

УДК 1:17.02:159.955

DOI <https://doi.org/10.30970/PPS.2026.65.6>

## АРХІТЕКТУРА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ АВТОНОМІЇ: КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ЕТИЧНА ПРАКТИКА ТА ПЕДАГОГІЧНИЙ ІМПЕРАТИВ

**Ірина Григорків-Коротчук**

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича,  
філологічний факультет, кафедра філософії та культурології  
вул. Коцюбинського, 2, 58012, м. Чернівці, Україна  
<https://orcid.org/0000-0001-5379-4818>*

**Ігор Руснак**

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича,  
філологічний факультет, кафедра філософії та культурології  
вул. Коцюбинського, 2, 58012, м. Чернівці, Україна  
<https://orcid.org/0000-0002-4513-9300>*

У статті здійснено комплексну аналітичну реконструкцію критичного мислення як багатовимірного феномену, що виходить за межі суто когнітивної освітньої навички. Натомість критичне мислення розглядається як динамічна індивідуальна практика, що розгортається в межах історично сформованих форм знання та соціальних інституцій, а також передбачає взаємодію пізнавальних, комунікативних і ціннісних вимірів мислення.

Уведено в обіг поняття «епістемосистема» як інтегровану когнітивну матрицю, яка має власні мовні, логічні та категоріальні засоби й виконує нормативно-пояснювальну функцію, структуруючи поле можливих інтерпретацій реальності.

Констатовано, що критичне мислення не зводиться до набору формалізованих процедур або технік аналізу, а передбачає включеність суб'єкта у ширший контекст виробництва, легітимації та трансляції знання. Така редукція до інструментального рівня призводить до втрати рефлексивного виміру мислення, зокрема здатності ставити під сумнів епістемні засади власної світоглядної позиції, когнітивні упередження та джерела авторитету. Установлено, що ключовою умовою його формування є середовище інтелектуальної автономії, що постає водночас і важливою причиною появи критичного мислення, і його наслідком, за принципом коеволюції.

Показано відмінності між практикою колективної автономії в античності, автономією індивідуального суб'єкта в межах інституційної колективності науки та освітнім середовищем, яке має здебільшого інституційно-нормативну природу і, на думку авторів, недостатньо спрямоване на забезпечення практик взаємної критики. В античному контексті критичність реалізується як діалогічна практика спільного пошуку істини, де істина постає як результат публічного зіставлення позицій. У науковій традиції модерну акцент зміщується на автономію дослідника, яка водночас функціонує в межах жорстких процедур перевірки, рецензування та методологічних стандартів. Натомість сучасне освітнє середовище часто орієнтується на відтворення знання та відповідність нормативним вимогам, що обмежує простір для проблематизації, сумніву та інтелектуального ризику.

*Ключові слова:* автономія мислення, епістемосистема, інтелектуальна автономія, критичне мислення, методологія, освіта, свідомість.

**Постановка проблеми.** Сьогодні світ ставить перед людиною значну кількість викликів, пов'язаних із когнітивними практиками, зокрема здатністю до критичного мислення. Алгоритмічні загрози поширення дезінформації, стандартизовані освітні підходи,



© Коротчук І. Г., Руснак І., 2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

що не здатні забезпечити формування у носія сучасної освіти стійкого несприйняття фейків та пропаганди, нові етичні проблеми, що пов'язані з деградацією класичних цінностей, – усе це свідчить про системну кризу когнітивної автономії сучасної людини. У цих умовах критичне мислення постає не лише як одна з інтелектуальних навичок, а й як здатність до рефлексивного дистанціювання від нав'язаних смислів і механізмів впливу. У такому разі проблема формування та підтримки критичного мислення набуває не лише освітнього, а й соціально-політичного та етичного вимірів, вимагаючи переосмислення як принципових підходів до розбудови системи освіти, так і більших кластерів, що пов'язані з практиками виробництва знання.

Термін «критичне мислення» вперше було запроваджено американським філософом і педагогом Джоном Д'юї у праці «Як ми мислимо», опублікованій у 1910 р. Хоча він частіше використовував поняття «рефлексивне мислення» (*reflective thinking*) і розумів його як «активне, наполегливе і ретельне обмірковування будь-якого переконання чи можливої форми знань у світлі доказів, що їх підтримують, і подальших висновків, до яких ті призводять» [1, с. 64]. Із того часу було закладено фундамент для сучасного його розуміння як інструменту захисту від зовнішніх маніпуляцій та епістемічних атак. Однак не в кожному суспільстві критичне мислення є соціальною цінністю, адже існують такі системи, що намагаються підтримувати і відтворювати нормативні механізми владних відносин та не вітають практику їх критичної оцінки й перегляду.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Критичне мислення є об'єктом вивчення експертів багатьох сфер – від гуманітарних до технічних. Нині актуальним є упровадження програм із його розвитку як для молоді, так і для фахівців-практиків. Однією з ключових сучасних робіт у цьому напрямі є дослідження Дж. Хейбера. Основною ідеєю Дж. Хейбера, викладеною у його праці, є те, що критичне мислення – не вроджений талант. Це комплексна навичка, яку можна і потрібно цілеспрямовано розвивати через практику та навчання. Ба більше, як зазначає автор, у сучасному світі, перенасиченому дезінформацією, критичне мислення стає «наступним рівнем» еволюції людства. І найбільшою проблемою сьогодні є не відсутність інструментів, а недостатнє практикування [2].

В українському науковому дискурсі над теоретичними і методичними аспектами критичного мислення працює О. Тягло [3], який запропонував один із перших посібників із критичного мислення, спеціально розроблених для вищої школи, де основну увагу зосереджено на формуванні здатності до чіткого, логічно послідовного мислення та аргументованого викладу позиції, орієнтованого на конкретного адресата. Варто зазначити, що посібник має яскраво виражений міждисциплінарний характер, у якому інтегровано логіку, риторику, герменевтику, епістемологію та теорію композиції, що дає змогу розглядати мислення не лише як формальну процедуру, а й як складник раціональної комунікації та наслідок середовища, де можлива повноцінна інтелектуальна автономія. Посібник має ідейну практичну спрямованість: він зорієнтований на формування стійких навичок мислення й письма, зокрема через використання алгоритму з критичних запитань для аналізу та оцінювання міркувань. Автор окремо наголошує на етичному вимірі критичного мислення, зокрема на значенні толерантності та здатності до самокритики як його невід'ємних складників.

С. Терно у праці [4] обґрунтовує необхідність розвитку критичного мислення як наукового типу мислення, орієнтованого на ухвалення зважених рішень. Автор поєднує теоретичний аналіз когнітивних операцій із методологічною критикою релятивістських підходів. Запропонована методика має практичний характер і передбачає використання алгоритмів, логічних схем, проблемних завдань і чітких критеріїв оцінювання мислення.

Таким чином, критичне мислення передбачає не лише володіння когнітивними операціями, а й здатність самостійно застосовувати їх у ситуаціях невизначеності, оцінювати підстави суджень і приймати рішення, орієнтуючись на критерій обґрунтованості. Це імпліцитно вимагає інтелектуальної автономії.

У своїх дослідженнях О. Пометун зазначає, що критичне мислення є не просто набором інтелектуальних операцій, а цілісним педагогічним феноменом, що забезпечує свідоме та відповідальне ставлення людини до інформації та власних дій. Авторка виділяє три взаємопов'язані аспекти: когнітивний (уміння аналізувати, синтезувати, оцінювати факти та висувати альтернативи), емоційно-ціннісний (упевненість у собі, повага до думок інших та готовність до виправлення власних помилок) та поведінковий (здатність приймати свідомі рішення та діяти на їх основі) [5]. Основною ідеєю статті Н. Козаченко є аналіз та зіставлення двох ключових підходів до розуміння критичного мислення: філософського та педагогічного [6].

Більшість дослідників, таким чином, розглядає критичне мислення як таке, що формується в освітньому процесі та має комплексну структуру. Водночас недостатньо уваги приділяється аналізу тих епістемних умов, які уможливають його появу та функціонування, що й зумовлює актуальність подальшого дослідження.

**Мета дослідження.** Метою статті є аналіз механізмів виникнення інтелектуальної автономії та сприятливих умов для функціонування критичного мислення, насамперед, як елемента системи етичних зобов'язань перед членами суспільства, а не просто інтелектуальної навички, яка може бути ізольованою від соціального простору та редукованою до однієї з компетенцій. Такий підхід вимагає ставлення до критичного мислення як до інтелектуальної практики, що передбачає відповідальність за способи інтерпретації, оцінювання та поширення знань.

**Методи дослідження.** Методологічним ґрунтом дослідження постали: концептуальний аналіз, який було використано для уточнення таких понять, як «критичне мислення», «інтелектуальна автономія»; порівняльно-історичний метод дав змогу проаналізувати природу автономії різних історичних епох; системний підхід дав змогу розглянути критичне мислення як частину ширшого культурного середовища, що включає у себе знання, інституції та нормативні практики; дискурс-аналіз дав можливість проаналізувати те, яким чином у соціальних та освітніх практиках конструюються нормативні типи мислення.

Наукова новизна полягає у тому, що критичне мислення розглядається не як ізольована когнітивна навичка чи початкова точка на шляху до істини, а як невід'ємна частина ширшого культурного та соціального середовища, без якого воно не здатне формуватися і функціонувати як повноцінна когнітивна практика, що може протистояти упередженням і дезінформації.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Поняття автономії від початку стосувалося політичного і колективного, оскільки постулювало здатність полісу самостійно визначати зовнішню та внутрішню політику. «Грецьке *αὐτονομία* «самостійність, незалежність» складається з основ слів *αὐτός* «сам» і *νόμος* «закон» і пов'язане з *νέμο* «наділяю, привласнюю, обробляю, пасу» [7]. Перехід від розуміння автономії як колективної практики до індивідуальної властивості не є лінійним і містить у собі фундаментальну проблему для сучасної системи освіти. Критична практика як реалізація автономії у межах полісної демократії починається як колективна процедура. Новий час сприяє атомізації індивіда, породжує автономний суб'єкт і водночас створює інституційний діалог у межах науки. Таким чином, критичне мислення виникає колективно, наука – найпотужніша колективна форма критики, і, здається, що освіта також є колективною інституцією.

Однак, незважаючи на схожі риси, ці типи колективності відмінні один від одного. Сократичний діалог постає як взаємне випробування суджень на міцність. Незважаючи на існування певного алгоритмічного зв'язку та структури (іронія – маєвтика), ця колективність існувала поза інституціалізованою владою та поза стандартизованими процедурами верифікації. Новітні дослідження підважують усталені уявлення про класичний демократичний устрій Афін на користь положення про «дикастичну демократію». Ревізія усталених уявлень починається з того, «що ставить під сумнів два основні принципи сучасного тлумачення афінської демократії: по-перше, вона ґрунтувалася на концепції «мудрості наговпу», подібній до тієї, яку сьогодні висувують епістемні демократи, і, по-друге, вона була «дорадчою», тобто масове обговорення політичних питань відіграло визначальну роль» [8]. Агора в будь-якому разі була складною, синергійною ареною політичних баталій, судових вироків та публічних дискусій, де практика автономного судження існувала лише завдяки публічному простору, який служив каталізатором для індивідуальної думки.

Наукова колективність передбачає інституціалізовану критику: критичний пошук присутній, науковець постає як суб'єкт, однак критика проходить крізь систему правил, що вибудовує спільнота (критичний раціоналізм К. Поппера, CUDOS Р. Мертона тощо). Ч. Пірс розвиває концепт «спільноти дослідників» (community of inquiry) [9]. Цей підхід розглядає знання як продукт колективної взаємодії, у якій істина формується через процес колективної критики, перевірки та перегляду переконань. Визнання вад пізнання є ключовим принципом цього підходу. Окрема людина помиляється: індивід обмежений власною перспективою, когнітивними упередженнями на настановами, що зумовлені соціальними практиками, тому жодне з переконань не може бути претендентом на остаточну істинність поза процедурою інтерсуб'єктивної перевірки. Наукова спільнота виконує не допоміжну, а конститутивну функцію, саме вона забезпечує механізми групової критики, які дають змогу коригувати й трансформувати індивідуальні судження.

Природа освітньої колективності є переважно інституційно-адміністративною: сучасна освіта, залишаючись колективною за формою та організацією, недостатньо зорієнтована на забезпечення практик взаємної критики. Натомість значною мірою домінують механізми стандартизації та вимірювання знань, у межах яких критичне мислення редукується до індивідуальної навички. Унаслідок цього інституційні процедури оцінювання можуть обмежувати простір для реалізації форм колективної критики, наближених до моделі спільноти дослідників.

Витоки критичного мислення як практики автономії глибоко вкорінені у філософському середовищі – від сократичної традиції діалогічних форм пошуку істини до Просвітницької емансипації інтелектуального, що втілене в кантівському «май мужність користуватися власним розумом» («Sapere aude» Горация). Щоб зрозуміти формування автономії, необхідно здійснити вихід за межі індивідуальних метрик та вимірювання рівня компетенцій і розглянути питання конкретних інтелектуальних традицій та соціальних структур як умов її формування. Для досягнення дослідницької мети необхідно означити ключові дефініції, що дасть змогу уникнути як методологічної, так і концептуальної невизначеності, забезпечивши узгодженість термінологічного апарату та коректність подальшого аналізу.

Автономія мислення має процесуальний характер, у якому постійно відбувається коригування, аналіз і уточнення. Це здатність людини мислити самостійно, не піддаючись маніпуляціям чи груповому тиску. Постаючи інструментом незалежності розуму, вона показує Як обробляються дані.

Інтелектуальна автономія є ширшим поняттям, що скеровує нас не лише до індивідуальних рис особистості, а й навіть до етично-правової позиції, оскільки тут ідеться

і про відповідальність, і про впевненість, і про внутрішню стійкість, про інтелектуальну смиренність та усвідомлення перспективи. Інтелектуальна автономія демонструє те, наскільки суб'єкт пізнання є незалежним у своїх методах, підходах і висновках. Інтелектуальна автономія передбачає дотримання стандартів раціональності й ціннісно-сміслових домінант і не приймає некритичних переконань. «Лише інтелектуальна автономія повністю відповідає практиці критичного мислення» [10, с. 2]. Інтелектуальна автономія перетворює окремі акти самостійного мислення на сталу характеристику суб'єкта. Вона свідчить не про заперечення всього світу, а про те, щоб бути автором власного світогляду. Таким чином, завдяки інтелектуальній автономії суб'єкт здатен досягти того рівня, на якому критичне мислення не розглядається виключно як формальна навичка, а постає реальною практикою з метою вдосконалення власних когнітивних стратегій, що забезпечують відповідальне ставлення до оцінки і поширення знань.

Критичне мислення є інструментарієм, що забезпечує процес мислення необхідними когнітивними навичками (аналіз, синтез і оцінка) з метою протистояти «епістемним нападам» (пропаганда, особисті упередження, примари розуму, ілюзії, обман). Уміння перевіряти факти, виявляти приховані маніпуляції, вибудовувати логічні аргументи і сумніватися в популярній інформації – усе це є технічним боком навичок. Вони мають позитивний вплив на автономію мислення, позаяк із розвитком цих навичок зростає і здатність суб'єкта вчитися та мислити самостійно. Інтелектуальна автономія, таким чином, робить можливою критику, а критика розширює автономію за принципом коеволюції.

Здатність до критичного оцінювання чужих думок чи ситуацій виникає, без сумніву, як колективна практика. Сократичний діалог – не просто інструментальна спроба пошуку істини, а форма «громадянської відповідальності», що пов'язана насамперед з удосконаленням індивіда через самопізнання. Таким чином, критичне мислення зароджується не лише як колективна практика, йому надається морально-етичне забарвлення, оскільки це вдосконалення є безпосереднім обов'язком громадянина.

Джонатан Метісон описує характер епістемної автономії як набір таких диспозицій: «1) когнітивна – здатність приймати правильні рішення про те, як і коли покладатися на власне мислення, а також коли покладатися на мислення інших; 2) поведінкова – здатність проводити дослідження згідно із власними судженнями; 3) мотиваційна – здатність робити це, оскільки людина любить істину і належним чином піклується про епістемні блага» [11]. Позиція Дж. Метісона, на нашу думку, констатує тісний генетичний зв'язок між автономією мислення, філософським середовищем, яке є необхідною умовою його зародження та критичним мисленням, що виникає як необхідний наслідок.

Таким чином, проблема сучасного освітнього середовища полягає у тому, що воно часто не враховує того факту, що критичне мислення здатне формуватися не просто у формі окремої навички, а потребує специфічного толерантного та плюралістичного середовища – якостей, які може забезпечити філософія. Критичне мислення не може формуватися будь-якою навчальною дисципліною, яка здатна ставити перед студентами нестандартні завдання. Для цього, насамперед, потрібне формування специфічного способу мислення, що ґрунтується на здатності індивіда використовувати пізнавальні інструменти не як фіксований набір процедур, а як відкриту систему рефлексивних операцій, що передбачає перманентне переосмислення власних обґрунтувань, пошук альтернативних підходів та принципову здатність до перегляду усталених уявлень, що можуть бути не лише індивідуальними, а й колективно-інституційними. Саме такий спосіб мислення не може бути зведений до тренування окремих когнітивних навичок, оскільки він передбачає формування середовища, де сумнів, аргументація та інтерпретація є не винятком, а нормою.

Філософія, таким чином, виконує не допоміжну, а конститутивну функцію: вона формує епістемний простір, у межах якого критичне мислення стає можливим як практика. Без наявності філософського типу мислення освітнє середовище відтворює лише формальні елементи критики без забезпечення умов для виникнення інтелектуальної автономії.

Передумовою автономії мислення є епістемна уразливість – усвідомлення того, що навіть внутрішні переконання можуть бути лише нашими упередженнями. Оцінювання нової інформації відбувається згідно з певними критеріями, як, наприклад, логічна послідовність, точність, релевантність. А ще постійно демонструються протистояння конформізму, готовність відстоювати обґрунтовану позицію навіть перед ірраціональною критикою.

Отже, критичне мислення – один зі засобів, за допомогою якого відбувається практика реалізації автономії мислення, а суб'єкт досягає інтелектуальної автономії як стану свободи розуму.

Критичне мислення виникає у площині історичної епістемології, тобто воно формується за певних культурно-соціально-епістемічних умов як реакція на кризу авторитетів. Це дає підстави стверджувати, що ревізія знань забезпечує ефективну міжособистісну взаємодію. І фактично це перетворює суперечку на спільний пошук істини. Критичне мислення також слугує інструментом для фільтрації, оновлення знань та налагодження конструктивного діалогу.

Генезу критичного мислення традиційно починають із маєтики Сократа. Саме у Сократа філософія постає «особливим способом свідомого творення норми життєвої і інтелектуальної діяльності» [12, с. 353]. Допитливість і неупередженість античного мислителя, а також здатність до постановки запитань і критичного перегляду як загальноприйнятих, так і власних переконань засвідчують формування елементів критичного мислення та орієнтацію на виявлення логічних суперечностей. Сократівський спосіб послідовного осягнення істини, що ґрунтується на діалозі, постановці уточнювальних запитань і виявленні суперечностей, трансформується у ХХ ст. на ефективний метод розв'язання складних інтелектуальних і практичних завдань. Його значущість полягає не лише в історико-філософському вимірі, а й у здатності структурувати мислення в умовах невизначеності, стимулюючи рефлексію та критичний перегляд вихідних припущень. Парадоксально, що практика критичної перевірки докси та пошуку обґрунтованого знання з часом інституціоналізувалася у формі освітньої технології.

Критичне мислення є інструментальною настановою філософського розуму і постійно вимагає свого розвитку й становлення. З індивідуального характеру мислення суб'єкта, його особистої відповідальності за перевірку інформації починається критичність і вихід за межі прийнятої епістемосистеми. Епістемосистема – це цілісна інтелектуальна структура (матриця знань), яка має свої мову, логіку, категорії і владу пояснювати реальність, тобто визначає нормативні засади інтерпретації реальності. Система не просто описує світ, а й привласнює право на істину. Вона колективна і постійно вимагає самопідтвердження, позбавляючи водночас індивідуальної відповідальності. Тому вихід за її межі сприймається системою як загроза її цілісності. Критичне мислення діє як злам усередині системи, оскільки знаходить логічні суперечності, які система намагалась ігнорувати чи ховати за авторитетами

Про філософські витоки критичного мислення зазначає і Дж. Хейбер, професор із Массачусетського технологічного університету. Він визначає критичне мислення як поєднання взаємопов'язаних знань, умінь та особистих якостей. Його концепція базується на таких «китах»: структуроване мислення/логіка, мовні навички й аргументи, креативність та індивідуальні схильності [2, с. 51]. Логічні системи (формальні та неформальні)

використовуються для організації думок, аналізу аргументів та перевірки обґрунтованості переконань. Мовні навички передбачають здатність до перекладу повсякденної мови на чіткі логічні структури й розпізнавання маніпуляції чи неточних формулювань. За таксономією Блума креативність є найвищим рівнем мислення, оскільки передбачає здатність створювати нові ідеї, концепти та рішення. До інтелектуальних схильностей автор відносить інтелектуальну скромність, інтелектуальну хоробрість, інтелектуальну емпатію, інтелектуальну автономність, інтелектуальну чесність, інтелектуальну витривалість, віру в розум і неупередженість. Отже, людина з критичним мисленням – цікава, володіє емпатією, творча особистість, яка застосовує весь свій потенціал у реальному житті.

Окрім зазначеної Дж. Хейбером авторської моделі критичного мислення, існують й інші. Традиційно внутрішня структура критичного мислення формується у процесі інтерференції певних навичок та настанов. Вони не просто накладаються, а саме посилюють дію один одного. До навичок, як уже зазначалося, ми відносимо аналіз, синтез та оцінку. Як і в Сократа, першою сходинкою когнітивного зусилля є розбір аргументів на менші тези, припущення, факти і докази. Далі йдуть збір і формування нової цілісної картини, не фрагментарної, а узгодженої системи. Останнім етапом є неупереджена оцінка достовірності джерел інформації, цілеспрямована верифікація коректності висновків та свідоме прийняття рішення і передбачення наслідків.

Під настановами ми розуміємо інтелектуальну скромність, гнучкість і здоровий скептицизм. Інтелектуальна скромність засвідчує свідоме розуміння меж власного знання і визнання обмеженості. Ми розуміємо, що наші судження можуть бути нашими ж упередженнями. Таке усвідомлення супроводжується готовністю сумніватися у своїй правоті, відмовою від виняткових прав на істинну й ваганнями щодо її повноти. Навіть найменші підозри в уразливості вихідної позиції відкривають перед нами нові можливості. Сприйнятливість до інших аргументів і поглядів переважає над страхами втратити авторитет. Ця настанова сприяє ефективнішому навчанню, адаптації до непередбачуваних ситуацій і конструктивному вирішенню завдань. Когнітивна гнучкість як спритність розуму є вмінням адаптуватися до нових, непередбачуваних умов і бачити різні варіанти розв'язку під тиском нових фактів. Скептицизм, передусім, є неприйняттям тверджень без належних доведень чи перевірки.

Основою дилемою нашого дослідження є суперечливість між уявленням про критичне мислення як індивідуальну тренувальну техніку чи як результат епістемі (структури знання). Популярне сьогодні твердження, що критичне мислення можна і потрібно розвивати, зіштовхується із внутрішнім протиборством: універсальність навичок протистоїть глибині знань. Тут ідеться про те, чи є критичне мислення самостійною технікою, набором універсальних інструментів нашої логіки чи воно є частиною конкретної теми, базою контексту. У першому випадку ми схилиємося до думки, що мислення можна фільтрувати й очищувати від зайвих упереджень чи маніпуляцій. І критичне мислення є методичною правотою для тренування інтелекту.

Другий варіант виходить із гіпотези про те, що сама можливість «критикувати» закладена у структурі знання: вибір наукового методу, плюралізм ідей, гіпотез, теорій, наявність публічного простору для критики. Без публічного обговорення знання може перетворитися на інструмент маніпуляції або владної ідеології. Без цих умов суб'єкт, навіть володіючи кришталевою логікою, не може бути «автономним», бо його категорії мислення наперед задані як самою мовою, так і культурою загалом. Тобто критичне мислення є результатом соціокультурного процесу, його продуктом. І чим більше відкрите суспільство, тим більше суб'єкт може бути некомфортним і незалежним у своїх міркуваннях.

Викликає певний сумнів, що знання правил і вміння їх застосувати достатні для розпізнавання маніпуляцій у якійсь темі, яка поза межами нашої компетенції. У М. Поповича є дуже глибока думка про те, що технічне вміння керуватися готовими інтелектуальними інструментами своєї епохи – це лише грамотність. А ось здатність розуміти ці правила та свідомо їх застосовувати й ідентифікувати їх із моральними цінностями – культура мислення. Там, де закінчується грамотність, починається критичне мислення та відповідальність за свої смисли. Як захист від маніпуляцій із боку влади воно сприяє розрізненню істини від пропаганди і стереотипів. Без критичного аналізу власних мотивів свобода перетворюється на свавілля. Для творчості українського мислителя був показовим той факт, що демократичне суспільство тримається на людях, які вміють сумніватись і йти всупереч загальноприйнятному [див. 12]. Там, де суб'єкт здатний поставити під сумнів самі підстави того, що його епоха вважає «очевидним» або «науковим». Навіть якщо ми не можемо мислити критично, не спираючись на інтелектуальні традиції нашої культури, то наша здатність дистанціюватися від них якраз і робить мислення «критичним».

Автономія мислення є основою критичного мислення. Вона існує у формі «епістемного зазору» між соціальним порядком і формами знання. Усередині тоталітарної епістемосистеми вона не може виникнути. Умовою є конкуруючі способи опису реальності з вірогідними поясненнями чи логічними, моральними, релігійними обґрунтуваннями. І при цьому необхідність вибирати є усвідомленою самим суб'єктом. Автономний акт тут сприймається не як відсутність впливу (наприклад, релігії, економіки, політики), а як здатність зробити цей вплив об'єктом аналізу. Автономія мислення неможлива без готовності суб'єкта нести моральну й правову відповідальність за наслідки своїх висновків (особливо якщо вони суперечать думці більшості). «Гарний учений – це той, хто може надати найкращі обґрунтування для цих суперечливих доказів і хто рішуче налаштований просувати теорію настільки далеко, наскільки це можливо» [10, с. 2].

Справжня інтелектуальна автономія – це активний процес самостійного мислення, який вимагає відмови від пасивного прийняття чужих переконань на користь критичного переосмислення основ власного знання. Декарт використовує аналогію зі зведенням будинку. А радикальний сумнів – руйнування старих, потенційно хибних уявлень із метою закладання нового міцного фундаменту через критичний аналіз. «Подібно до того, як будинок потребує міцного фундаменту, так само незалежна думка вимагає ретельної переоцінки найосновніших, прийнятих як належне припущень, що веде до створення міцніших і аргументованих переконань» [13]. У І. Канта інтелектуальна незрілість є наслідком покладання на авторитети. Звідси він бачить основну місію Просвітництва – не накопичення фактів, а здатність розуму діяти незалежно від суспільних чи культурних догм.

Інтелектуальна автономія – це баланс між правом на власну думку та відповідальністю за її якість і наслідки. «Інтелектуальна автономія – це чеснота характеру, пов'язана із самоповагою та недомінуванням в інтелектуальному житті» [10, с. 4]. Головний ризик, пов'язаний із нею, – перетворення автономії на сліпе заперечення експертної думки.

Концепція автономії, що базується на самоповазі, має класичне кантівське коріння. У його практичній філософії незалежність та недоторканність до інших не є фундаментальними для особистої автономії, а радше автономія полягає в адекватній реакції на власні сили розуму. Це робить її схожою з характеристикою критичного мислення М. Ліпмана.

У постмодернізмі така автономія залежить ще й від «мовленнєвої ситуації», тобто аргументи мають силу самі по собі незалежно від статусу мовця. Якщо суб'єкт ризикує своїм статусом заради критичного висловлювання чи незгоди з офіційною доктриною, це переводить нас із площини «логіки» у площину «екзистенції».

Серед сучасних викликів для розвитку критичного мислення є домінування надвеликих баз даних, постійного зростання інформації та розвиток штучного інтелекту або скоріше некритичне ставлення до його результатів. Усе це разом значно звужує простір для індивідуального сумніву. З'являється ілюзія, що альтернативних онтологій немає і якась одна інтелектуальна чи культурна парадигма сприйматися як «один із варіантів», тобто єдиним природним порядком речей. Оскільки простір для маневрів цієї «бульбашки» обмежений, то й уява закривається, позбавляючи нас здатності бачити в ньому не лише те, що «є», а й те, що «могло би бути». У такому разі критичне мислення – це динамічний процес «зламу» системи знань самим суб'єктом. Окрім того, технології значно полегшують доступ до даних, але послаблюють когнітивні навички: пам'ять, увагу, аналіз. Суб'єкт перетворюється на пасивного користувача. Чим більше ми делегуємо функції мислення алгоритмам, тим уразливішими стаємо до маніпуляцій і втрачаємо звички до глибокої рефлексії. Це виявляє і нові етичні виклики: перекладання відповідальності з особистості на «систему», а це вбиває саму суть автономії.

Проблема не в тому, що ми делегуємо частину мислення гаджетам чи алгоритмам, а в тому, наскільки ці інструменти валідні та об'єктивні. Якщо інструмент надійний, він підсилює нашу автономію, звільняючи час для складніших роздумів. Якщо ж він упереджений, то ми стаємо уразливими до маніпуляцій. Освіта та цифрова грамотність є головними інструментами захисту інтелектуальної автономії у сучасному маніпулятивному світі. Головне завдання вправ на критичне мислення – перетворення із пасивної навички фільтрації на активну практику епістемічної свободи та стимуляція соціальної довіри.

Інтелектуальна автономія – це динамічна рівновага між мужністю думати самостійно та мудрістю використовувати колективний розум людства.

**Висновки.** Критичне мислення не повинне зводитися до низки когнітивних операцій, оскільки його реалізація передбачає перебування в середовищі інтелектуальної автономії як здатності до незалежного й обґрунтованого судження. Водночас інтелектуальна автономія не виникає спонтанно, а формується в межах специфічного епістемного середовища, характерною рисою якого є філософське налаштування на пошук істини, проблематизацію та рефлексію. Отже, вища освіта, позбавлена філософського компонента, не здатна забезпечити формування повноцінного критичного мислення, обмежуючись його формальною імітацією.

Автономія не є лише індивідуальною рисою, а інституційно та культурно опосередкованою практикою, яка підтримується нормами відкритості, аргументативної відповідальності та допустимості незгоди. Водночас відсутність такого середовища обмежує можливість формування критичності навіть за наявності розвинених когнітивних навичок. Така інституційна конфігурація сприяє формуванню адаптивного, але не обов'язково рефлексивного мислення, і потребує переорієнтації на практики, що стимулюють аргументовану незгоду, інтерпретаційну множинність та критичне осмислення власних когнітивних установок.

Перспективним напрямом подальших досліджень, з огляду на визначальну роль автономного інтелектуального середовища, є питання про те, чи здатне критичне мислення ефективно протистояти впливу алгоритмічних механізмів соціальних мереж, якщо саме ці механізми дедалі більшою мірою конституують середовище його формування. У цьому контексті особливої уваги потребує аналіз взаємозв'язку між структурою цифрового медіапростору та можливостями збереження інтелектуальної автономії суб'єкта.

**Список використаної літератури**

1. Dewey J. *Experience & education*. Collier Books, 1953. URL: [https://dn720204.ca.archive.org/0/items/experienceeducat00dewe\\_0/experienceeducat00dewe\\_0.pdf](https://dn720204.ca.archive.org/0/items/experienceeducat00dewe_0/experienceeducat00dewe_0.pdf)
2. Хейбер Дж. Критичне мислення. Київ : ArtHuss, 2023. 236 с.
3. Тягло О.В. Критичне мислення. Харків : Основа, 2008. 186 с.
4. Терно С.О. Критичне мислення – сучасний вимір суспільнознавчої освіти. Запоріжжя : Просвіта, 2009. 268 с.
5. Пометун О.І. Критичне мислення як педагогічний феномен. Український педагогічний журнал. 2018. № 2. С. 89–98.
6. Козаченко Н. Критичне мислення: філософія та педагогіка. Актуальні проблеми духовності. 2021. Вип. 22. С. 251–271.
7. АВТОНОМІЯ – ЕТИМОЛОГІЯ | Горох – українські словники. Про сайт | Горох – українські словники. URL: <https://goroh.pp.ua/Етимологія/автономія> (дата звернення: 30.03.2026).
8. Cammack D.L. *Rethinking athenian democracy* : thesis. 2012. URL: <http://dissertations.umi.com/gsas.harvard:10724> (дата звернення: 30.03.2026).
9. Maughn Rollins G. Charles peirce and the community of philosophical inquiry. *Analytic teaching and philosophical praxis*. 2022. Т. 42. № 1. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1452774.pdf>
10. McPhee R., Cox D. Intellectual autonomy as the aim of critical thinking. *Educational philosophy and theory*. 2024. P. 1–11. URL: <https://doi.org/10.1080/00131857.2024.2412759> (дата звернення: 30.03.2026).
11. Matheson J. The virtue of epistemic autonomy. *Epistemic autonomy*. New York, 2021. P. 173–194. URL: <https://philpapers.org/rec/MATTVO-7>
12. Попович М.В. Філософія свободи. Харків : Фолю, 2018. 523 с.
13. Laghari R. Intellectual autonomy. <https://medium.com/>. URL: <https://medium.com/@riazleghari/intellectual-autonomy-34971539d9a4> (дата звернення: 30.03.2026).

**THE ARCHITECTURE OF INTELLECTUAL AUTONOMY: CRITICAL THINKING AS AN ETHICAL PRACTICE AND A PEDAGOGICAL IMPERATIVE****Iryna Hrigorkiv-Korotchuk**

*Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University,  
Faculty of Philology, Department of Philosophy and Cultural Studies,  
Kotsiubynskoho str., 2, 58012, Chernivtsi, Ukraine  
<https://orcid.org/0000-0001-5379-4818>*

**Ihor Rusnak**

*Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University,  
Faculty of Philology, Department of Philosophy and Cultural Studies,  
Kotsiubynskoho str., 2, 58012, Chernivtsi, Ukraine  
<https://orcid.org/0000-0002-4513-9300>*

The article offers a comprehensive analytical reconstruction of critical thinking as a multidimensional phenomenon that extends beyond the confines of a purely cognitive educational skill. Critical thinking is conceptualized as a dynamic individual practice that unfolds within historically constituted forms of knowledge and social institutions, and entails the interaction of cognitive, communicative, and axiological dimensions of thought.

The notion of an «epistemosystem» is introduced as an integrated cognitive matrix endowed with its own linguistic, logical, and categorical apparatus, performing a normative-explanatory function by structuring the field of possible interpretations of reality.

It is argued that critical thinking cannot be reduced to an individual skill within standardized educational practice. It does not amount to a set of formalized procedures or analytical techniques, but presupposes the subject's embeddedness in a broader context of the production, legitimation, and transmission of knowledge. Such a reduction to the instrumental level entails the loss of the reflexive dimension of thinking, including the capacity to question one's own presuppositions, cognitive biases, and sources of authority. It is established that a key condition for its formation is an environment of intellectual autonomy, which functions both as a cause of the emergence of critical thinking and as its consequence, according to a principle of co-evolution.

The article delineates the differences between the practice of collective autonomy in antiquity, the autonomy of the individual subject within the institutional collectivity of science, and the contemporary educational environment, which is predominantly institutional-normative in character and, in the authors' view, insufficiently oriented toward sustaining practices of mutual critique. In the ancient context, criticality is understood as a dialogical practice of the shared pursuit of truth, in which truth emerges through public confrontation of positions. In the modern scientific tradition, the emphasis shifts toward the autonomy of the researcher, which nevertheless operates within stringent procedures of verification, peer review, and methodological standards. By contrast, the contemporary educational environment is often oriented toward the reproduction of knowledge and compliance with normative requirements, thereby limiting the space for problematization, doubt, and intellectual risk-taking.

*Key words:* autonomy of thought, epistemosystem, intellectual autonomy, critical thinking, methodology, education, consciousness.

Дата першого надходження статті до видання: 31.03.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026