рефлексію щодо наявного стану справ і пошук сценаріїв майбутнього.

Суголосною таким поглядам Г. У. Гумбрехта є позиція А. Бадью, який вбачає у філософії шлях «від життя до життя», на якому «філософія пропонує провести відбір у плутанині досвіду, із якого вона виводить певну орієнтацію» (Badiou and Tarby 2013, 126). Така операція,

згідно з філософом, базується на трьох кроках – рефлексії або діагностиці епохи, конструюванні ідей відповідно до результатів рефлексії, а також екзистенційному досвіді учасників комунікації (Badiou and Tarby 2013, 130). Це означає, що подія філософування є завжди лімінальною щодо дійсності та досвіду того, хто філософує, а також не обмежується виключно герменевтичною (інтерпретаційною) практикою.

З огляду на це визначення академічної філософії – практики викладання і навчання – як суто когнітивного процесу є обмеженим: академічна філософія має перформативний вимір. Кристоф Вульф описує академічний процес як «драматичну взаємодію, у якій тілесні і мовленнєві дії є переплетеними, а соціальні сценарії та мімезис мають ключову важливість» (Wulf 2010, 44). Окрім того, згідно з автором, ця драматична взаємодія має ознаки перформативності. Зокрема, К. Вульф виділяє три перформативні аспекти викладання. На думку дослідника, викладання – завжди історичний і культурний перформанс, що характеризує певну спільноту (викладання гуманітарних дисциплін завжди є контекстуальним через апелювання до спільної історії і колективних уявлень); мовленнєвий перформанс (вербальне спілкування є ключовим у ситуації викладання), а також естетичний перформанс (успішне викладання передбачає креативний вимір) (Wulf 2010, 44).

Зважаючи на презентаційний характер викладання гуманітарних дисциплін, зокрема і філософії, на перший погляд видається, що діяльність філософа і викладача філософії завжди є перформансом. Г. У. Гумбрехт зазначає, що професори гуманітарних дисциплін нагадують артистів (Гумбрехт 2015, 21). Водночас критерій презентації видається недостатнім для осмислення викладання як перформансу. Для цього, окрім презентаційності, перформативність ситуацій викладання передбачає їхній дейктичний або подієвий характер. Зокрема, як будь-яка подія, що оприявнює можливості, перформанс відкриває непомічені раніше можливості і є пропозицією, прийняття або нехтування якої залежить від рішення аудиторії і прагматичного успіху перформансної комунікації. Саме тому перформанс як подія є завжди виявом творчості і свободи: спільної творчості в комунікації, творчого пошуку форматів спільної рефлексії та індивідуальної участі в події перформансу, а також свободи в рішенні долучатися до цієї події та інтерпретації її значення.

На подієвому характері філософії наголошує французький філософ Франсуа Ларюель, вважаючи філософію прототипом події (Laguette 2000, 175).

За Ф. Ларюелем, філософія – це передусім філософування, а не відтворення ідей філософів. Процес філософування є творчим і особистісним, подієвим і комунікативним. Цінність філософування полягає не в трансляції знання, а в дії. Таку дію Жак Рансьєр тлумачить як акт комунікації: у мовленнєвому акті відбувається створення поезії, а мовець комунікує як митець (Рансьєр 2014, 83). Водночас комунікація відбувається не лише за допомогою мовлення: комунікація завжди має і тілесний рівень. Тому фізична співприсутність є неодмінною умовою ситуацій викладання і навчання. Хоч розвиток сучасних технологій дозволяє інтегрувати в освітній процес електронні навчальні засоби, які уможливають навчальний процес без співприсутності «тут і зараз» усіх його учасників, така модель комунікації видається обмеженою. Проте вона може бути ефективною як спосіб передачі повідомлення, що не вичерпує формати викладання, особливо філософського. Перформативний же вимір ситуація викладання матиме за умови спільної творчості, що передбачає фізичну співприсутність учасників освітнього процесу, у якому відбувається втілення ідей.

Для успішного освітнього перформансу викладачеві слід знехтувати «мистецтвом дистанції» (Рансьєр 2014, 21). Поняття мистецтва дистанції є ключовим для розрізнення експлікаційної і перформативної моделей викладання. У центрі першої моделі – викладач-«експлікатор», що буде викладацький процес на експлікації невідомого і трансляції інформації. Такий викладач, спираючись на мистецтво дистанції, займає домінуючу позицію в комунікації з аудиторією. Ця модель втілює педагогічний міф, згідно з яким «є розум нижчий та вищий» (Рансьєр 2014, 23), а між ними – дистанція, яку потрібно зменшити. Вищий інтелект має викладач, що дозволяє йому передавати знання і перевіряти рівень його засвоєння студентами. Однак перформативне викладання спростовує цей міф. Зокрема, процес перформативного викладання розуміється як інтелектуальна пригода, у якій вагоме значення має імпровізація, рефлексія та самопрезентація. Слушною в цьому контексті є думка Ж. Рансьєра:

«...Наша наявна нездатність *висловити* істину, хоч ми її *відчуваємо*, змушує нас говорити як поетів, розповідати пригоди духу й перевіряти, чи зрозумілі вони іншим шукачам пригод, передати наше відчуття й бачити, як його розділяють інші чутливі індивіди» (Рансьєр 2014, 82).

Філософське мислення, отже, має характер події, адже будь-який інсайт як лімінальна ситуація, або інноваційне рішення чи погляд на проблему свідчать про нерозривну єдність суб'єкта і об'єкта мислення та самопрезентацію учасників філософування в комунікації. Отже, подієвість філософії та її викладання визначається також спільним набуттям і переживанням досвіду. В основі спільного переживання – егалітарний інтелектуальний зв'язок викладача і студента, які разом формують знання, а не завантажують інформацію у свою пам'ять. Модальність переживання як спосіб участі в такій події узгоджує ідею викладання як перформансу з ідеєю перформансу як взаємодоповнення і конфлікту ефектів присутності та ефектів значення (Gumbrecht 2004). Відповідно до цієї ідеї, значення перформансу твориться його учасниками тут і зараз, що свідчить про подієвий і відкритий характер викладання філософії.

Переживання спільно з інтерпретацією означає зосередженість на предметі розгляду або спільній дії, їхню тематизацію, а також переживання моментів інтенсивності – ефектів присутності і значення, які, згідно з концепцією Г. У. Гумбрехта, є взаємодоповнюваними як єдність вербального і тілесного вимірів комунікації. Передумовою переживання моментів інтенсивності разом є ентузіазм викладача, який передається іншим учасникам. Наприклад, у ситуації не фронтального, а діалогічного викладання, коли викладач дає можливість студентам самостійно долати інтелектуальні перешкоди і віднаходити власні схеми аргументації та відповіді на філософські питання, студенти з пасивної аудиторії перетворюються на активних учасників події комунікації. Їхня спільна з викладачем робота, що відбувається в ситуації тілесної співприсутності і шляхом індивідуальних зусиль, виражених у мовленні, приводить до переживання «відкриття», інсайту. Переживання, отже, звільняє учасників комунікації від авторитету наперед визначених сенсів і засвідчує інтенсивність і трансформаційне значення таких подій.

Модус переживання перетворює процес викладання й обговорення на перформанс, подію, що має естетичний і трансформаційний вимір. Причиною цього є випадіння зі сфери повсякденності в переживанні, що є моментом і інтелектуальної напруги, і сприйняття водночас. Рефлексійність і сприйняття передбачають, відповідно, зосередженість і відкритість події викладання. У процесі викладання фокус уваги зосереджений на певному питанні чи проблемі, які не мають єдиного правильного вирішення.

З огляду на це комунікація є необхідною для визначення колективних уявлень – формулювання ключових позицій спільноти щодо питань, які розглядаються.

Одним із сучасних форматів викладацького перформансу є лекція-перформанс. Хоч кожна лекція є певною мірою перформативною, адже має презентаційний вимір, «перформанс» у понятті лекції-перформансу не є тавтологією. Традиційна форма викладання тут доповнюється артистичним жестом. На відміну від класичної академічної лекції, у лекції-перформансі знання стає результатом спільного артистичного й інтелектуального зусилля. Водночас комунікація в межах такого формату викладання не є «вільним простором», у якому можна говорити все, що заманеться: «діалог визначається певною програмою і змістом» (Bishop 2012, 266), а отже є завжди єдністю імпровізації та сценарію.

Як дискурсивна мистецька практика лекція-перформанс виникає у 1960-х завдяки лекції 1964 року американського митця Роберта Моріса «23.1», у якій автор імітував прочитання записаної ним же лекції Е. Панофскі з асинхронністю звуку і зображення. Лекція-перформанс виходить за межі академічного викладання, а тому є водночас формою культуротворення і розваги, що сприяє солідаризації аудиторії. Починаючи із середини ХХ ст. лекція-перформанс стала популярною як художня форма серед митців і новітня форма академічного викладання чи виступу.

У межах конференції Performance Philosophy Biennial «Between Institution and Intoxication: How does Performance Philosophy intervene?» (м. Амстердам, 2019 р.) британська дослідниця Клію Ангер обрала лекцію-перформанс як формат традиційної доповіді (Unger 2019). Метою її лекції була втілена критика академічного логоцентризму та класичної лекції як його виразника. Лекторка запропонувала форму втіленої лекції-перформансу як можливого ефективного засобу впливу на соціальні інститути з метою переосмислення наявних норм через залучення аудиторії до здійснення перформансу. Лекторка не промовила жодного слова, ознайомлюючи учасників зі сценарієм під час самої лекції-перформансу. Ключова ідея, яку К. Ангер змогла втілити в лекції, полягала в тому, що перформанс є процесом створення сенсів і творення знання, а не його презентації. Така позиція протиставляється традиційному уявленню про продукування знання і його поширення, відповідно до якого науковці створюють продукт, який не змінюється залежно від контекстів і форм його презентації.



Із розвитком перформативного викладання актуальності набуває також публічна філософія як один із напрямів сучасної філософської практики. Про значення філософії як публічної справи писав І. Кант у своїй праці «Що є Просвітництво?», де відзначав перформативний вимір філософської практики, а також трансформаційний потенціал публічної філософії – здатності публічно використовувати власний розум (Kant 1999). Згідно з філософом, свобода думки обумовлює свободу дії. Це означає, що філософія через культивування специфічного філософського мислення (неупередженого, критичного та рефлексійного) може приводити до соціальних трансформацій. Зокрема, зростання інтересу до публічної філософії може бути однією з причин постання самоорганізованого громадянського суспільства.

Сучасна публічна філософія виникає як реакція на професіоналізацію філософії у середині ХХ ст., коли, згідно з Річардом Рорті, під гаслом автономії філософії від інших наук і культури філософія замикається в собі (Rorty 1976, 760). Отже, сучасна публічна філософія є тенденцією виведення філософського дослідження і критики в суспільну площину з метою відповіді на глобальні та локальні виклики сучасного суспільства. Ключовою рисою публічної філософії, що відрізняє її від академічної, є її вихідна мета залучення до практики філософії широкої аудиторії. Така тенденція відмови від герметичності характерна для сучасної освіти загалом, сутність якої влучно можна визначити як освічення публіки.

Публічними філософськими подіями можна вважати публічні філософські дискусії, дебати, колоквиуми та симпозиуми, лекції, публічне читання й обговорення філософських текстів тощо. У таких форматах заходів філософ постає не як експерт із беззаперечним авторитетом, а як освічений член спільноти, який прагне поділитися своїми дослідженнями та обговорити їхні результати з аудиторією. Інакше кажучи, у дискурсі публічної філософії робота філософа набуває актуальності в процесі комунікації з широким загалом через звернення до суспільно значливих проблем.

Доцільно виокремлювати три підходи в межах публічної філософії і відповідно три способи її інтерпретації: польову філософію (*field philosophy*), а також популярну (*popular philosophy*) й активістську філософію (*activist philosophy*) (Burroughs 2018). Польова філософія є «контекстуальним, проблемно орієнтованим та між- і трансдисциплінарним підходом, що

уможливлює взаємодію філософів із різноманітною аудиторією» (Briggles 2016, 35) у спільних проєктах. Популярна філософія має на меті запрошення до філософування широкої аудиторії через доступний формат такої спільної дії. Зрештою, активістська філософія підпорядковує філософські методи і знання соціальним і політичним цілям з метою трансформації соціальної дійсності.

Означені три напрями публічної філософії корелюють з ідеєю філософського перформансу. Так, публічна філософія загалом є інклюзивною практикою, спрямованою на суспільний діалог. Окрім того, самопрезентація учасників є ключовою в такому форматі комунікації. Її метою є водночас і передача інформації, і колективне творення, і трансформація соціальної дійсності. Колективне творення і перегляд суспільних норм уможливлюються спільним переживанням інтенсивності (Гумбрехт 2015), коли предмет комунікації є значущим і захопливим для її учасників. Як вважає сучасний український філософ Михайло Бойченко, «певне акторство, перформанс є невід'ємною рисою інтелектуалів, їхнім способом надавати популярності ідеям, які в сухому науковому викладі не викликають захоплення й розуміння у мас» (Бойченко 2014, 93). Отже, переконливість, зрозумілість філософських ідей, їхній публічний розголос, а також солідаризація навколо цих ідей залежать від перформативного виміру їхньої публічної актуалізації.

На необхідності розширення меж наукової діяльності як публічної справи наголошує і сучасний український філософ Андрій Баумейстер, зазначаючи:

«...Якщо науковці прагнуть запалити людей, “інфікувати” їх своїми ідеями, концепціями, відкриттями, вони мусять змінювати мову. Слід і надалі писати академічні книжки, але поряд з ними мають виникати видання й лекції іншого типу – яскраві й доступні, в яких про складне розповідають просто» (Баумейстер і Гривінський 2017).

На нашу думку, перформативність такої публічної філософської комунікації поза межами академічного дискурсу аж ніяк не применшує значливості філософських ідей, до яких звертаються філософи в публічній сфері, і тому не має призводити до їхньої примітивізації. Навпаки, актуалізація філософських ідей у такому комунікативному форматі сприяє їхньому спільному наповненню, переживанню і втіленню.

Окремим напрямом публічної філософії можна вважати методика «Р4С» – «філософію для дітей», ідея якої бере свій початок у працях Метью Ліпмана (Lipman 1976). Такий підхід унаочнює відмінність традиційного філософського аналізу і публічної практики філософії, що має перформативний вимір. Зокрема, цей підхід трансформує уявлення про традиційних суб'єктів філософської комунікації. «Філософія для дітей» є передовсім спільною діяльністю аудиторії та експерта з метою залучення дітей до переживання фундаментального досвіду через подив, гру, запитування та діалог. Окрім того, метою такої освітньої діяльності є розуміння та порозуміння учнів. Такий акцент методики викладання філософії дітям на значенні порозуміння для досягнення консенсусу в діалозі розширює розуміння освіти, зокрема філософської, як передумови демократії і громадянського суспільства.

«Філософія для дітей» як форма публічної філософії, на нашу думку, особливо передбачає перформативний спосіб реалізації через специфіку аудиторії: філософування відбувається не суто герменевтично, не лише через аналіз і тлумачення текстів, але також втілено через апеляцію до досвіду дитини та її переживань. Така методика передбачає вивчення історії філософії крізь призму ключових філософських питань і проблем, а також розвиток філософського мислення в комунікації через розгляд цих питань спільно з іншими як спільноти дослідників. У цьому контексті саме перформанс як єдність висловлювання, самопрезентації в артистичному жесті та спільної дії може стати ефективним способом філософської комунікації з дітьми через переживання інтенсивності.

Специфіка публічної філософії робить її невідокремним компонентом суспільного життя демократичних країн та ефективним інструментом його рефлексії і трансформації. Невипадково особлива активізація публічної філософії відбувається в кризові для суспільства періоди. У цей час зростає потреба в реакції філософів на суспільні запити. Саме суспільний запит на філософську експертизу соціальних процесів, які відбувалися в Україні з початку 2010-х років, зумовив постановня великої кількості освітніх і просвітницьких майданчиків для розвитку публічної філософії в Україні, серед яких – Café philosophique Lviv, дискусійний клуб «Plato's Cave» (Київ), освітній проєкт «Intellectuarium» (Одеса) і багато інших філософських лабораторій, дискусійних клубів у різних містах України.

Публічна філософія є не лише реакцією на соціальні зрушення, але й простором пошуків шляхів забезпечення суспільства від можливих викликів. На думку М. Бойченка, «справжній інтелектуал не шукає кризи, а шукає можливості її уникнути – для чого в певних ситуаціях не обійтись без залучення якомога ширшої, але при цьому відповідної цим ситуаціям публіки» (Бойченко 2014, 90). Окрім того, активізація публічного філософування може бути передумовою суспільних зрушень і чинником формування громадянського суспільства. Філософування в публічній комунікації може виконувати критичну функцію і «убезпечувати суспільство від дуже легкого й швидко прийняття примітивних і небезпечних ідеологем» (Кебуладзе та ін. 2017, 25–6). Отже, у публічній сфері філософ ініціює або підхоплює суспільний запит на комунікацію, яка через трансформацію своїх учасників приводить до зміни соціальної дійсності.

Із попереднього розгляду висновуємо, що публічна філософія – це передовсім суспільна саморефлексія і самопізнання, що в перформативний спосіб є орієнтованою на майбутнє. Однак відкритий характер і комерціалізація заходів публічного філософування може призводити до його примітивізації. Через нехтування самопрезентацією і спільною творчістю як метою комунікація може перетворитись на монологічний виклад інформації експертом, спрощення філософських проблем і їхнього викладу через бажання сприйняття якомога більшою кількістю людей. На думку Андрія Богачова, загрозами публічній філософії сьогодні є перетворення філософування на проповідь або ж розвагу для «переконання переконаних» (Кебуладзе та ін. 2017, 14). Так, раціонально-аргументативні методи переконання інших не є ефективними за умови емоційної упевненості дівців у власній правоті. Інакше кажучи, вербальні засоби переконання часто є не настільки ефективними порівняно з трансформаційним потенціалом спільного досвіду переживання певних ситуацій.

Окрім того, попри відкритий і егалітарний характер публічної філософії в комунікації професійних філософів і широкого загалу виявляється різниця у фонових знаннях, а отже виникає «проблема експертизи» (Weinstein 2014, 42). Інклюзивність публічної філософії завжди приводить до неоднорідності рівня підготовки учасників такої комунікації. Водночас сама публічна філософія, видається, не здатна подолати цю відмінність, адже формат її заходів, їхня

обмеженість у часі не можуть заповнити прогалини у знанні, розвинути навички рефлексії, а також додати часу на навчання.

Оминути ці крайнощі можливо через звернення до перформансного формату комунікації. Зокрема, перформансна комунікація через баланс вербального і невербального складників, поєднання розваги і серйозних інтелектуальних зусиль, креативності та часткової сценарної визначеності, а також самопрезентації і репрезентації наявних колективних уявлень створює простір для співтворчості та залучення на рівних умовах учасників із різним життєвим досвідом, що не веде до спрощення процесу спільного переживання сенсів.

**Висновки.** Сучасний філософський дискурс не обмежується лише академічним середовищем, а існує також у просторі публічної комунікації, у якому публічна філософія є яскравим втіленням нового презентаційного формату розгортання філософської комунікації. Її метою є трансформація професійної академічної філософії через

теоретичний і практичний фокус на людській діяльності в межах соціальних інституцій і її методологічна переорієнтація на способи роботи соціальних медіа і політичного життя. Розширення контекстів здійснення філософської комунікації в сучасному суспільстві внаслідок перформативного повороту із середини ХХ ст. сприяє трансформації освітніх практик, зокрема практики викладання філософії в академічному середовищі. Поширення перформативної моделі викладання філософії та її переваги порівняно з експлікаційним підходом демонструють, що не лише предмет дослідження сучасної філософії, але й спосіб її здійснення може бути перформансом. Філософські перформанси як рефлексійні креативні події відкритої комунікації можуть розробляти соціальні сценарії з метою їхнього подальшого втілення. З огляду на це публічна сфера постає простором відкритих можливостей, які актуалізуються і конструюються в комунікативних подіях філософського перформансу.

#### Список використаної літератури

- Баумейстер, Андрій, Роман Гривінський. 2017. «Чи може філософія бути доступною всім?» *День*, 7 липня, 2017. <https://m.day.kyiv.ua/uk/article/cuspilstvo-intervyu/chy-mozhe-filosofiya-butu-dostupnoyu-vsım>.
- Бойченко, Михайло. 2014. «Соціальне та етичне самоконструювання інтелектуалів». *Філософська думка* 2: 90–106. <http://journal.philosophy.ua/node/6616>.
- Гумбрехт, Ханс Ульрих. 2015. «Башня из слоновой кости: о будущем гуманитарного образования». *Вісник ХНУ ім. В. Н. Каразіна. Квітень* 55: 13–26. <https://periodicals.karazin.ua/thepps/article/view/7844>.
- Кебуладзе, Вахтанг, Андрій Богачов, Марія Кірізвас, Олександр Комаров, Володимир Моренець, Віктор Оксенюк, Роман Оксенюк, Марина Препотенська, Сергій Пролєєв, Марія Шубчик. 2017. «Філософія у публічному просторі: між академічністю й популярністю. Круглий стіл «Філософської думки»». *Філософська думка* 1: 6–27.
- Рансьєр, Жак. 2014. *Учитель-незнайко: п'ять уроків із розкриття розуму*. Пер. з фр. А. Рєпа. Київ: Ніка-Центр.
- Badiou, Alain, and Fabien Tarby. 2013. *Philosophy and the event*. Translated by Louise Burchill. Polity Press.
- Bishop, Claire. 2012. *Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship*. New York: Verso.
- Briggle, Adam, and Robert Frodeman. 2016. «The Institution of Philosophy: Escaping Disciplinary Capture.» *Metaphilosophy* 47 (1): 26–38.
- Burroughs, Michael. 2018. «Toward Engaging a Broader Public: Children and Public Philosophy.» *Public Philosophy Journal* 1: 1–14. <https://pubhub.lib.msu.edu/read/toward-engaging-a-broader-public>.
- Gumbrecht, Hans Ulrich. 2004. *Production of presence. What meaning cannot convey?* Stanford University Press.
- Kant, Immanuel. 1999. «An Answer to the Question: What is Enlightenment?» In *Practical Philosophy. The Cambridge Edition of the Works of Immanuel Kant*, edited by Mary J. Gregor, 11–12. Cambridge University Press.
- Laruelle, Francois. 2000. «Identity and Event.» *Pli* 9: 174–89.
- Lipman, Mathew. 1976. «Philosophy for Children.» *Metaphilosophy* 7 (1): 17–39.
- Rorty, Richard. 1976. «Professionalized Philosophy and Transcendentalist Culture.» *The Georgia Review* 30 (4): 757–69.
- Unger, Clio. 2019. «Contemporary Lecture Performances between Intellectual Agitation and Neoliberal Modes of Performance Production.» Presented at the 4th Biennial Performance Philosophy Conference – 2019, Between Institution and Intoxication: How does Performance Philosophy Intervene? Amsterdam, March 14–17.
- Weinstein, Jack Russell. 2014. «What Does Public Philosophy Do? (Hint: It Does Not Make Better Citizens.» *Essays in Philosophy* 15 (1): 33–57.
- Wulf, Christoph. 2010. «Education as Transcultural Education: A Global Challenge.» *Educational Studies in Japan: International Yearbook* 5: 33–47.

#### References

- Badiou, Alain, and Fabien Tarby. 2013. *Philosophy and the event*. Translated by Louise Burchill. Polity Press.
- Baumeister, Andrii. 2017. «Chy mozhe filosofii buty dostupnoiu vsım?» Interview by Roman Hryvynskiy. *Den*, July 7, 2017. <https://m.day.kyiv.ua/uk/article/cuspilstvo-intervyu/chy-mozhe-filosofiya-butu-dostupnoyu-vsım> [in Ukrainian].
- Bishop, Claire. 2012. *Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship*. New York: Verso.
- Boichenko, Mykhailo. 2014. «Sotsialne ta etychno samokonstruiuvannia intelektualiv.» *Filosofska Dumka* 2: 90–106. <http://journal.philosophy.ua/node/6616> [in Ukrainian].
- Briggle, Adam, and Robert Frodeman. 2016. «The Institution of Philosophy: Escaping Disciplinary Capture.» *Metaphilosophy* 47 (1): 26–38.
- Burroughs, Michael. 2018. «Toward Engaging a Broader Public: Children and Public Philosophy.» *Public Philosophy Journal* 1: 1–14. <https://pubhub.lib.msu.edu/read/toward-engaging-a-broader-public>
- Gumbrecht, Hans Ulrich. 2004. *Production of presence. What meaning cannot convey?* Stanford University Press.
- . 2015. «Bashnya iz slonovoy kosti: o budushchem gumanitarnogo obrazovaniya.» *The Journal of V. N. Karazin*

- Kharkiv National University. Series "Theory of Culture and Philosophy of Science" 55: 13–26. <https://periodicals.karazin.ua/thcphs/article/view/7844> [in Russian].*
- Kant, Immanuel. 1999. "An Answer to the Question: What is Enlightenment?" In *Practical Philosophy. The Cambridge Edition of the Works of Immanuel Kant*, edited by Mary J. Gregor, 11–12. Cambridge University Press.
- Kebuladze, Vakhtang, Andrii Bogachov, Mariia Kirizvas, Oleksandr Komarov, Volodymyr Morenets, Viktor Okseniuk, Roman Okseniuk, Maryna Prepotenska, Serhii Proleev, and Mariia Shubchuk. 2017. "Philosophy in the public space: Between academicity and popularity." *Filosofska Dumka* 1: 6–27. <https://dumka.philosophy.ua/index.php/fd/article/view/262> [in Ukrainian].
- Laruelle, Francois. 2000. "Identity and Event." *Pli* 9: 174–89.
- Lipman, Mathew. 1976. "Philosophy for Children." *Metaphilosophy* 7 (1): 17–39.
- Rancière, Jacques. 2014. *Uchytel-neznaiko: piat urokiv iz rozkripachennia rozumu [Le Maître ignorant: Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle]*. Translated from French by Andrii Riepa. Kyiv: Nika-Centre [in Ukrainian].
- Rorty, Richard. 1976. "Professionalized Philosophy and Transcendentalist Culture." *The Georgia Review* 30 (4): 757–769.
- Unger, Clio. 2019. "Contemporary Lecture Performances between Intellectual Agitation and Neoliberal Modes of Performance Production." Presented at the 4th Biennial Performance Philosophy Conference – 2019, Between Institution and Intoxication: How does Performance Philosophy Intervene? Amsterdam, March 14–17.
- Weinstein, Jack Russell. 2014. "What Does Public Philosophy Do? (Hint: It Does Not Make Better Citizens." *Essays in Philosophy* 15 (1): 33–57.
- Wulf, Christoph. 2010. "Education as Transcultural Education: A Global Challenge." *Educational Studies in Japan: International Yearbook* 5: 33–47.

*Mariia Lihus*

## THE PERFORMATIVE DIMENSIONS OF ACADEMIC AND PUBLIC PHILOSOPHY

The article conceptualizes the phenomenon of performance in the context of academic and public philosophy as an innovative practice of philosophy teaching and a means to encourage wider communities to participate in the events of philosophical communication. The performative nature of philosophy is traced back to Antiquity when philosophy involved both practice and dramatic action alongside logical theorization. The author argues that the performative turn of the second part of the 20<sup>th</sup> century provides a theoretical basis for rethinking academic philosophy as performance and for actualizing public philosophy as a means of transferring philosophical inquiry to the public space to address global and local challenges. The author suggests that both modern academic and public branches of philosophy enable actors' self-presentation and can be analyzed as platforms of performance communication given their open, creative, and reflexive character. This perspective is based on H. U. Gumbrecht's concept of the production of presence, which explains the performance's potential for transformation in the public realm. The article demonstrates how performance can challenge the collective representations and norms by suggesting alternative worldviews and defines performance as a collective action and event of communication that can shape a public space. The article argues that performances can be reflexive and creative events that visualize social scripts, making them an effective instrument of public self-reflection and democratic change. Thus, the author analyzes educational performance in the context of modern academic and public philosophy, demonstrating the heuristic role of performance as a cause and platform of public discussion, its transformative role as an event of the common experience of moments of intensity, and its effectiveness as an innovative educational model based on the principles of presentation, self-presentation, interactivity, and co-presence.

**Keywords:** performance, academic philosophy, public philosophy, practice, communication, transformation, liminality.

*Матеріал надійшов 31.01.2023*



Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0)