

Самчук Зореслав Федорович,
*доктор філософських наук,
старший науковий співробітник,
головний науковий співробітник
Інституту політичних і етнонаціональних
досліджень ім. І. Ф. Кураса НАН України
orcid.org/0000-0002-7247-186X
warrier1@ukr.net*

ТЕОРІЯ ДЕМОКРАТІЇ ТА ПРАКТИКА ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА: ВЗАЄМОПОТЕНЦЮВАННЯ ЧИ ВЗАЄМОВІДТОРГНЕННЯ?

Невідповідність прaxeологічного втілення явищ і процесів їх теоретико-концептуальним прототипам є одним із найбільш гострих проблемних викликів суспільних дисциплін упродовж багатьох століть. В основі таких проблемних наслідків знаходяться декілька причин. По-перше, як правило, йдеться про системні об'єкти, що складаються з елементів, функціональні можливості й значення яких під впливом принципів історизму і розвитку можуть зазнавати істотних змін. По-друге, в суспільній сфері явища і події розгортаються під впливом не лише певної внутрішньої логіки, а й зовнішніх впливів – зокрема суб'єктного та контекстуального. Якщо суб'єктний вплив відображає прагнення соціальних суб'єктів досягати під егідою суспільних явищ і процесів власної (індивідуальної, корпоративної, партійної тощо) мети, то контекстуальний вплив обумовлений ідейною, аксіологічною, соціокультурною і т. п. навантаженістю будь-якого конкретно-історичного status quo.

На адресу практичних реалій вітчизняного освітнього середовища сучасного гатунку існує чимало аргументованої критики і нарікань. З-поміж багатьох причин, які обумовлюють незадовільний стан речей, більшість дослідників визнають вирішальний вплив, який здійснює недотримання принципів і норм демократії – зокрема й насамперед процедур деліберативної демократії під час прийняття політико-управлінських рішень в освітній сфері. Саме така причина робить можливим низьку кваліфікацію і некомпетентність управлінців, їх безвідповідальність, волонтаризм і зловживання посадовими можливостями. А відсутність своєчасних і адекватних санкцій за такі функціональні вади лише поглиблює загальний негативізм, призводить до його своєрідного культивування. Очевидно, не варто розлого пояснювати, що така негативна тенденція здійснює деморалізуючий вплив на суспільну свідомість і дискредитує ті суспільні процеси й соціальні інститути, які покликані виконувати функцію основних драйверів суспільного поступу.

Ключові слова: демократія, освітнє середовище, теорія і практика, причинно-наслідкові зв'язки, принцип розвитку, соціокультурна навантаженість.

Samchuk Zoreslav,
*Doctor of Sciences (Dr. Hab.) in Philosophy,
Senior Researcher,
Chief scientific fellow at the Kuras
Institute of Political and Ethnic Studies
orcid.org/0000-0002-7247-186X
warrier1@ukr.net*

THEORY OF DEMOCRACY AND THE PRACTICE OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT: MUTUAL POTENTIATION OR MUTUAL REJECTION?

The inconsistency of the praxeological embodiment of phenomena and processes with their theoretical and conceptual prototypes is one of the most acute problematic challenges of social disciplines for many centuries. There are several reasons behind such problematic consequences. First, as a rule, we are talking about system objects consisting of elements, the functionality and meaning of which can undergo significant changes under the influence of the principles of historicism and development. Secondly, in the social sphere, phenomena and events unfold

under the influence not only of a certain internal logic, but also of external influences – in particular, subjective and contextual. If subject influence reflects the desire of social subjects to achieve their own (individual, corporate, party, etc.) goal under the aegis of social phenomena and processes, then contextual influence is due to the ideological, axiological, sociocultural, etc. load of any specific historical status quo.

There is a lot of well-argued criticism and complaints about the practical realities of the modern domestic educational environment. Among the many reasons that determine the unsatisfactory state of affairs, most researchers recognize the devastating impact of non-compliance with the principles and norms of democracy – in particular, first of all, the procedures of deliberative democracy when making political-management decisions in the educational sphere. It is this reason that makes possible the low qualification and incompetence of managers, their irresponsibility, voluntarism and abuse of official opportunities. And the lack of timely and adequate sanctions for such functional defects only deepens general negativism, leads to its peculiar cultivation. Obviously, it is not necessary to explain that such a negative trend has a demoralizing effect on the public consciousness and discredits those social processes and social institutions that are called to perform the function of the main drivers of social progress.

Key words: democracy, educational environment, theory and practice, cause-and-effect relationships, the principle of development, socio-cultural workload.

Проблемність і актуальність. Змістовна складова переважної більшості сучасних інтерпретацій освітнього середовища нагадує посмішку Чеширського кота з «Аліси в Країні Чудес»: з одного боку – нібито очевидної, а з іншого боку – практично невливою в її змістовній ієрархії. Така особливість призводить до розмивання й ерозії предметності освітнього середовища, до труднощів із визначенням його цілепокладаючих пріоритетів і того покликання, виконання якого, власне, й виправдовує існування освітнього середовища – його як трансісторичну, так і конкретно-історичну потребу.

Будь-який статус-кво є наслідком певних причин – і окреслений стан речей із труднощами розуміння не є винятком із загального правила. Тому закономірно напрошується запитання: що слугувало передумовою окресленої проблемності? Н. Бондаренко не розминулася з істиною, коли зазначала: «Насамперед і в основному невдоволення семантичним рельєфом освітнього середовища зумовлене превалюванням у наративах щодо цієї предметної сфери суто педагогічного підходу, який фетишизує формальні та кількісні складові: в таких випадках здебільшого йдеться про матеріально-технічне та навчально-методичне забезпечення освітнього процесу, про інфраструктуру, ергономічне обладнання, бібліотечний фонд і т. ін.» (Бондаренко, 2023, с. 41).

Щодо наведеної діагностики вочевидь важко сформулювати аргументовані заперечення: доводиться констатувати, що «сьогочасна практика функціонування закладів вищої освіти в багатьох аспектах постає втіленням тактичних

методик, які не мають нічого спільного ні з ґрунтовною методологією, ні з перспективними стратегемами розвитку, що об'єктивно й закономірно загрожує небезпечними наслідками в оглядовому майбутньому» (Левкулич, 2022, с. 140).

Високим рівнем конвенціоналізму у фаховому середовищі володіє теза, згідно з якою «найбільш загрозовою є проблема неспроможності аргументовано визначити ієрархію проблем, небезпек і викликів, наслідком чого є нездатність вибудувати симетричну ієрархію засобів подолання існуючих негараздів. Таку інтелектуальну й управлінську ваду здебільшого намагаються знівелювати підвищенням рівня формалізації, підміною критеріїв якості критеріями суто кількісними та наданням пріоритетного значення другорядним факторам. Наслідком такого некоректного сприйняття дійсності та приділення гіпертрофованої уваги маргінальним тенденціям є загострення проблем справжніх і першочергових, які все частіше й виразніше набувають хронічних ознак» (Самчук, 2023, с. 171).

Виклад основного матеріалу. Труднощі з аргументованим визначенням ієрархії проблем, небезпек і викликів, які призводять до нездатності вибудувати симетричну ієрархію засобів подолання існуючих негараздів, безпосередньо чи опосередковано пов'язані з некоректністю, невідповідністю функціональних реалій освітнього середовища фундаментальним вимогам демократії. Насамперед йдеться про ігнорування ключової вимоги, яка забезпечує ефективність як самої демократії, так і всіх суспільних процесів і сфер життєдіяльності

(зокрема, освітнього середовища), а саме: перспективи ефективності суспільних інститутів і процесів перебувають у лінійній залежності від того, наскільки реалізована вимога *communis exitus* (спільної справи), тобто наскільки члени суспільства залучені в прийняття й реалізацію ключових рішень, наскільки вони вважають себе невід'ємною і зацікавленою складовою цих інститутів і процесів.

Принагідно зазначимо, що саме на таких принципах базувалася ідея класичного університету В. Гумбольдта. Попри те, що концептуалістику організації освітнього середовища класичного університету ніхто не наважується взяти під сумнів і в наш час, тим не менше, на практиці з'явилося чимало відмінностей як за критерієм *communis exitus*, так і в інших функціонально-інструментальних аспектах. Як переконливо ілюструє Марта Нусбаум, нині відбуваються радикальні зміни: прагнучи прибутку, держави та їхні системи освіти все більше ігнорують потребу умінь, потрібних для життєздатності демократії. Якщо ця тенденція триватиме й надалі, то невдовзі ми матиме справу з поколінням корисних машин, а не повноцінних громадян, спроможних мислити самостійно і відповідально (Nussbaum, 2016, с. 70).

У ґрунтовному новітньому дослідженні «Чим університети зобов'язані демократії» президент Університету Джона Хопкінса Рональд Деніелс аргументовано доводить, що університети відіграють величезну роль для повноцінного функціонування сучасних демократій, однак ця роль часто не помічається або занадто вузько витлумачується навіть самими університетами (Daniels, 2021). На думку автора, в ситуації, коли ліберальна демократія з різних причин опинилася під загрозою і все більше країн прямують до автократії, для сучасних коледжів і університетів критично важливо відновити своє місце в демократії і оновити, перезавантажити саму демократію.

Деніелс виокремлює чотири функції американської вищої освіти, які, на його переконання, є ключовими для ліберальної демократії: управління фактами, громадянська освіта, соціальна мобільність та культивування плюралістичних громад. Досліджуючи ці функціональні напрями, Деніелс з'ясовує, в яких аспектах коледжі та університети зазнали невдачі, а також пропонує аргументовані рекомендації

з приводу того, як університетам слід діяти для зміцнення демократії і водночас для підвищення рівня своєї ефективності.

Автори книги «Освіта, справедливість і демократія» Деніель Аллен та Роб Рейч наполягають на необхідності інтенсивної дискусії з приводу того, як інституції та практики освіти можуть підтримувати демократію, створюючи умови для рівного громадянства та розширення прав і можливостей, і як вони повинні забезпечувати справедливість, поступально підвищуючи соціальну мобільність, а також розвиваючи здібності реципієнтів освітніх послуг і якомога повніше забезпечуючи інтереси кожного з них (Allen D., Reich R., 2013). На основі розлогого компаративного аналізу автори оцінюють обмеження на шляху досягнення цілей демократії та справедливості в освітній сфері та визначають стратегії для подолання цих обмежень.

На жаль, доводиться констатувати, що «нинішні випускники університетів в Україні про демократію і громадянське суспільство мають досить наївні, примітивні уявлення. І в цьому немає нічого дивного. Дійсної демократії, як і громадянського суспільства наше люди ще не бачили. Животворні паростки цих плідних цінностей часто-густо в'януть під впливом чергових політичних змін владних еліт, кожна з яких має про них своє особисте, не завжди реалістичне, уявлення, намагається нав'язати його всьому суспільству. З другого боку, вивчення основ демократії, так звана громадянська освіта в Україні лише розпочинаються. Очевидно, освіта ХХІ століття має приділити їм першочергову увагу» (Андрущенко, 2014, с. 20).

Не в останню чергу труднощі з демократичним супроводом і забезпеченням праксеології освітнього середовища пов'язані з тим, що «процесуальність демократії виводиться не з її ототожнення із суспільним ідеалом, який має виключно аксіологічний характер, а через звернення до ідеї невичерпності суспільних відносин, а також безмежних можливостей щодо їх вдосконалення» (Скрипнюк, 2006, с. 188).

Внутрішню логіку і причинно-наслідковий зв'язок цієї тези О. Скрипнюк поглиблює таким чином: «Зв'язок між демократією та її втіленням не обов'язково описувати в наявних термінах ізоморфізму – як співвідношення моделі та її відображення. Альтернативою може

виступити поняття демократичної інтерпретації. У цьому разі ми розумітимемо під демократією не однозначну схему, а швидше набір принципів та цінностей, які *не копіюються, а інтерпретуються*. Визнаючи цінність демократії й водночас визнаючи цінністю саму демократію, суспільство намагається узгоджувати свої дії відповідно до тих цінностей і принципів, які конституують загальне уявлення про демократію. Тобто процес розбудови демократії слід уявляти не як чітке слідування якомусь задалегідь існуючому плану, а як постійне пропонування різноманітних альтернативних варіантів демократичних систем, які зіставляються між собою та оцінюються на основі визначення рівня їх відповідності принципам і цінностям, що конституують ідею демократії» (Скрипнюк, 2006, с. 191).

Видатний економіст кінця ХХ століття Роберт Солоу пов'язував перспективи втілення теоретичного потенціалу демократії на практиці зі структурними реформами та ефективністю макроекономічної політики, її адекватністю соціально-економічним реаліям і відповідністю наявним ресурсам (Solow, 2004, с. 188). Тривалий час ця концептуальна модель вважалася бездоганною і взірцевою. Однак фіаско країн Заходу в питанні «перевиховання» Афганістану та Іраку спонукає до докорінного перегляду, здавалося б, непорушних причинно-наслідкових зв'язків – зокрема, за станом на сьогодні вже цілком очевидно, що, попри безперечну істотність структурних реформ та ефективності макроекономічної політики, ці фактори не слугують гарантією успішності й незворотності демократичного транзиту, що вони потребують щонайменше доповнення й тісної кореляції зі специфікою соціокультурного рельєфу того суспільства, яке має намір здійснювати перетворення на принципах демократії.

Не випадково раптово зросла популярність хоч і хрестоматійної, однак уже дещо призабутої книги Рут Бенедикт «Патерни культури» (Benedict, 1959). Дійсно, незнання специфіки соціокультурного середовища чи з різних причин ігнорування соціокультурного контексту демократичного процесу прирікає такий процес на наслідки, які є далекими від очікуваних, а інколи й категорично несумісними з ними. Це призводить до ситуації подвійного негативізму: з одного боку, зазнає невдачі

конкретно-історичний процес демократизації, з іншого боку, дискредитується ідея демократії в трансчасовому вимірі, девальвується її реноме як дієвого інструмента оптимізації всіх сфер суспільної життєдіяльності.

Принагідно зазначимо, що сакралізувати інструментарій демократії також не варто, оскільки суспільний геном демократії небездоганий – демократії притаманні численні етиологічні й генетичні недоліки. Як іронічно зауважує почесний професор політології Єльського університету Роберт Даль, засновники США хотіли демократичної складової уряду (Палати представників), але не демократії; вони прагнули аристократичної складової (Сенату), однак не аристократії; вони ж визнавали значущість монархічної складової, проте не монархії (Dahl, 2020, с. 114-115).

За демократичної форми правління переможцем є партія чи кандидат, які набрали найбільшу кількість голосів. Така система може здаватися справедливою, проте насправді вона часто призводить до неочікуваних результатів. Наприклад, велика кількість кандидатів розділяють голоси так, що при владі опиняється непопулярний кандидат. Найбільш виразно це простежується на прикладі Індії, в якій партія Конгресу керувала країною понад п'ять десятиліть попри те, що вона часто не мала більшості голосів. Перший прем'єр-міністр Індії Джавахарлал Неру нав'язав бідній і соціокультурно розділеній країні західну демократію, призвівши до хаосу, який вповільнив економічне зростання та спричинив численні кастові й релігійні конфлікти.

Всупереч стереотипізованому уявленню, демократія не гарантує процвітання економіки (democracy doesn't deliver economy prosperity) і не забезпечує гармонійної соціокультурної єдності й уніфікації суспільства. Ці дві тези утворюють фундамент адекватного розуміння покликання та інструментальних можливостей демократії. Наочною ілюстрацією першої тези може слугувати компаративний аналіз динаміки економічного зростання Індії та Китаю впродовж попередньої чверті століття: значно більш демократична Індія перебуває в соціально-економічній тіні авторитарного Китаю, взаємини якого з демократичними нормами й процедурами не зазнали відчутних змін із часів трагічних подій 4 червня 1989 року на площі Тяньаньмень.

З приводу гармонійної соціокультурної єдності й уніфікації суспільства на рівні хоча б того *minimum minimumum*, який забезпечує потреби керованості й ефективності загально-суспільних процесів, ситуація також не на користь значно більш демократичної Індії: як і півстоліття тому, кричущі міжкастові демаркації та етнонаціональна ксенофобія залишаються в силі, повсякчас загрожуючи не лише соціально-економічному прогресу, а й навіть формальній інтегрованості країни в єдиний політичний організм. Натомість далекі від демократичних методи соціокультурної уніфікації, застосовувані авторитарним Китаєм в анексованому Тибеті, Сіцзян-Уйгурському автономному окрузі та в інших регіонах з виразною соціокультурною специфікою, хоч і повільно, проте невпинно приносять бажані для офіційного Пекіну плоди соціокультурної гомогенізації та політичної єдності.

Ще один дразливий аспект пов'язаний із відверто неадекватним реагуванням країн, які позиціонують себе «розвиненими демократіями», на безпрецедентні утиски й порушення прав і свобод у Китаї. Хоча в англомовному середовищі події 4 червня 1989 року на площі Тяньаньмень мають показову назву «різанина на площі Тяньаньмень» (*Tiananmen Massacre*) і попри асиміляційну політику та викорінення інакодумства в безпрецедентно брутальних формах Китай не лише не перетворився на міжнародного маргінала, з усіх боків обкладеного санкціями й тарифними бар'єрами, а й навпаки – набув статусу інвестиційно гіганта, який спочатку максимально залучав зовнішні інвестиції, а останнім часом сам здійснює багатомільярдні інвестиції в інфраструктурні та ресурсно-сировинні проекти в країнах Середньої Азії, Африки та Латинської Америки.

Такий *status quo* має вкрай негативний повчальний ефект для потенційних країн-неофітів демократичного розвитку: їхня ейфорія з приводу соціально-економічної безальтернативності демократії та міфічної «парасольки захисту» для всіх і кожного, хто зробив вибір на користь демократії, зазнає відчутного тиску, а неспроможність сформулювати відповіді на очевидні запитання призводить до деморалізаційного ефекту з не надто оптимістичними наслідками як для них самих, так і для репутації демократії.

У книзі «Про демократію» Р. Даль формулює аргументовані відповіді на запитання, «де, як і завдяки чому розвивалася демократія?» (Dah, 2020). Він досліджує історичні конотації «демократії» та «республіки», наполягаючи, що єдина різниця між ними полягає в етимологічних витоках. На додаток до цього масову свідомість дезорієнтує факт наявності в назві багатьох країн слова «демократичні»: висловлюючись сучасним терміном інформаційного навіювання, це – класичне визначення так званих клікбейтерів (*countries with the word «Democratic» in their names are the definition of clickbaiters*).

Френк Канінгем систематизує основні підходи до демократії сучасного гатунку: демократія участі, класичний і радикальний плюралізм, дорадча демократія тощо (Cunningham, 2002). Також автор осмислює концептуальний спадок таких теоретиків демократичної думки, як А. де Токвіля, Ж.-Ж. Руссо та Дж. С. Мілля, аргументовано ілюструючи значущість цих класичних розробок для сьогочасних суспільних практик у найрізноманітніших функціональних сферах

Професор Гарвардського університету Шейла Бенхабіб переосмислює і переглядає основи демократичної теорії та практики крізь призму поширеної в наш час політики ідентичності/відмінності (Benhabib, 2021). Авторка наголошує, що функціональна взаємозумовленість соціокультурної сфери та демократії загострює потребу філософського підґрунтя демократії, осмислення її перспектив і викликів засобами філософської рефлексії, компаративного аналізу і системного підходу.

У «Натуралізованій демократичній теорії: Основи дистильованого популізму» Уолтер Горн висвітлює проблематику когерентності популізму та процедур і практик демократії (Horn, 2020). Попри те, що проблемна амбівалентність демократії та популізму була виразно окреслена ще мислителями античної Греції, згодом вона перемістилася на периферію дослідницької уваги. Уолтер Горн вважає причиною такого наслідку аргументаційні та інтерпретаційні труднощі: з одного боку, демократичні процедури й процеси не можуть ігнорувати фактор популярності (а відтак – і популізму); з іншого боку, зловживання популізмом призводить до змістовної девальвації демократії, її змістовної і цілепокладаючої квінтесенції.

За таких обставин вістря дослідницької інтриги пов'язане з визначенням того *minimum minimumum*, у межах якого присутність популізму в демократії не лише можлива, а й бажана. А позаяк концептуалізація цієї межі є вкрай непростим аналітичним завданням, то більшість дослідників вважають за краще не помічати такої теоретико-праксеологічної проблеми (за принципом: нема проблеми – нема потреби її розв'язувати).

Не менш складною є проблема обмеження популізму: навіть якщо з'явиться концептуальна стратегема чи надійна методика визначення оптимальних пропорцій демократії та популізму, залишається в силі потреба дотримання цієї пропорції в подальшому: як, за рахунок чого досягти такої мети? Які засоби забезпечують від спонтанного, латентного й неконтрольованого розростання популізму за вірусним принципом? Що гарантовано стає на заваді тієї експансії популізму, жертвами якої можуть виявитися не лише здобутки демократії, а й загалом перспективи суспільного розвитку за висхідним трендом? За відсутності аргументаційно переконливих відповідей на сформульовані запитання розраховувати на ефективну імплементацію канонів демократії на рівні суспільних практик не доводиться.

Попри те, що демократії притаманні численні етіологічні й генетичні вади, здебільшого вони перебувають у латентному й приспаному стані. Втім, вони можуть оперативно реалізувати свій потенціал на рівні практично будь-якого сегменту суспільної життєдіяльності. Здебільшого й насамперед це відбувається тоді, коли доводиться мати справу з наївним, інфантильним і дилетантським сприйняттям проблематики загроз і викликів, коли простежується кричуща нестача критеріальної об'єктивності та аргументаційної збалансованості оцінок як фактичного стану справ, так і оглядових перспектив.

Недотримання фундаментальних принципів і канонів демократії, помножене на примітивізацію праксеології освітнього середовища, закономірно призводить до того, що якби ідеальна модель науки поглянула в криве дзеркало сьогочасного втілення себе на практиці, то ніколи й нізащо не впізнала б саму себе – точніше, нібито саму себе. Важко спростувати тезу, відповідно до якої «відповідальним за такі

разючі відмінності між очікуваним та втіленим на практиці є насамперед політичний тренд неоліберального прогресизму з його гаслом «Future is great wide open». Саме ця політико-лобістська течія ініціювала основний масив жонгливання популістськими й демагогічними гаслами, які або взагалі не корелюють з буттєвими реаліями, або мають до них доволі віддалений стосунок» (Самчук, 2023, с. 176).

Насамперед ідеться про неадекватність буттєвим реаліям і оглядовим перспективам політико-управлінських пріоритетів у науково-освітній сфері. Здебільшого це є наслідком ментального редуccionізму і неспроможності досягнути тривіальну логіку причинно-наслідкових зв'язків – як це, наприклад, має місце у випадку з мегатрендом «практичної спрямованості науки». В даному разі доводиться мати справу із симбіозом іронії і курйозу: наука не повинна перейматися пріоритетами практичної спрямованості, позаяк у неї зовсім інша місія – теоретико-концептуальне маркування дійсності й евентуальності. Цією предметною сферою покликання науки як соціального інституту вичерпується, а надавати здійсненому наукою теоретико-концептуальному маркуванню практичної спрямованості належить до сфери функціональних повноважень соціальних інститутів політико-управлінського профілю.

Не варто абсолютизувати, а тим більше парадигмазувати жоден концептуальний і критеріальний підхід, оскільки кожен із них наділений лише обмеженою, сегментативною сферою повноважень, є ефективним лише в певному діапазоні сприйняття й тлумачення (аналізу, структуризації, ієрархізації, вимірювання тощо) дійсності. Чи не найбільш виразною ілюстрацією цієї тези можна вважати результатний підхід: здавалося б, його критеріальна ефективність бездоганна – не випадково теза «пізнаєте дерево за плодами його» в різних стилістичних варіаціях увійшла в сакральні тексти й книги мудрості ледве не всіх народів світу. Проте, навіть у цьому випадку доводиться мати справу з деякими істотними «але»: річ у тім, що часто результати тактичного значення стають непереборною перешкодою на шляху реалізації результатів стратегічного значення.

У фінансово-економічній сфері це перегукується з парадигмальною несумісністю інвестиційних проєктів, які функціонують на

принципах «коротких» та «довгих» грошей: інвестиційні проекти «коротких» грошей часто унеможливають досягнення цільових орієнтирів «довгих» грошей, а реалізація пріоритетів «довгих» грошей має вкрай низький коефіцієнт корисної дії за критеріальною шкалою «коротких» грошей. Така особливість причинно-наслідкових зв'язків підлягає цілком коректній екстраполяції на функціонування освітнього середовища: тут так само пріоритет результатного підходу на практиці може іронічно й курйозно означати несумісні цільові пріоритети й засоби їх досягнення.

За таких обставин важко спростувати тезу, що «неприйнятна примітивізація уявлень про цю предметну сферу загострює необхідність «філософського втручання» у форматі визначення цільових пріоритетів, ієрархізації смислів і значень, а також переосмислення причинно-наслідкових зв'язків. У випадку пріоритетів йдеться про їх стратегічний рівень, який, безперечно, потребує конкретизації у вигляді тактичних кроків, проте функціональне навантаження таких тактичних *step-by-step* є не самодостатнім і не *суб'єктивним*, а лише *об'єктивним* і суто обслуговуючим потреби стратегічних орієнтирів. Поза виконанням функції обслуговування потреб стратегічних орієнтирів тактичні й методичні засоби втрачають будь-який сенс і перетворюються на обтяжливий, контрпродуктивний баласт» (Бондаренко, 2023, с. 41).

Ще один проблемний кейс, який є жертвою світоглядного й концептуального редукціонізму, пов'язаний із тенденцією закріплення за міждисциплінарними дослідженнями статусу найбільш перспективних, креативних і евристичних, яка, між іншим, триває ще з 1980-х років триває. Насправді ж найбільш взаємодоповнюючим, холистичним, емерджентним і синергетичним ефектом володіють не *міждисциплінарні дослідження* як сукупність автономних наративів різних дисциплін щодо однієї і тієї ж наукової проблеми, а мозкові штурми щодо проблем, розв'язання яких знаходиться на межі різних наукових дисциплін чи на «нічийній землі» між ними. Виразним ілюстративним прикладом може слугувати явище, відоме сучасній науці під назвою «парадокс двох конвертів» – класична «нічийна земля» між теорією вірогідності, теорією прийняття рішень, теорією ігор, теорією інтерпретації,

логікою, статистикою та багатьма іншими світоглядними парадигмами.

Інколи ментальний редукціонізм політико-управлінських пріоритетів у науково-освітній сфері намагаються приховати за ексцентричним хаотизмом «евристичних» нововведень на кшталт надання гіпертрофованого значення сумнівним критеріям наукової значущості й статусності, ототожнення якості наукової праці з індексом її цитування чи індексації за певними наукометричними базами тощо.

Втім, скептично оцінюючи ефективність застосування інструментального потенціалу наукометричного підходу до освіти й науки (оскільки одиниці виміру цього підходу є суто кількісними, а ключова проблематика й перспективи науково-освітньої сфери – якісна, а відтак вона не може в принципі мати кількісних еквівалентів у вигляді грамів, годин чи метрів), варто визнати дієвість наукометричних ресурсів для оцінки наслідків еміграційного відтоку взагалі й у секторі вищої освіти й науки зокрема: ще в радянські часи були ретельно розроблені принципи й методики оцінки трудових ресурсів, які в абсолютній більшості випадків не втратили своєї коректності для аналізу й оцінки сучасного стану речей. Ті, в кого будь-які згадки про радянський спадок викликають непереборну ідіосинкразію, можуть натомість звернутися до популярної в наш час теорії соціального капіталу та її методичного супроводу. Щоправда, ця «істина в останній інстанції» є лише модернізованою версією принципів і методик радянського Держплану.

Отже, в лаконічному формулюванні суть справи така: кожен громадянин держави (чи візьмемо ширше – член суспільства) є елементом соціально-економічної системи, якого можна коректно відобразити у вигляді універсального еквіваленту. Причому, таке маркування можливе й необхідне принаймні за двома часовими критеріями – сучасним та майбутнім: якщо теперішній статус-кво віддзеркалює фактичну вартість соціально-економічного елемента (конкретного індивіда) для господарсько-економічної системи, то критерій майбутнього є сумарним показником капіталізації потенціалу впродовж певного часового відтинку.

Дивовижно, проте факт: скеровуючи титанічні зусилля на формалізацію надзвичайно складних і сумнівних із точки зору

результативності явищ і процесів (на кшталт виявлення й канонізації кількісно-метричних параметрів якості освіти, академічної доброчесності, оригінальності авторських текстів тощо), апологети наукометричного підходу чомусь залишають на віддаленій периферії своєї дорогоцінної уваги тенденції більш прості для успішності наукометричних зусиль і водночас більш значущі й визначальні для перспектив функціонування суспільства загалом і освіти зокрема – йдеться хоча б про безпрецедентні фінансово-економічні й системні збитки, яких Україна впродовж років і десятиліть зазнає внаслідок еміграційного відтоку високоосвіченої і конкурентоспроможної частини нашого суспільства.

Можливо, така курйозна «вибірковість» має місце з тієї простої причини, що проливання світла на цю сферу на принципах деліберативної демократії увиразнить очевидний для багатьох фахівців аспект безпрецедентного дилетантизму та злочинної безвідповідальності багатьох політико-управлінських рішень, прийнятих в освітній сфері впродовж щонайменше попередніх півтора десятиліття. Разом із тим набуде неспростовної виразності потреба розв'язання проблем реальних, а не симулювання проблем віртуальних, покликаних відволікати увагу суспільства на другорядні аспекти і світоглядні химери.

У сьогочасних реаліях вочевидь недостатньо знати, скільки суспільству потрібно випускників з вищою освітою, – необхідно також враховувати наявні можливості й ресурси для забезпечення якісної освіти. Що ж стосується поточних і перспективних потреб випускників із вищою освітою, то такі показники в більшості випадків не підтверджуються з причин швидкоплинності й мінливості макроекономічної та господарсько-економічної динаміки. Ця поважна обставина потребує внесення істотних корективи практично в он-лайн режимі. Зрозуміло, що за таких умов орієнтуватись на жорсткі планові показники безглуздо.

Загалом же не підлягає сумніву концептуальний акцент, здійснений провідним вітчизняним дослідником у сфері філософії освіти В. Андрущенко: «З одного боку, у відповідь на вимоги демократизації всіх сфер суспільного життя освіта має перебудувати свої зміст і методики, організацію і навчальні технології, характер

і спосіб спілкування суб'єктів навчально-виховної діяльності тощо; з іншого, – вона має стати тим головним механізмом соціалізації, який забезпечить оволодіння кожною особистістю, що навчається, культурою життєдіяльності в умовах демократії і громадянського суспільства. Вища освіта ХХІ століття має стати і демократичною, і громадянською у всій повноті її змістовно-організаційного здійснення» (Андрущенко, 2014, с. 20).

Висновки. Статус практично кожної системної і тривалої в часі суспільної проблеми не є константним і остаточним: навіть якщо проблема містить певну інваріантну складову як своєрідний інтеграл, актуальний для її трансчасового формату, в абсолютній більшості випадків наявні також конкретно-історичні диференціали, обумовлені змінами історичної динаміки значущості різних елементів системної проблеми.

Теорія демократії та практика освітнього середовища є класичними системними об'єктами, що складаються з елементів, функціонально-інструментальне значення яких може коливатися в широкому діапазоні відповідно до конкретно-історичної специфіки. Додатковим проблемним аспектом постає розлога варіативність взаємодії цих об'єктів: залежно від світоглядних, аксіологічних і компетентнісних особливостей суб'єктів, які визначають функціональний статус-кво демократії та практики освітнього середовища, така взаємодія може відбуватися на принципах як взаємопотенціювання, так і взаємовідторгнення.

Перспективи взаємодії демократії та практики освітнього середовища на принципах взаємопотенціювання залежать насамперед від дотримання фундаментальних демократичних принципів прийняття рішень – зокрема й насамперед від застосування інструментарію деліберативної демократії як імперативної передумови прийняття об'єктивних, зважених і аргументаційно переконливих рішень. В свою чергу, ефективність процедур деліберативної демократії перебуває в лінійній залежності від наявності інструментарію рефлексії, критичного мислення, компаративного аналізу й готовності виявляти проблемні виклики та своєчасно реагувати на них. Як влучно зауважив Парацельс, ефективні ліки розпізнати нескладно – вони несмачні, неприємні й найбільш болісні.

Список використаних джерел:

1. Андрущенко В. П. (2014). Університетська освіта: динаміка соціокультурних змін. *Феномен університету в контексті «суспільства знань»: монографія (рукопис)* / [В. П. Андрущенко, І. М. Предборська, Є. А. Пінчук, І. В. Степаненко та ін.]. 256 с.
2. Бондаренко Н. (2023). Освітнє середовище: єдність форми та змісту. *Вища освіта України*, № 4, 40–49. DOI: [https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2023.4\(91\).06](https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2023.4(91).06).
3. Левкулич В. (2022). Вища освіта у дзеркалі викликів та альтернатив сучасності. *Філософія освіти. Philosophy of Education*, 28(1), 139–158. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2022-28-1-8>.
4. Самчук З. (2023). Перехрестя науково-освітніх альтернатив: монополія на прийняття рішень чи культивування компетентності?. *Філософія освіти. Philosophy of Education*. № 28 (2). С. 171–196. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2022-28-2-10>.
 - a. Скрипнюк О. В. (2006). *Демократія: Україна і світовий вимір (концепції, моделі та суспільна практика)*. К. : Логос. 368 с.
 - b. Allen D., Reich R. (2013). *Education, Justice & Democracy*. The University of Chicago Press. 368 p.
5. Benedict R. F. (1959). *Patterns of Culture*. Preface by Margaret Mead. Boston. Houghton Mifflin Company. 290 p.
6. Benhabib S. (2021). *Democracy and Difference: Contesting the Boundaries of the Political*. Princeton University Press. 383 p.
7. Cunningham F. (2002). *Theories of Democracy: A Critical Introduction*. Routledge. 256 p.
8. Dahl R. A. (2020). *On Democracy*. Yale University Press. 288 p.
9. Daniels R. J. (2021). *What Universities Owe Democracy*. Johns Hopkins University Press. 336 p.
10. Horn W. (2020). *Democratic Theory Naturalized: The Foundations of Distilled Populism*. Lexington Books. 263 p.
11. Nussbaum M. (2016). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press. 194 p.
12. Solow R. M. (2004). *Structural Reform and Macroeconomic Policy*. Palgrave Macmillan. 170 p.

References:

1. Andrushchenko V. P. (2014). *Universytets'ka osvita: dynamika sotsiokul'turnykh zmin* [University education: dynamics of sociocultural changes]. *Fenomen universytetu v konteksti «susyl'stva znan'»: monohrafiya (rukopys)* / [V. P. Andrushchenko, I. M. Predbors'ka, YE. A. Pinchuk, I. V. Stepanenko ta in.]. 256 s. [in Ukrainian].
2. Bondarenko N. (2023). *Osvitnye seredovyshe: yednist' formy ta zmistu* [Educational environment: unity of form and content]. *Vyshcha osvita Ukrayiny*, № 4, 40–49. DOI: [https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2023.4\(91\).06](https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2023.4(91).06). [in Ukrainian].
 - a. Levkulych V. (2022). *Vyshcha osvita u dzerkali vyklykiv ta al'ternatyv suchasnosti* [Higher education in the mirror of modern challenges and alternatives]. *Філософія освіти. Philosophy of Education*, 28(1), 139–158. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2022-28-1-8>. [in Ukrainian].
3. Samchuk Z. (2023). *Perekhrestya naukovo-osvitnikh al'ternatyv: monopoliya na pryynyattya rishen' chy kul'tyvuvannya kompetentnosti?* [Crossroads of scientific and educational alternatives: monopoly on decision-making or cultivation of competence?] *Філософія освіти. Philosophy of Education*, 28(2), 171–196. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2022-28-2-10>. [in Ukrainian].
4. Skrypnyuk O. V. (2006). *Demokratiya: Ukrayina i svitovyy vymir (kontseptsii, modeli ta suspil'na praktyka)* [Democracy: Ukraine and the global dimension (concepts, models and social practice)]. К. : Lohos. 368 s. [in Ukrainian].
 - a. Allen D., Reich R. (2013). *Education, Justice & Democracy*. The University of Chicago Press. 368 p.
5. Benedict R. F. (1959). *Patterns of Culture*. Preface by Margaret Mead. Boston. Houghton Mifflin Company. 290 p.
6. Benhabib S. (2021). *Democracy and Difference : Contesting the Boundaries of the Political*. Princeton University Press . 383 p.
7. Cunningham F. (2002). *Theories of Democracy: A Critical Introduction*. Routledge. 256 p.
8. Dahl R. A. (2020). *On Democracy*. Yale University Press. 288 p.
9. Daniels R. J. (2021). *What Universities Owe Democracy*. Johns Hopkins University Press. 336 p.
10. Horn W. (2020). *Democratic Theory Naturalized: The Foundations of Distilled Populism*. Lexington Books. 263 p.
11. Nussbaum M. (2016). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press. 194 p.
12. Solow R. M. (2004). *Structural Reform and Macroeconomic Policy*. Palgrave Macmillan. 170 p.