УДК 37.013.73:001.89:316.65
DOI https://doi.org/10.24195/spj1561-1264.2026.3.24

Павлов Юрій Валерійович
кандидат філософських наук, доцент,
доцент кафедри філософії та методології науки
Київського національного університету імені Тараса Шевченка
вул. Володимирська, 60, Київ, Україна
orcid.org/0000-0002-8390-785X

Турчин Марина Яремівна
кандидат філософських наук, доцент,
доцент кафедри філософії
Київського національного університету будівництва і архітектури
просп. Повітряних Сил, 31, Київ, Україна
orcid.org/0000-0001-8506-4027

ОСВІТНІЙ ДИСКУРС У КРИЗІ ЕКСПЕРТНОСТІ Й ДОВІРИ ДО НАУКОВОГО ЗНАННЯ

Актуальність дослідження *зумовлена суперечністю між зростанням суспільної залежності від спеціалізованого знання та нестабільністю механізмів, за допомогою яких компетентність науковців і викладачів перетворюється на суспільно визнаний авторитет. У цифровому середовищі фахова аргументація конкурує з медійною впізнаваністю, емоційною переконливістю та алгоритмічною видимістю повідомлень, тому освітній дискурс потребує нових процедур легітимації знання.* ***Метою статті*** *є теоретичне обґрунтування трансформації освітнього дискурсу в умовах кризи експертності й довіри до наукового знання та розроблення моделі епістемічно відповідальної освітньої комунікації.* ***Методологія*** *поєднала концептуальний аналіз понять експертності, авторитету, довіри й наукового знання; критичний дискурс-аналіз способів публічного представлення науки; герменевтичну інтерпретацію праць із філософії освіти, соціальної епістемології та наукової комунікації; порівняльний синтез моделей наукової грамотності; нормативне моделювання. В* ***результаті дослідження*** *встановлено, що криза експертності не є тотожністю загального зникнення довіри до науки. Вона виявляється як розрив між предметною компетентністю, інституційним статусом, зрозумілістю аргументації та здатністю неспеціаліста оцінювати метаознаки надійності. Обґрунтовано поняття поінформованої епістемічної довіри як прийняття спеціалізованого знання за умов відкритості доказів, пояснення методів, визнання невизначеності, дотримання меж компетентності й можливості виправлення. Наукова новизна полягає у розмежуванні емпірично нерівномірної недовіри до науки та кризи процедур, що легітимують експертне судження, а також у поєднанні інституційних, аргументаційних і педагогічних критеріїв оцінювання авторитету. Запропоновано модель епістемічно відповідального освітнього дискурсу, що охоплює нормативний, аргументаційний, комунікативний, цифрово-навігаційний і рефлексивний виміри. Її застосування переводить авторитет із персонального статусу на рівень перевірюваних процедур, водночас не допускаючи релятивістського зрівнювання фахового висновку з будь-якою публічною думкою. Практичне значення моделі полягає у можливості її використання під час проєктування університетських курсів, оцінювання аргументації, підготовки викладачів і формування стандартів публічної комунікації закладів вищої освіти.*

Ключові слова: *епістемічна довіра, експертність, науковий авторитет, освітній дискурс, наукова грамотність, невизначеність, критичне мислення.*

© Павлов Ю. В., Турчин М. Я., 2026
Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Вступ. Освіта функціонує як інституційний механізм передавання відомостей, а також як середовище встановлення критеріїв, за якими твердження визнається обґрунтованим, джерело – компетентним, а спосіб доведення – прийнятним. Довіра до викладача, науковця, підручника та університету історично підтримувала зв'язок між суспільним поділом пізнавальної праці й індивідуальною здатністю орієнтуватися у складному світі. У сучасній філософії освіти довіра розглядається як умова гуманістичної міжособистісної та інституційної комунікації, а наукова освіта – як простір, де знання має поставати результатом історично змінюваних процедур, аргументації та взаємної критики [1; 2]. Епістемологічна перспектива доповнює це положення вимогою показувати зв'язок між дослідницьким питанням, методом, інтерпретацією даних і межами висновку [3].

Цифрова медіатизація істотно змінила умови освітньої взаємодії. Доступ до інформації більше не залежить від входження до академічної спільноти, а видимість повідомлення визначається не тільки доказовістю, але й швидкістю поширення, персоналізацією, афективністю та алгоритмічним ранжуванням. Унаслідок цього знання, думка, реклама, політична позиція й навмисна дезінформація представлені в однакових технічних форматах. Формальна рівність повідомлень на екрані приховує нерівність процедур, за допомогою яких вони були отримані. Саме ця невідповідність між технічною доступністю й епістемічною якістю створює для освіти нове завдання: не лише передавати зміст, а й робити видимими підстави його надійності.

Криза експертності виявляється у зміні режиму публічного авторитету. Професійна компетентність дедалі частіше конкурує з упізнаваністю, категоричністю та здатністю привертати увагу. Проте філософія довіри до науки наголошує, що надійність знання виникає не з інтелектуальної або моральної бездоганності окремого науковця, а з колективних механізмів критики, розподілу компетенцій, перевірки, відкритого заперечення та накопичення доказів [4]. Наукова комунікація підтримує довіру тоді, коли демонструє зв'язок між твердженням і процедурами його отримання; декларативне посилання на статус без пояснення доказів, навпаки, може посилювати підозру [5].

Міжнародне дослідження у 68 країнах засвідчило, що вчені загалом зберігають високий рівень суспільної довіри, а значна частина респондентів підтримує їх активнішу участь у публічній комунікації [6]. Тому поняття «криза» доцільно застосовувати не як констатацію повного зникнення довіри, а як характеристику її нерівномірності, політизації та залежності від теми, інституційного контексту й способу представлення невизначеності. Теоретична проблема полягає у визначенні такого освітнього дискурсу, який не вимагав би безумовного прийняття авторитету, але й не зрівнював би методично обґрунтоване знання з будь-якою публічною думкою.

Наявні праці докладно висвітлюють чинники довіри до науки, публічне представництво експертних спільнот, освітні компетентності для роботи з науковою інформацією та роль університету в добу постправди. Недостатньо узгодженими залишаються три вимоги: збереження особливого статусу знання, що пройшло професійну перевірку; визнання неминучої залежності неспеціаліста від експертних спільнот; забезпечення критичної перевірюваності експертних тверджень у демократичній освітній комунікації. Поєднання цих вимог формує дослідницьку проблему статті.

Мета та завдання. Метою статті є теоретичне обґрунтування трансформації освітнього дискурсу в умовах кризи експертності й довіри до наукового знання та розроблення моделі епістемічно відповідальної освітньої комунікації. Для досягнення мети уточнено співвідношення експертності, авторитету, довіри та наукового знання; визначено структурні причини нестабільності публічного авторитету науки; обґрунтовано поняття поінформованої епістемічної довіри; систематизовано процедури представлення невизначеності й самокорекції; сформовано модель освітнього дискурсу, придатну для педагогічного застосування.

Методи дослідження. Дослідження мало теоретико-концептуальний характер. Аналітичний корпус становили праці з філософії освіти, соціальної епістемології, наукової комунікації та наукової грамотності, опубліковані переважно у 2020–2025 роках. Джерела добиралися за відповідністю чотирьом проблемним блокам: предметна й інституційна природа експертності;

умови обґрунтованої довіри; публічне представництво наукового консенсусу; освітні способи формування компетентного неспеціаліста.

Концептуальний аналіз застосовувався для розмежування термінів «експерт», «експертність», «авторитет», «довіра», «довірливість», «скептицизм» і «наукове знання». Робочим критерієм експертності вважалося поєднання спеціалізованої компетентності, включеності до процедур професійної перевірки, здатності обґрунтовувати висновки та дотримання меж предметної компетенції. Довіра трактувалася як відношення, у якому адресат визнає залежність від знання іншого суб'єкта, але зберігає можливість оцінювати ознаки його надійності.

Критичний дискурс-аналіз використовувався для виявлення способів, якими в освітній і публічній комунікації конструюються образи науки, експерта та неспеціаліста. Аналізувалися опозиції «знання – думка», «фахівець – звичайна людина», «науковий консенсус – незалежне мислення», а також риторичні моделі, що або абсолютизують авторитет, або дискредитують його як форму влади. Герменевтичний метод забезпечив інтерпретацію нормативних передумов довіри, порівняльний синтез – співвіднесення моделей наукової грамотності, а системний підхід – розгляд кризи як результату взаємодії науки, освіти, медіа й цифрових платформ.

На завершальному етапі застосовано нормативне моделювання. Критеріями внутрішньої узгодженості моделі були відповідність природі наукового знання, педагогічна реалізованість, збереження критичної автономії здобувача освіти та відмежування обґрунтованого скептицизму від автоматичної недовіри. Модель не претендує на емпіричне вимірювання рівня довіри, а встановлює принципи й процедури, за якими освітня комунікація може бути епістемічно відповідальною.

Результати дослідження. Теоретичний аналіз засвідчив, що криза експертності має багаторівневу структуру. Вона охоплює зміну соціального статусу експерта, конкуренцію режимів публічної видимості, невідповідність між складністю науки й форматом короткого повідомлення, дефіцит процедурної грамотності аудиторії та суперечливі комунікативні практики академічних інституцій. Освітня відповідь на цю кризу стає продуктивною тоді, коли довіра розглядається не як психологічна прихильність до авторитету, а як результат прозорої, аргументованої та рефлексивної взаємодії.

Експертність як предметно обмежена практика. Експертність є реляційною характеристикою: вона набуває значення щодо певної предметної сфери, конкретного питання та спільноти, здатної оцінювати професійні стандарти. Висока компетентність у вузькій галузі не створює автоматичного права на авторитет у суміжній дисципліні, політиці або етиці. У публічній комунікації це розмежування часто стирається. Формула «науковці стверджують» може приховувати відмінності між окремим дослідженням, систематичним оглядом, позицією професійного товариства, міждисциплінарним консенсусом і особистою оцінкою конкретного фахівця. Псевдоекспертність у такому середовищі не завжди є прямим привласненням чужого статусу. Вона може виникати через перенесення реальної компетентності з однієї сфери до іншої, надмірне спрощення висновків, комерційну мотивацію або медійний формат, який винагороджує категоричність. Освітній дискурс має формувати здатність відрізняти експертність як практику від експертності як образу. Для цього недостатньо перевіряти диплом або посаду; необхідно співвідносити предмет твердження зі сферою компетентності, простежувати походження даних, визначати статус доказів і з'ясовувати, чи представлено позицію ширшої фахової спільноти.

Для оцінювання експертного повідомлення неспеціаліст не повинен відтворювати весь процес дослідження. Реалістична стратегія полягає в аналізі метаознак: відповідності питання компетентності автора; наявності джерел даних; розмежування доказу й припущення; узгодженості висновку зі станом досліджень; відкритості конфліктів інтересів; готовності комунікатора виправляти помилки. Такий підхід не усуває асиметрію знання, але робить залежність від експерта усвідомленою й контрольованою.

Оцінювання експертності потребує розрізнення рівнів доказової та представницької ваги. Окреме дослідження, систематичний огляд, позиція професійного товариства

й міждисциплінарний консенсус не є взаємозамінними формами наукового повідомлення. Формальне зіставлення двох протилежних цитат створює видимість симетрії навіть тоді, коли одна позиція спирається на сукупність відтворюваних результатів, а інша – на одиничний випадок або особисту оцінку. Тому освітня робота з експертним судженням має включати реконструкцію його доказового статусу: який тип джерела представлено, яким був спосіб добору даних, чи пройшов висновок професійну перевірку, наскільки він репрезентує стан досліджень і чи не виходить комунікатор за межі власної спеціалізації [11; 12]. Така процедура не перетворює здобувача освіти на універсального експерта, але дозволяє йому відрізняти репрезентативну експертизу від медійно зручної думки.

Поінформована епістемічна довіра. Сучасна людина залежить від знань, які не може особисто перевірити: медичних рекомендацій, інженерних стандартів, кліматичних моделей, статистичних оцінок і освітніх технологій. Ця залежність випливає з обсягу та спеціалізації знання й не є ознакою інтелектуальної пасивності. Відмова від академічного експерта не ліквідує залежність від авторитетів, а лише переносить її на блогерів, групи однодумців, пошукові системи або автоматизовані відповіді. Раціональна автономія тому полягає не в уявній незалежності від інших, а в умінні належно розподіляти довіру.

Поінформована епістемічна довіра визначається як обґрунтоване прийняття спеціалізованого знання за умов усвідомленої залежності від компетентності іншого та збереження процедур контролю. Її протилежностями є не тільки недовіра, а й довірливість. Довірливість ігнорує можливість помилки, конфлікту інтересів або виходу експерта за межі компетенції; тотальна недовіра ігнорує соціальну природу пізнання й підмінює перевірку автоматичним запереченням. Колективний характер науки є підставою довіри саме тому, що наукові твердження проходять організовану критику та можуть бути переглянуті [7]. Дослідження онлайн-взаємодії з науковою інформацією показують, що ефективне залучення поєднує індивідуальні операції пошуку, відбору, оцінювання та інтеграції з діалогічним обговоренням, у якому твердження піддаються спільній перевірці [8]. Отже, освітня комунікація має створювати умови не тільки для отримання відповіді, а й для реконструкції шляху її одержання. Здобувач освіти повинен бачити, як висновок залежить від якості джерела, дизайну дослідження, альтернативних інтерпретацій і доказової ваги різних типів публікацій.

Поінформована довіра також передбачає симетричне застосування критеріїв. Джерело не стає надійним лише тому, що його висновок відповідає попереднім переконанням адресата, і не втрачає надійності автоматично через незручність або суперечність очікуванням. У навчальній комунікації доцільно фіксувати наперед, які ознаки можуть посилити чи послабити довіру: повнота методичного опису, узгодженість із ширшим корпусом досліджень, прозорість фінансування, наявність незалежної перевірки, відповідність сили висновку якості даних і готовність автора виправити помилку. Попереднє формулювання цих критеріїв зменшує ризик мотивованого оцінювання та переводить критичність із риторики підозри у процедуру порівняння підстав.

Наукова невизначеність і самокорекція. У публічній свідомості невизначеність нерідко ототожнюється з незнанням або слабкістю доказів, тоді як у науці вона є способом точно позначити межі висновку. Відкритий опис похибки, альтернативних пояснень і ступеня впевненості не зменшує надійність знання, а свідчить про дисциплінований ставлення до доказів. Проблема виникає тоді, коли аудиторія не має понятєвих засобів для інтерпретації ймовірності, інтервалу невизначеності, умов застосовності та тимчасовості рекомендацій. Освітній дискурс має розрізняти довіру до конкретного висновку й довіру до системи, здатної виявляти та виправляти помилки. Дослідження сприйняття успішних і невдалих реплікацій показує, що інформація про невідтворюваність не викликає однозначної реакції й потребує контекстуалізації [9]. Самокорекцію доцільно представляти як інституційну перевагу науки, не приховуючи водночас проблем стимулів, відбору результатів і комунікативного перебільшення. Зміна висновку після появи нових даних повинна пояснюватися як наслідок відповідальності перед доказами, а не як ознака свавільності.

Таке представлення науки потребує педагогічної видимості її соціальних процедур. Аналіз науки й технологій пропонує пояснювати, як знання виробляється, які інституції беруть участь у його стабілізації та як цінності взаємодіють із доказами [10]. Соціальний характер науки не означає довільності фактів. Навпаки, він дає змогу показати, чому різноманітність дослідницьких позицій, професійна критика та відкритість заперечень створюють надійніше знання, ніж персональна впевненість окремого комунікатора.

Педагогічне опрацювання невизначеності має охоплювати не лише пояснення статистичної похибки. Важливо розрізняти невизначеність даних, моделі, причинного пояснення, прогнозу й нормативного рішення. Один і той самий масив доказів може достатньо надійно описувати наявний зв'язок, але не давати підстав для точного прогнозу або єдиного політичного рішення. Якщо ці рівні не розмежовано, зміна рекомендації сприймається як спростування попереднього знання. Освітній дискурс має показувати, що науковий висновок і практичне рішення пов'язані, але не тотожні: рішення включає оцінку ризику, ціннісні пріоритети, доступні ресурси й допустимий рівень обережності. Така диференціація захищає науку від приписування їй політичної всевладності та водночас не дозволяє використовувати невизначеність як привід для ігнорування достатньо обґрунтованих висновків.

Освітній авторитет і публічна роль університету. Ключовим є питання про те, хто уповноважений говорити від імені науки. Науковий консенсус не є результатом голосування однаково поінформованих людей і не може бути коректно представлений формальним зіставленням двох протилежних цитат. Публічне представництво науки потребує розрізнення репрезентативної експертизи та медійно зручної позиції окремого науковця [11]. Освітня комунікація повинна показувати, як формується стан досліджень, чому огляд має іншу доказову вагу, ніж одинична стаття, і за яких умов наукова меншість може виправдано заперечувати переважну позицію. Компетентності для роботи з науковою інформацією охоплюють розуміння природи доказу, ролі експертних спільнот, надійності джерел, конфліктів інтересів, меж окремого дослідження та механізмів самокорекції [12]. Метою наукової грамотності стає формування «компетентного неспеціаліста», здатного визначати, кому, у якому питанні й за яких умов доцільно довіряти [13]. Така позиція усуває хибну опозицію між сліпою вірою в експерта та вимогою самостійно відтворити всю спеціалізовану експертизу.

Вища освіта одночасно виробляє знання, готує майбутніх фахівців і формує публічний образ науки. Її відповідальність у добу постправди полягає не в декларативному захисті академічного авторитету, а у створенні умов, за яких цей авторитет може бути обґрунтовано визнаний [14]. Демократично орієнтований навчальний план має поєднувати дисциплінарну точність із практикою спільного обговорення проблем, що мають суспільні наслідки [15]. Університетська комунікація повинна відкривати процедури, дані, обмеження, виправлення й конфлікти позицій, оскільки самопрезентація авторитетності без діалогу може перетворитися на дискурсивне самовиправдання [16].

У цьому контексті змінюється й авторитет викладача. Він підтримується не демонстрацією всезнання, а здатністю показувати дисциплінарні стандарти, визнавати помилки, відрізняти власну оцінку від встановленого знання та коректно передавати питання іншому фахівцеві. Така позиція не послаблює педагогічне керівництво, а робить його епістемічно виправданим. Вона створює зразок професійної поведінки, у якому впевненість пропорційна доказам, а зміна позиції не приховується.

Модель епістемічно відповідального освітнього дискурсу. Інституційна прозорість університету повинна мати процедурний, а не рекламний характер. Повідомлення про суспільну важливість науки не відновлює довіру, якщо аудиторія не бачить, як формувалися дані, які обмеження мав проєкт, хто фінансував дослідження, як розглядалися заперечення та яким чином виправляються помилки. Аналіз університетської комунікації показує ризик дискурсивного самовиправдання, коли заклад проголошує відкритість, але залишає громадськість пасивним адресатом [16].

Епістемічно відповідальна практика передбачає доступні описи методів, розмежування наукового висновку й інституційної позиції, оприлюднення істотних конфліктів інтересів,

пояснення причин перегляду рекомендацій і створення каналів аргументованого запитання. У такій моделі довіра є не наслідком самопрезентації авторитету, а результатом повторюваної перевірюваної поведінки інституції.

Епістемічно відповідальний освітній дискурс визначено як нормативно й процедурно організовану комунікацію, у якій учасники орієнтуються на досягнення обґрунтованого знання, відкрито позначають джерела та межі тверджень, визнають асиметрію компетентності й забезпечують можливість критичної перевірки. Він переводить авторитет із персонального та декларативного рівня на процедурний. Його структура охоплює п'ять взаємопов'язаних вимірів, узагальнених на рисунку 1.

ЕПІСТЕМІЧНО ВІДПОВІДАЛЬНИЙ ОСВІТНІЙ ДИСКУРС				
КЛЮЧОВА ВИМОГА		**ОСВІТНЯ ПРОЦЕДУРА**		**ОЧІКУВАНИЙ РЕЗУЛЬТАТ**
НОРМАТИВНИЙ ВИМІР				
Відповідність висновку доказам	→	Розмежування факту, інтерпретації, оцінки та прогнозу	→	Зменшення категоричності й релятивізму
АРГУМЕНТАЦІЙНИЙ ВИМІР				
Відкритість підстав і способу виведення	→	Картування тези, доказів, заперечень та альтернатив	→	Уміння оцінювати силу аргументу
КОМУНІКАТИВНИЙ ВИМІР				
Зрозумілість без викривлення	→	Пояснення методів, меж компетентності та невизначеності	→	Обґрунтована довіра замість авторитарності
ЦИФРОВО-НАВІГАЦІЙНИЙ ВИМІР				
Перевірка походження й контексту	→	Латеральне читання, пошук первинного джерела, критичне ігнорування	→	Стійкість до псевдоекспертності й маніпуляції
РЕФЛЕКСИВНИЙ ВИМІР				
Готовність коригувати позицію	→	Фіксація критеріїв перегляду, аналіз власних упереджень	→	Епістемічна скромність і відповідальність
П'ять взаємопов'язаних вимірів формують єдину модель освітньої комунікації				

Рис. 1. Структура епістемічно відповідального освітнього дискурсу

Нормативний вимір задає орієнтацію на точність, доброчесність, виправність і пропорційність висновку доказам. Аргументаційний вимір вимагає відокремлення тези, підстав, способу виведення та контраргументу. Комунікативний вимір передбачає зрозумілість без викривлення, позначення меж компетентності й можливість запитання. Цифрово-навігаційний вимір охоплює пошук первинного джерела, латеральну перевірку та критичне ігнорування контенту, створеного для захоплення уваги. Рефлексивний вимір спрямований на усвідомлення власних переконань і фіксацію умов, за яких позиція має бути переглянута.

Модель задає послідовність епістемічних запитань: що саме стверджується; до якого типу належить твердження; на які дані воно спирається; хто є джерелом; чи належить питання до його компетентності; як повідомлення співвідноситься зі станом досліджень; який рівень невизначеності; які альтернативи розглянуто; що могло б змінити висновок. У навчальному процесі

ці запитання мають застосовуватися до реальних матеріалів, оскільки абстрактне знання критеріїв не гарантує їх використання в ситуації суперечливої інформації. Практична реалізація моделі передбачає зміну одиниці навчальної роботи. Замість завдання «знайти інформацію» доцільно пропонувати порівняння джерел із різним статусом; реконструкцію шляху від первинного дослідження до медійного заголовка; визначення втрачених застережень; побудову шкали впевненості; формулювання умов перегляду позиції. Оцінювання має враховувати якість джерел, прозорість міркування, відповідність висновку доказам і коректність роботи з невизначеністю, а не тільки збіг із наперед визначеною відповіддю.

Довіра до науки залежить не лише від кількості комунікації. Огляди довіри до кліматичної науки засвідчують вплив політичної ідентичності, уявлень про мотиви науковців і характер їх суспільної участі [17], а мета-наративний аналіз показує множинність дисциплінарних трактувань самої довіри [18]. Тому модель не містить універсальної формули «більше пояснення – більше довіри». Значення мають форма участі, відкритість фінансування, ставлення до заперечень, розмежування наукового висновку й політичного рішення та готовність інституції визнавати обмеження.

Межі застосування моделі визначаються її нормативним характером. Вона не замінює дисциплінарної підготовки, не встановлює універсального списку надійних інституцій і не гарантує усунення політичних або ідентифікаційних конфліктів. Її функція полягає у впорядкуванні запитань і процедур, за допомогою яких учасники освітньої комунікації можуть обґрунтовувати ступінь довіри. Конкретне наповнення вимірів має адаптуватися до галузі: критерії доказовості в історичному дослідженні, клінічній медицині, інженерії та соціальному опитуванні відрізняються. Водночас спільними залишаються вимоги позначати походження твердження, межі компетентності, спосіб виведення, невизначеність і підстави можливого перегляду.

Криза експертності й довіри до наукового знання зумовлена розривом між професійною компетентністю та публічною видимістю, стиранням меж предметної експертизи, спрощеним представленням невизначеності й недостатньою здатністю аудиторії оцінювати процедури виробництва знання. Поінформовану епістемічну довіру обґрунтовано як прийняття спеціалізованого знання за умов усвідомлення меж компетентності, якості доказів, стану наукової дискусії, можливих конфліктів інтересів і перспективи виправлення. Запропонована модель епістемічно відповідального освітнього дискурсу поєднує нормативний, аргументаційний, комунікативний, цифрово-навігаційний і рефлексивний виміри та запобігає як абсолютизації авторитету, так і зрівнюванню фахового висновку з необґрунтованою думкою. Її практичне застосування можливе в університетських курсах, програмах наукової грамотності, підготовці викладачів і публічній комунікації закладів вищої освіти. Подальші дослідження мають бути спрямовані на операціоналізацію моделі та перевірку її впливу на здатність здобувачів освіти оцінювати суперечливу наукову інформацію.

Інформація про використання штучного інтелекту. При написанні даної статті було здійснено обмежено дозволене використання генеративного штучного інтелекту для чіткої структуралізації власних ідей та положень, презентованих в моделі епістемічно відповідального освітнього дискурсу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Скиртач В. М., Мартинов Р. С. Феномен довіри у філософії та освіті. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2023. Т. 1, № 1 (105). С. 165–172. DOI: https://doi.org/10.33216/2220-6310/2023-105-1-165-172

2. Матусевич Т. Філософська парадигма наукової освіти: концептуальна експлікація. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філософія».* 2023. № 24. С. 30–37. DOI: https://doi.org/10.25264/2312-7112-2023-24-30-37

3. Kovalyov O. Epistemological approaches in science education: A philosophical-methodological analysis. *Pedagogical Innovation: Ideas, Realities, Perspectives*. 2024. No. 1 (32). P. 27–34. DOI: https://doi.org/10.32405/2413-4139-2024-1(32)-27-34

4. Goldenberg M. J. Public trust in science. *Interdisciplinary Science Reviews.* 2023. Vol. 48, No. 2. P. 366–378. DOI: https://doi.org/10.1080/03080188.2022.2152243

5. Intemann K. Science communication and public trust in science. *Interdisciplinary Science Reviews.* 2023. Vol. 48, No. 2. P. 350–365. DOI: https://doi.org/10.1080/03080188.2022.2152244

6. Cologna V., Mede N. G., Berger S. et al. Trust in scientists and their role in society across 68 countries. *Nature Human Behaviour*. 2025. Vol. 9. P. 713–730. DOI: https://doi.org/10.1038/s41562-024-02090-5

7. Oreskes N. Why Trust Science? Princeton : Princeton University Press, 2019. 376 p. DOI: https://doi.org/10.2307/j.ctvfjczxx

8. Hendriks F., Mayweg-Paus E., Felton M. et al. Constraints and affordances of online engagement with scientific information: A literature review. *Frontiers in Psychology*. 2020. Vol. 11. Art. 572744. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.572744

9. Hendriks F., Kienhues D., Bromme R. Replication crisis = trust crisis? The effect of successful versus failed replications on laypeople's trust in researchers and research. *Public Understanding of Science*. 2020. Vol. 29, No. 3. P. 270–288. DOI: https://doi.org/10.1177/0963662520902383

10. Valladares L. Post-truth and education: STS vaccines to re-establish science in the public sphere. *Science & Education*. 2022. Vol. 31. P. 1311–1337. DOI: https://doi.org/10.1007/s11191-021-00293-0

11. Allchin D. Who speaks for science? Science & Education. 2022. Vol. 31. P. 1475–1492. DOI: https://doi.org/10.1007/s11191-021-00257-4

12. Allchin D. Ten competencies for the science misinformation crisis. *Science Education.* 2023. Vol. 107, No. 2. P. 261–274. DOI: https://doi.org/10.1002/sce.21746

13. Osborne J., Allchin D. Science literacy in the twenty-first century: Informed trust and the competent outsider. *International Journal of Science Education.* 2025. Vol. 47, No. 15–16. P. 2134–2155. DOI: https://doi.org/10.1080/09500693.2024.2331980

14. Parker J. The role of higher education in the post-truth era. *Journal of Political Science Education.* 2024. Vol. 20, No. 3. P. 391–404. DOI: https://doi.org/10.1080/15512169.2024.2354972

15. Nally D. A democratic curriculum for the challenges of post-truth. *Curriculum Perspectives.* 2024. Vol. 44. P. 229–245. DOI: https://doi.org/10.1007/s41297-024-00228-z

16. Carlsson E., Carbin M., Nilsson B. Restoring trust? Public communication from Swedish universities about the post-truth crisis. *Critical Studies in Education.* 2023. Vol. 64, No. 5. P. 497–514. DOI: https://doi.org/10.1080/17508487.2023.2203405

17. Cologna V., Kotcher J., Mede N. G. et al. Trust in climate science and climate scientists: A narrative review. *PLOS Climate*. 2024. Vol. 3, No. 5. Art. e0000400. DOI: https://doi.org/10.1371/journal.pclm.0000400

18. Fage-Butler A., Ledderer L. K., Nielsen K. H. Public trust and mistrust of climate science: A meta-narrative review. *Public Understanding of Science.* 2022. Vol. 31, No. 7. P. 832–846. DOI: https://doi.org/10.1177/09636625221110028

REFERENCES

1. Skyrtach, V. M., & Martynov, R. S. (2023). Fenomen doviry u filosofii ta osviti [The phenomenon of trust in philosophy and education]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka*, 1(1(105)), 165–172. https://doi.org/10.33216/2220-6310/2023-105-1-165-172 [in Ukrainian].

2. Matusevych, T. (2023). Filosofska paradyhma naukovoi osvity: kontseptualna eksplikatsiia [Philosophical paradigm of science education: Conceptual explication]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia". Seriia "Filosofiia",* 24, 30–37. DOI: https://doi.org/10.25264/2312-7112-2023-24-30-37 [in Ukrainian].

3. Kovalyov, O. (2024). Epistemological approaches in science education: A philosophical-methodological analysis. *Pedagogical Innovation: Ideas, Realities, Perspectives*, 1(32), 27–34. https://doi.org/10.32405/2413-4139-2024-1(32)-27-34

4. Goldenberg, M. J. (2023). Public trust in science. *Interdisciplinary Science Review*s, 48(2), 366–378. https://doi.org/10.1080/03080188.2022.2152243

5. Intemann, K. (2023). Science communication and public trust in science. *Interdisciplinary Science Reviews,* 48(2), 350–365. https://doi.org/10.1080/03080188.2022.2152244

6. Cologna, V., Mede, N. G., Berger, S., et al. (2025). Trust in scientists and their role in society across 68 countries. *Nature Human Behaviour*, 9, 713–730. https://doi.org/10.1038/s41562-024-02090-5

7. Oreskes, N. (2019). Why trust science? Princeton University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctvfjczxx

8. Hendriks, F., Mayweg-Paus, E., Felton, M., Iordanou, K., Jucks, R., & Zimmermann, M. (2020). Constraints and affordances of online engagement with scientific information: A literature review. *Frontiers in Psychology*, 11, 572744. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.572744

9. Hendriks, F., Kienhues, D., & Bromme, R. (2020). Replication crisis = trust crisis? The effect of successful versus failed replications on laypeople's trust in researchers and research. *Public Understanding of Science*, 29(3), 270–288. https://doi.org/10.1177/0963662520902383

10. Valladares, L. (2022). Post-truth and education: STS vaccines to re-establish science in the public sphere. *Science & Education*, 31, 1311–1337. https://doi.org/10.1007/s11191-021-00293-0

11. Allchin, D. (2022). Who speaks for science? *Science & Education*, 31, 1475–1492. https://doi.org/10.1007/s11191-021-00257-4

12. Allchin, D. (2023). Ten competencies for the science misinformation crisis. *Science Education,* 107(2), 261–274. https://doi.org/10.1002/sce.21746

13. Osborne, J., & Allchin, D. (2025). Science literacy in the twenty-first century: Informed trust and the competent outsider. *International Journal of Science Education,* 47(15–16), 2134–2155. https://doi.org/10.1080/09500693.2024.2331980

14. Parker, J. (2024). The role of higher education in the post-truth era. *Journal of Political Science Education,* 20(3), 391–404. https://doi.org/10.1080/15512169.2024.2354972

15. Nally, D. (2024). A democratic curriculum for the challenges of post-truth. *Curriculum Perspectives*, 44, 229–245. https://doi.org/10.1007/s41297-024-00228-z

16. Carlsson, E., Carbin, M., & Nilsson, B. (2023). Restoring trust? Public communication from Swedish universities about the post-truth crisis. *Critical Studies in Education,* 64(5), 497–514. https://doi.org/10.1080/17508487.2023.2203405

17. Cologna, V., Kotcher, J., Mede, N. G., Besley, J., Maibach, E. W., & Oreskes, N. (2024). Trust in climate science and climate scientists: A narrative review. *PLOS Climate,* 3(5), e0000400. https://doi.org/10.1371/journal.pclm.0000400

18. Fage-Butler, A., Ledderer, L. K., & Nielsen, K. H. (2022). Public trust and mistrust of climate science: A meta-narrative review. *Public Understanding of Science,* 31(7), 832–846. https://doi.org/10.1177/09636625221110028

Pavlov Yurii Valeriiovych
Candidate of Science in Philosophy, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Philosophy and Methodology of Science
Taras Shevchenko National University of Kyiv
60, Volodymyrska str., Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0002-8390-785X

Turchyn Maryna Yaremivna
Candidate of Science in Philosophy, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Philosophy
Kyiv National University of Construction and Architecture
31, Povitrianykh Syl ave., Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0001-8506-4027

EDUCATIONAL DISCOURSE IN THE CRISIS OF EXPERTISE AND TRUST IN SCIENTIFIC KNOWLEDGE

The relevance of the study is determined by the contradiction between the dependence of society on highly specialised knowledge and the instability of the knowledge of the competence of those

who possess such knowledge. In the digital environment, the knowledge of experts is exposed to the potentially misleading influence of media characteristics such as the visibility and emotional persuasiveness of the individuals presenting such knowledge. To account for this instability, it is necessary to find new procedures for the legitimisation of the knowledge that is disseminated through educational environments. The purpose of the article is to provide a theoretical justification for the transformation of educational discourse in the context of the crisis of expertise and trust in scientific knowledge and to propose a model for epistemically responsible educational discourse. For this study used the analysis of the concept of expertise, authority, trust and scientific knowledge, discourse analysis of scientific knowledge presentation in the media, hermeneutical interpretation of studies in the philosophy of education, social epistemology and the communication of science, the synthesis of models of the scientific literacy of students and the construction of a model of epistemically responsible educational discourse. As a result of the study in found that the crisis of expertise in the digital world does not mean the disappearance of trust in science in general. Rather, the crisis manifests itself in the gap between the competence of experts in specific subjects and the ability of non-specialist individuals to trust the scientific knowledge of experts. The concept of informed epistemic trust can be understood as the acceptance of the knowledge of experts in specific fields of knowledge, provided that such knowledge is presented with transparent presentation of the evidence behind such claims, explanations of the methods used to acquire such knowledge, the acknowledgement of the uncertainties of such knowledge, the respect for the boundaries of the competence of the experts, and the openness of such experts to the correction of their knowledge. The model of epistemically responsible educational discourse that is proposed includes dimensions of normative, argumentative, communicative, digital-navigational and reflexive discourse. The model intends to shift the concept of authority from individuals to the procedures for the justification of the knowledge of experts. Furthermore, such a model can find its application in the design of university courses, the assessment of the reasoning abilities of students, the training of teachers and the formulation of standards for the dissemination of scientific knowledge by higher education institutions.

Key words: *epistemic trust, expertise, scientific authority, educational discourse, scientific literacy, uncertainty, critical thinking.*

Дата першого надходження статті до видання: 02.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 23.07.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 02.11.2026