
ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.035

DOI: 10.17853/1994-5639-2021-3-35-57

ФУНКЦИИ ГРАЖДАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРИОРИТЕТЫ УЧИТЕЛЕЙ

В. В. Маленков

*Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия.
E-mail: vvmalenkov@gmail.com*

Аннотация. *Введение.* Широкий спектр ценностных и деятельных аспектов, связанных с гражданством, остаются неактуализированными, что ведёт к атомизации общества, ослаблению институциональных основ государства. Развитие системы гражданского образования является сегодня важной социальной задачей. Поэтому обращение к опыту разных стран, в том числе в части выстраивания ими приоритетов в этой области, способствует решению как теоретических, так и практических задач отечественного образования. В российской системе образования гражданскую составляющую принято связывать с реализацией государственных образовательных стандартов, направленных на получение школьниками формальных знаний об обществе и государстве, а также с проводимой в учебных заведениях систематической воспитательной работой по формированию патриотизма. В результате в структуре гражданских ориентаций молодежи преобладают установки на сознательное дистанцирование от политики, государства, узко-формализованное понимание гражданства как совокупности закрепленных законодательно прав и обязанностей, а патриотизма преимущественно в его защитно-военной ипостаси.

Цель изложенного в статье исследования состояла в сравнительном изучении мнения учителей 22 стран (включая Россию) о функциях гражданского образования в школе.

Методология, методы и методики. В качестве метода исследования выступает вторичный анализ данных Международного сравнительного исследования гражданственности и гражданского образования, реализованного под эгидой Международной ассоциации по оценке образовательных достижений. Эмпирической базой исследования являются данные анкетного опроса учителей из 22 стран (включая Россию). Общий объем анализируемой выборки составил 36 674 респондента – 8 849 учителей, реализующих программы дисциплин обществоведческого цикла (24 % от объема выборки), 27 825 учителей не участвующих непосредственно в гражданском образовании (76 % от объема выборки).

Результаты и научная новизна. В результате предпринятого сравнительного исследования выявлена специфика мнения учителей России и других стран относительно значимости тех или иных направлений гражданского образования в школах. Были проанализированы ответы на специальный вопрос, предполагающий выбор из предложенных

вариантов наиболее приоритетных. На первом этапе реализована процедура ранжирования, которая позволила выявить структуру приоритетов в каждой стране. В большинстве из них формирование среди учеников независимого, критического мышления занимает первую позицию в рейтинге. Особо значима эта цель в скандинавских странах, а также в Финляндии. В России уровень поддержки данного приоритета один из самых низких (36 %) – меньше только в Южной Корее (24 %). На втором этапе проведена классификация целевых установок учителей, задействованных в гражданском образовании. С помощью кластерного анализа определены типы ориентаций, то есть сочетание различных комбинаций ответов, и их распространенность среди гражданских педагогов. Выделены и описаны семь типов ориентаций: критический, социализационный, обществоведческий, партиципаторный, энвайронменталистский, конфликтологический, партикуляристский. Описаны особенности их репрезентации в разных странах.

Практическая значимость. Результаты и выводы, изложенные в статье, предложенная типология могут использоваться в процессе дальнейшей разработки проблематики гражданского образования, обучения и воспитания гражданственности, в том числе в других эмпирических исследованиях. Представленные количественные данные могут быть востребованы в качестве информационной базы при разработке программ развития гражданского образования разного уровня, проектировании учебных планов и содержания дисциплин граждановедческого профиля.

Ключевые слова: гражданское образование, гражданственность, гражданство, обществознание, учитель, функции образования, приоритеты образования.

Благодарности. Статья печатается при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-011-00632 «Гражданско-политические ориентации постсоветского поколения: модели и типы».

Для цитирования: Маленков В. В. Функции гражданского образования: приоритеты учителей // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 3. С. 35–57. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-3-35-57

FUNCTIONS OF CIVIC EDUCATION: TEACHERS' PRIORITIES

V. V. Malenkov

University of Tyumen, Tyumen, Russia.
E-mail: vvmalenkov@gmail.com

Abstract. *Introduction.* A wide range of valuable and active aspects related to citizenship remain not relevant, which leads to the atomisation of society, weakening of the institutional foundations of the state. Today, the development of the civic education system is an important social issue. Therefore, turning to the experience of other countries, including in terms of building their priorities in this area, contributes to the solution of both theoretical and practical problems in national education. It is customary to associate the civic component in the Russian educational system with the implementation of state educational standards aimed at obtaining

formal knowledge about society and the state by schoolchildren, as well as with the systematic educational work carried out in educational institutions, focusing on the development of patriotism. As a result, the structure of youth civic orientations is dominated by intentions to consciously distance oneself from politics, the state, a narrowly formalised understanding of citizenship as a set of rights and obligations fixed by law, and patriotism mainly in its protective-military form.

The *aim* of the present research was to comparatively study the opinions of teachers in 22 countries (including Russia) on the priorities of civic education in schools.

Methodology and research methods. A secondary analysis of the data of the International Civic and Citizenship Education Study, implemented under the auspices of the International Association for the Evaluation of Educational Achievements (IEA), serves as a research method. The empirical base of the study is a questionnaire survey of teachers from 22 countries (including Russia). The total sample size was 36674 respondents – 8849 teachers (24% of the sample size), implementing programmes of social sciences, 27825 teachers (76% of the sample size) not directly involved in civic education.

Results and scientific novelty. As a result of the comparative study undertaken, the specificity of the opinion of teachers in Russia and other countries regarding the importance of certain areas of civic education in schools was revealed. The answers to a special question were analysed, suggesting the choice of the most priority options from the proposed ones. At the first stage, a ranking procedure was implemented, which allowed to identify the structure of priorities in each country. In most of them, the formation among students of independent, critical thinking occupies the first position in the ranking. This goal is especially significant in the Scandinavian countries, as well as in Finland. In Russia, the level of support for this priority is one of the lowest (36%) – less than only in South Korea (24%). At the second stage, the target settings of teachers involved in civic education are classified. Using cluster analysis, the types of orientations are determined, that is, a combination of various combinations of answers, and their prevalence among civilian educators. Seven types of orientations have been identified and described: critical, socialisation, social studies, participatory, environmental, conflictological, particularistic. The features of their representation in different countries are described.

Practical significance. The results and conclusions presented in the article, the proposed typology can be used in the process of further development of the issues of civic education, training and education of citizenship, including in other empirical studies. The quantitative data provided can be used as an information base for the development of civic education programmes at various levels, as well as the design of curricula and content of disciplines of civic studies.

Keywords: civic education, civicism, citizenship, social studies, teacher, education functions, education priorities.

Acknowledgements. The reported study was funded by the Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project No. 19-011-00632 “Civic-Political Orientations of the Post-Soviet Generation: Models and Types”.

For citation: Malenkov V. V. Functions of civic education: Teachers' priorities. *The Education and Science Journal*. 2021; 23 (3): 35–57. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-3-35-57

Введение

Регресс гражданской субъектности молодого поколения, фиксируемый социологами с начала шестидесятых годов XX века практически повсеместно, только усилился в последнее десятилетие. Дистанцирование от политики, падение интереса к общественной жизни, эрозия гражданских ценностей – эти тенденции характерны не только для стран с переходными политическими режимами, но и для тех, которые принято считать устойчивыми демократиями. Выход из сложившегося положения многие теоретики и практики видят в активизации усилий в сфере гражданского образования. При этом в демократических странах речь идет скорее о смене целевых ориентиров последнего, совмещении задачи повышения уровня гражданской вовлеченности с развитием социальной ответственности молодых граждан. Для стран, находящихся в переходном состоянии, на повестке – усвоение некоторых базовых гражданских ценностей и формирование соответствующего социального климата.

Почти двадцать лет прошло с момента принятия национальной доктрины образования, включавшей в качестве ключевой цели воспитание патриотов России, граждан правового, демократического государства, способных к социализации в условиях гражданского общества¹. Однако на практике акцент был сделан на военно-патриотическое воспитание. Гражданское образование в его более широкой социально-государственной перспективе, направленное на формирование социально-ответственного, компетентного гражданина, оказалось на втором плане.

Гражданское образование в данной статье понимается как совокупность условий (образовательной среды) и целенаправленный процесс формирования способности школьников выступать в роли граждан. Основной функцией гражданского образования является сопровождение процесса становления гражданской субъектности. Данный феномен можно трактовать как ключевой социальный механизм, влияющий на качество политической и в целом социальной системы той или иной страны, на ее состоятельность как нации.

В литературе выделяется множество моделей, типов гражданского образования. Все они базируются на разных позициях относительно целого спектра проблем, связанных с гражданством: от понимания значимости последнего в статусно-ролевой структуре современного общества и его места в общей системе ценностей до вопросов более узкого плана, касающихся

¹Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. № 751 г. Москва «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» (утрачено силу с 29.03.2014 г.). [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html> (дата обращения: 15.06.2020).

разных сторон его проявления в сознании отдельных людей и социальных групп. В частности, предметом педагогических дискуссий является обоснованность применения разных инструментов, форм гражданского образования. Какой именно гражданин должен формироваться в школе? Какими знаниями и компетенциями он должен обладать? Что важнее – знания или компетенции? Какую роль в гражданском становлении играют ценности и как соблюсти оптимальный баланс между обучением и воспитанием? Как отмечал У. Галстон: «вполне понятно, что хорошие граждане формируются, а не рождаются. Вопрос в том, как, кем и с какой целью?» [1, с. 217].

В настоящей статье при рассмотрении феномена гражданского образования акцент делается на двух его аспектах. Во-первых, несмотря на то что гражданская социализация длится в течение всей жизни, представляется, что фундамент гражданской субъектности закладывается на ранних стадиях развития личности. Несмотря на полиагентность образовательной среды, изменение её качества в связи с развитием цифровых коммуникаций, средняя общеобразовательная школа продолжает играть не просто существенную, но ключевую роль в становлении современных граждан.

Второй аспект связан с целевой составляющей гражданского образования. Его приоритеты в разных странах определяются исходя из их специфики: культуры, традиций гражданственности, терминальных ценностей – в горизонтальных политических системах преобладают демократические элементы, в вертикальных – авторитарные. В результате социального признания определенного набора качеств, которыми должен обладать настоящий гражданин, происходит переопределение гражданства: перемещение его из формально-юридической плоскости в пространство «идеального моделирования». Впоследствии такая модель используется в качестве ориентира при формулировании целей гражданского образования, в том числе школьного.

Какие бы цели ни провозглашались в той или иной стране на макроуровне, прежде всего органами власти и управления системой образования, учитель является центральным действующим лицом, непосредственно проводящим абстрактные концепции и декларации в жизнь. Именно учитель становится основным проводником гражданских знаний и субъектом, реализующим функцию воспитания гражданина. Как отмечает В. А. Бенин, «с одной стороны, учитель есть проводник государственной идеологии и его обязанность всячески эту идеологию насаждать. С другой стороны, педагог – просветитель. По роду своей деятельности он призван не бездумно «натаскивать» детей на запоминание тех или иных догматов, а учить их осознанно получать знания» [2, с. 75].

Следовательно, от того, как понимает функции образования учитель, во многом зависит содержание и результаты предпринимаемых на макро-

уровне образовательных усилий. В этой связи ориентации учителей являются некоторой проекцией гражданского образования, характеризуют его целевой профиль. Таким образом, сравнительный анализ доминирующих в разных странах моделей ориентаций позволяет понять общую специфику системы гражданского образования.

Обзор литературы

Теоретическое осмысление гражданского образования имеет продолжительную историю. Истоки были заложены в античной философской традиции, включавшей и педагогические аспекты. Дальнейшее развитие связано с актуализацией гражданственности в период формирования национальных государств, что сопровождалось активным теоретическим поиском.

Долгое время в западном образовании доминировала противопоставляемая консервативной либеральная модель, фундаментом которой являлся индивидуализм как противоположность коллективизму, приоритет индивидуальной ответственности над социальной; рациональное, критическое мышление в качестве противовеса пассивной социализации; преваширование гражданской идентичности над традиционалистскими формами социальной идентификации. Анализ генезиса гражданского образования в общемировом и российском контексте предпринял А. Ю. Согомонов, выделив его типы [3]. В. А. Куренной описал либеральную модель образования, ее ключевые характеристики [4].

Во второй половине двадцатого века в мире фактически оформились две модели гражданского образования. Первая – западная, фундаментом которой являлись либеральные ценности, а базовой целью – формирование активного участника демократических процессов. Вторая – советская, являющаяся неким синтезом социализма и консерватизма, основанная на коллективизме, особом советском типе патриотизма, сочетающем любовь к Отечеству с лояльностью по отношению к государству, верностью трудовому народу, солидарностью с трудящимися других стран (интернационализмом).

Одно из наиболее популярных описаний либеральной модели принадлежит Г. Алмонду и С. Вербе, которые концептуализировали понятие «гражданская культура», ставшее классическим. Данный концепт ученые связывают с политическим участием, гражданской компетентностью и демократическими ценностями. По их мнению, формирование политической культуры гражданского типа, противоположной подданнической ориентации, происходит в результате латентной социализации, которую они противопоставляли явно манифестируемой политической социализации, проходящей в процессе намеренного обучения политическим установкам в школе

[5, с. 358]. Роль школы заключается не столько в реализации формальных образовательных программ, сколько в создании среды, способствующей эффективной гражданской социализации через внедрение демократических практик в школьную жизнь. При этом исследователи отделяют гражданское воспитание от индустриального образования: первое связано с жизнью человека в обществе и его взаимоотношениями с политической системой, государством; второе направлено на воспроизводство кадрового потенциала индустриальной экономики.

Советская модель гражданского воспитания существенно отличалась от западной более масштабным пониманием гражданственности как нравственного качества личности. В. А. Сухомлинский подчеркивал первоочередную необходимость создания «условий, при которых в течение школьных лет молодой человек проявлял бы самостоятельность в мыслях, чувствах, поведении, труде, жил отношениями большого мира коммунистической гражданственности» [6, с. 222]. В отличие от западной модели воспитание советской гражданственности предполагало формирование идейно-политических принципов, убеждений, коммунистических идеалов с ориентацией на труд как на служение советской Отчизне.

В начале девяностых годов многие западные политические философы активно критиковали либеральную концепцию, хотя в это же время она продолжала утверждаться во многих странах, переживающих демократический транзит («третья волна» по С. Хантингтону [7]), в том числе в России. В результате многочисленных дискуссий либеральная модель гражданства значительно трансформировалась, что легло в основу развития гражданского образования на более сбалансированной платформе.

Основу современного дискурса о целях и приоритетах гражданского образования составляют две противоположные концепции. Одна базируется на постулатах, заложенных западной традицией в эпоху модерна. Вторая является результатом возрождения и вместе с тем некоторого переосмысления классической республиканской традиции в 80–90-х годах двадцатого столетия. Ключевые идеи, сыгравшие роль в реинституционализации гражданской педагогики как ключевого механизма воспроизводства общества, принадлежат политическим философам, в частности А. Макинтайру [8].

У. Кимлика рассматривал эффективность разных источников гражданского образования, задаваясь вопросом: кто же на самом деле способен быть «питомником гражданской добродетели» [9, с. 388]. По его мнению, признание школы в качестве основного агента гражданской социализации характерно для либеральной модели. Это обусловлено установкой на максимальное включение в гражданскую нацию, необходимостью формирования национально-гражданской идентичности в противовес более традициона-

листским идентичностям, основанным на связи с локальными сообществами и соответствующими ценностными структурами. В свою очередь, по мнению политического философа, консерваторы, особенно наиболее ортодоксальные, склонны рассматривать современные школы как конкурентов традиционных структур, основанных на вертикальных принципах воспитания, ориентированных на приоритет более партикуляристских идентичностей, вплоть до полного отказа интегрироваться в гражданскую нацию. Вместе с тем, он признавал, что консервативная ориентация в гражданском образовании довольно часто акцентируется на роли школы в формировании гражданственности, тесно связанной с патриотизмом национально-государственного типа.

Существенный вклад в актуализацию дискурса о целях гражданского образования внес У. Галстон. Его книга 1991 года [10], посвященная в том числе ревизии либеральной модели, стала классической. Рассуждая о целях либерального гражданского образования, он подвергает сомнению ключевой постулат о первичности формирования критического мышления, отмечая его негативное влияние, ведущее к потере лояльности по отношению к макрополитическому сообществу [10–11]. Исследователь приходит к выводу о необходимости сбалансированного подхода к целеполаганию в данной сфере.

Специфику гражданского образования в школе, его целей и приоритетов рассматривали многие современные зарубежные ученые. Примером системного подхода к анализу гражданской миссии школ являются работы С. Бен-Порат [12], Д. Гаррэт [13]. Чаще всего в качестве основной цели гражданского образования в школах выделяется развитие гражданской активности, политического участия. Так, Б. Кисби и Д. Слоам видят формирование активной гражданственности основным вызовом гражданскому образованию в Великобритании, политическим ответом на снижение участия молодежи в политике и общественной жизни [14, с. 313]. Д. Пасек с соавторами рассматривают школы как инкубаторы демократического участия [15]. Д. Торни-Пурта по результатам эмпирического исследования подростков в 28 странах делает вывод о влиянии школьной среды на гражданскую активность [16].

Довольно распространено мнение о необходимости формировать в процессе гражданского образования критическое, независимое, рациональное мышление, способность защищать свою собственную точку зрения. При этом многие авторы, в частности Л. Джонсон и П. Моррис [17, с. 77], В. Веглерс [18], отходят от узкой трактовки критического мышления как цели и результата либерального образования, а толкуют его в более широком контексте критической гражданской педагогики, рассматривая школьников в качестве акторов образовательного процесса, сам же процесс как механизм интеграции в социум.

Одна из наиболее заметных концептуализаций в этом направлении осуществлена Дж. Вестхаймером и Дж. Каном [19], описавшими три модели гражданского образования в зависимости от его целей. В первой результатом образовательной политики является формирование добропорядочного гражданина, ответственного и законопослушного. Более продвинутый вариант предполагает воспитание активного гражданина, участвующего в общественной жизни, работе общественных организаций на местном, региональном, национальном уровне.

Третья модель связана с понятием критического гражданства, тесно переплетающегося, как обращают внимание авторы, с идеями П. Фрейре. Цель образовательных программ, ее воплощающих, состоит в генерировании условий, способствующих росту числа граждан, ориентированных на достижение социальной справедливости. Такие граждане стремятся критически оценивать существующие механизмы, выявлять истинные причины социальных проблем и осуществлять системные изменения в обществе [19, с. 242]. «Иными словами, если активные граждане участвуют в организации питания нуждающихся, а лично ответственные граждане жертвуют едой, то граждане, ориентированные на справедливость, спрашивают, почему люди голодны, и стремятся устранить данные причины» [19, с. 243].

В российском научном сообществе дискуссия о целях гражданского образования в школе ведется давно. Особую актуальность эта проблема приобрела в начале 90-х годов прошлого столетия, когда в образовательных учреждениях перестали преподавать марксистско-ленинское обществоведение, а затем в начале двадцать первого века – когда обнаружился явный диссонанс между декларируемыми ранее образцами и качеством их внедрения в жизнь.

Анализу социальных функций, целей образования в контексте гражданской социализации, формирования гражданственности, гражданских качеств личности, патриотизма посвящены работы социологов Ю. Г. Волкова, В. В. Гаврилюк, Г. С. Денисовой, А. В. Лубского и др. [20–21], политологов А. В. Балтовского, И. В. Радикова, А. М. Толстенко [22], педагогов И. Г. Долининой [23], В. И. Загвязинского [24], Г. И. Филонова [25].

В контексте социально-педагогических исследований гражданское образование в российской школе, его предназначение, цели рассматривались в трудах Г. С. Денисовой [26], А. А. Любимова [27], Ю. С. Панфиловой [26]. А. А. Вербицкий с соавторами разработал модель школы как центра социально-контекстного образования [28]. Ряд отечественных педагогов (Боголюбов Л. Н., Болотина Т. В., Долинина И. Г., Калуцкая Е. К., Мишина И. А., Тюляева Т. И.) акцентировали внимание на преподавании обществознания в школе как инструменте формирования гражданственности и патриотизма [29–30].

В зарубежной и отечественной литературе широко представлены результаты исследований школьников и студентов, посвященные оценке результатов гражданского и патриотического образования. Работы, сосредоточенные на изучении установок учителей по данному вопросу, встречаются гораздо реже. Поэтому обращение к вторичному анализу эмпирических данных международного исследования, направленного на выявление мнения учителей относительно приоритетов гражданского образования в школах, представляется своевременным и оправданным.

Методы и материалы

Эмпирической базой статьи являются данные международного сравнительного исследования по гражданственности и гражданскому образованию (ICCS 2016)¹, реализованного под эгидой Международной ассоциации по оценке образовательных достижений. Подробная информация об исследовании содержится в техническом отчете под редакцией В. Шульца [31]. В качестве одного из основных объектов исследования выступают учителя. Для них предусмотрена отдельная анкета, направленная на выявление мнения относительно различных аспектов гражданского образования в школах, в частности его целей и результатов.

Исследование является мониторинговым. Сбор данных очередного замера завершился в 2016 году. Для проведения вторичного анализа были отобраны результаты анкетного опроса учителей из 22 стран (Бельгия, Болгария, Дания, Доминиканская Республика, Италия, Колумбия, Латвия, Литва, Мальта, Мексика, Нидерланды, Норвегия, Перу, Россия, Словения, Тайвань, Финляндия, Хорватия, Чили, Швеция, Эстония, Южная Корея). Совокупное количество наблюдений (анкет) составило 36 674, включая 8 849 респондентов (24 % от общей численности) – учителей, реализующих программы дисциплин обществоведческого цикла, и 27 825 учителей (76 % от общей численности), не задействованных непосредственно в гражданском образовании. Дифференциация респондентов по данным группам осуществлялась на основании ответов на вопрос: «Преподаете ли Вы предмет, связанный с гражданственностью, гражданским образованием?»

Предметом исследования является мнение учителей относительно функций, приоритетов гражданского образования. Цель исследования – выявление различий в понимании приоритетов гражданского образования между учителями России и других стран, принявших участие в исследовании.

¹ International Association for the Evaluation of Educational Achievement. International Civic and Citizenship Education Study, 2016. Inter-university Consortium for Political and Social Research [distributor], 2018–10–24. Available from: <https://www.icpsr.umich.edu/web/civicleads/studies/37147> (date of access: 28.10.2020). DOI: 10.3886/ICPSR37147.v1

Анализировался вопрос, ответ на который предполагал выбор самых важных функций гражданского образования в школе из десяти предложенных вариантов:

- 1) углубление знаний о социально-политических и общественных институтах;
- 2) формирование уважения к окружающей среде, ее защите (содействии формированию экологического сознания и поведения);
- 3) развитие способности отстаивать свою точку зрения;
- 4) развитие навыков разрешения конфликтов;
- 5) передача знаний о гражданских правах и обязанностях;
- 6) развитие участия школьников в делах местного сообщества;
- 7) формирование критического и независимого мышления;
- 8) повышение уровня вовлеченности в жизнь школы (общественное участие в жизни школы);
- 9) участие в разработке эффективных стратегий борьбы с расизмом (ксенофобией);
- 10) подготовка к участию в политике.

Очевидно, что данный список далеко не исчерпывающий, но включает целевые установки, наиболее часто встречающиеся в дискурсе о гражданском образовании.

Для описания общей картины данные функции были ранжированы в соответствии с их значимостью для учителей разных стран. На втором этапе двумерный анализ был дополнен многомерным – кластерным анализом, позволившим выделить семь основных типов приоритетов как наиболее типичных комбинаций ответов и определить степень их представленности среди учителей, вовлеченных в гражданское образование. Сравнительный анализ осуществлялся в разрезе отдельных стран. По российской выборке в процессе ранжирования также анализировались отличия в ответах учителей, не вовлеченных непосредственно в гражданское образование, и преподающих предметы, формирующие гражданские компетенции.

Результаты исследования

Наиболее часто отмечаемой функцией гражданского образования по результатам опроса учителей является развитие среди учеников критического и независимого мышления – данный вариант ответа наиболее популярен в 15 странах из 22. Несмотря на то что данная функция обычно считается приоритетом либеральной модели образования, наибольшую поддержку она получила в скандинавских странах, где также сильны коммунитарные традиции, государственный патернализм: в Норвегии (77 %), Швеции (79 %),

Дании (89 %), а также в Финляндии (82 %). На первом месте данная цель и в остальных представленных в исследовании европейских странах – 58 % в Хорватии, 62 % в Италии, 66 % в Мальте, 70 % в Нидерландах. Аналогичные показатели в пяти постсоциалистических странах (от 56 % в Болгарии до 69 % в Словении), а также в Тайване (66 %).

При этом ни в одной из принявших участие в исследовании стран Латинской Америки учителя не выбрали данную позицию в качестве наиболее приоритетной. В Чили она на втором месте, в Перу – на третьем, в Мексике – на четвертом, в Доминиканской Республике и Колумбии – на пятом. В России и Южной Корее данная целевая установка не вошла в первую пятерку – занимает шестое и седьмое место соответственно.

Формирование знаний о гражданских правах и обязанностях в качестве базовой функции выбрали учителя в латиноамериканских странах, Италии и России. В Болгарии, Латвии, Эстонии эта цель занимает второе место, а в Словении и Литве третье и четвертое соответственно. Второе место занимает данная позиция в ответах учителей Дании, Швеции, Хорватии, Южной Кореи. В остальных странах с демократической системой гражданского образования «знаниевая» составляющая не является значимой – занимает только четвертое, пятое место (Бельгия, Нидерланды, Норвегия, Тайвань, Финляндия).

В большинстве стран на втором-третьем месте – содействие защите окружающей среды, то есть экологическая компонента гражданского образования. Российские педагоги выбрали данную цель второй по степени приоритетности. При этом в некоторых странах, и не только латиноамериканских, она занимает более периферийное положение – на четвертом месте в Норвегии и Нидерландах (выбрали в качестве приоритетной 38 % и 33 % учителей), на пятом – в Дании (23 %).

Сопоставимая значимость в среднем по всем странам у приоритета развития у учащихся навыков разрешения конфликтов. В Швеции и Италии эта позиция лишь на пятом месте, а в Латвии на шестом. В семи странах она занимает четвертую строчку. А в двенадцати входит в тройку лидеров рейтинга. В качестве главной эту цель выбрали учителя Колумбии и Южной Кореи, второй по значимости она стала в Мексике, Бельгии, Нидерландах и на Тайване, третьей – в Доминиканской Республике, Литве, Норвегии, России, Финляндии и Чили.

Ориентация на развитие знаний о социальных и политических институтах фактически замыкает пятерку наиболее значимых приоритетов гражданского образования. При этом только в пяти странах данная функция оказалась второй (в Доминиканской Республике и Норвегии) и третьей (в Эстонии, Южной Корее, Дании) в рейтинге. Примечательно, что в европейских странах данная цель находится на периферии: шестом – восьмом

месте. По результатам опроса российских учителей она оказалась на пятой позиции (отметили 36 %), уступив четвертое место развитию способности защищать собственную точку зрения. Развитие этой способности оказалось значимым в Нидерландах (3-е место) и Бельгии (4-е место). В остальных странах ценность данного навыка весьма невысока.

В конце рейтинга также оказались три позиции, непосредственно связанные с гражданской активностью, деятельной составляющей гражданственности – участие в школьной жизни и жизни местного сообщества, подготовка учащихся к будущей политической активности. Последняя в качестве образовательного приоритета уступает по значимости борьбе с расизмом. Характерно, что на последнем месте данная позиция именно в демократически развитых странах, за исключением Дании (7-е место, 19 %). В России борьба с расизмом (ксенофобией) завершает список, тогда как формирование политической субъектности оказывается на предпоследнем – девятом месте (16 %). В Нидерландах формирование способности школьников участвовать в политике в качестве ключевой функции гражданского образования отметили 9 % преподавателей, в Швеции – 6 %, в Норвегии, Италии, Хорватии – по 5 %, на Мальте – 4 %, в Финляндии и Бельгии – 3 %, на Тайване – 2%.

Наиболее схожий по структуре и по процентному соотношению с российским целевой профиль обозначенных приоритетов наблюдается среди доминиканских, колумбийских и мексиканских учителей. При этом представления российских учителей по данному вопросу заметно отличаются от преподавателей скандинавских и других европейских стран, где проводилось исследование. Следует отметить, что практически во всех странах приоритеты преподавателей-обществоведов несколько отличаются от учителей, преподающих другие предметы. Сравнительные данные по российской выборке представлены в таблице.

Приоритеты гражданского образования российских учителей

Russian teachers' priorities of civic education

Функции гражданского образования	Преподаватели-обществоведы	Ранг	Преподаватели других дисциплин	Ранг
Трансляция знаний о гражданских правах и обязанностях	74 %	1	64 %	1
Трансляция знаний о социально-политических и общественных институтах	56 %	2	34 %	6

Функции гражданского образования	Преподаватели-обществоведы	Ранг	Преподаватели других дисциплин	Ранг
Формирование уважения к окружающей среде, установок на ее защиту	45 %	3	54 %	2
Формирование критического, независимого мышления	39 %	4	35 %	5
Развитие способности защищать собственную точку зрения	37 %	5	36 %	4
Развитие навыков разрешения конфликтов	35 %	6	44 %	3
Повышение вовлеченности в школьную жизнь	25 %	7	29 %	7
Повышение уровня вовлеченности, участия в местном сообществе	21 %	8	22 %	8
Подготовка к будущей политической активности	21 %	8	15 %	9
Реализация эффективных стратегий борьбы с расизмом (ксенофобией)	11 %	10	9 %	10

Процедура ранжирования позволила выявить наиболее общую структуру приоритетов учителей в сфере гражданского образования. Вместе с тем, вопросы с множественными ответами предполагают определенные комбинации (совместный выбор разных вариантов ответа), которые невозможно зафиксировать, используя одномерные методы анализа. Поэтому для выявления таких комбинаций и оценки их представленности среди учителей-обществоведов был использован кластерный анализ.

В результате было выделено семь основных типов ориентации учителей относительно функций гражданского образования: *критический, социализационный, обществоведческий, энвайронменталистский, партиципаторный, конфликтологический, партикуляристский*. Они представлены как комбинации функций, которые одновременно указывались респондентами в качестве приоритетных. Данные типы репрезентируются во всех странах и группах стран, однако в разной степени и с определенными особенностями.

Обществоведческий тип связан с формированием общей гражданской компетентности, способности анализировать и понимать происхо-

дящие в обществе процессы, оценивать их. Его ядром является освоение фундаментальных знаний о функционировании общества, социально-политических институтов. Данный кластер в целом характеризуется высокой поддержкой трансляции знаний о социальных и политических институтах (как правило 100% входящих в данную группу).

В большинстве стран группа учителей-обществоведов, поддерживающих данный приоритет гражданского образования, составила от 15 % до 20 %. Несколько ниже – в Хорватии (10 %) и на Мальте (13 %), несколько выше – в Литве (21 %), Колумбии (22 %) и Южной Корее (27 %). В России и Доминиканской Республике данная функция доминирует во всех других выделенных кластерах, поэтому не выделяется в отдельную группу.

Энвайронменталистский тип направлен на формирование экологической культуры – экологического сознания и экологичного поведения. Данная установка основывается на высокой поддержке развития среди учащихся уважения к окружающей среде, ориентации на её сохранение.

Доля энвайронменталистов среди учителей-обществоведов варьируется от 10 до 20 % в разных странах. В Доминиканской Республике, Колумбии, Мексике, Чили, Финляндии, Южной Корее и на Тайване приоритет энвайронменталистской функции характерен для нескольких групп. В России доля сторонников формирования экологической культуры как основной цели гражданского образования составила 22 %.

Партиципаторный тип ориентации предполагает признание в качестве приоритета развитие среди школьников навыков гражданской активности, деятельности составляющей гражданства. Наименьшая поддержка данной функции гражданской педагогики, когда практически невозможно выделить в отдельную группу её сторонников, наблюдается в Италии, Колумбии, Норвегии, Эстонии и на Тайване.

Вместе с тем, данный тип ориентации является одним из самых распространённых. Особенность партиципаторного типа в том, что он по-разному проявляет себя: в одних странах группу его приверженцев составляют учителя, которые признают важность участия в школьной общественной жизни (Бельгия, Болгария, Латвия, Словения, Хорватия, Финляндия, Южная Корея), в других – те, кто выступают за активность в делах местного сообщества (Литва, Мальта, Мексика) и необходимость подготовки учеников к политической активности (Дания, Доминиканская Республика, Нидерланды, Перу, Россия, Чили, Швеция).

В *партикуляристской модели* акцент делается на развитии способности отстаивать свою точку зрения. Остальные приоритеты в этой группе гораздо менее значимы, как правило, их отмечают не более трети сторонников данного подхода к гражданскому образованию. Данная функция тесно

связана с принципом индивидуализма, способностью отстаивать свои права, реализовать свои интересы в отношениях с общественными и государственными институтами.

Стран, в которых данный тип ориентации не выделяется в отдельную группу, а размыт по другим, довольно много – Италия, Колумбия, Литва, Перу, Тайвань, Финляндия, Швеция, Эстония, Южная Корея. Наиболее выражена такая установка в Бельгии, Дании, Доминиканской Республике, Латвии, Нидерландах, Словении – группы «партикуляристов» в этих странах составили 10–20 %. Среди опрошенных российских учителей 15 % отнесены к этому типу.

Конфликтологическая ориентация предполагает акцент на развитие способности регулирования конфликтов в качестве ключевой компетенции, формируемой в процессе гражданского образования. Во всех скандинавских странах выделяется отдельная группа учителей, для которых данная функция приоритетна – в Норвегии (23 %), Дании (17 %), Швеции (15 %). В России доля данной группы составила 18 %.

В большинстве европейских стран, участвующих в исследовании, данный приоритет составляет часть двух и более групп. Для учителей стран Латинской Америки и Тайваня данная функция является базовой, то есть её приоритетность признается всеми выявленными группами.

Ключевым отличием в ориентациях учителей разных стран является доминирование *критического* либо *социализационного* типа. Первый основан на приоритете развития критического мышления и минимизации роли знаниевой компоненты гражданского образования. Особенностью *социализационного* типа гражданского образования является приоритет передачи знаний о правах и обязанностях, знаний о социально-политических и общественных институтах в сочетании с неприятием в качестве ключевой функции формирования независимого, критического мышления.

Ориентация на формирование критического мышления превалирует в скандинавских странах, Бельгии, Италии, Нидерландах, на Мальте, в Словении, на Тайване, в Финляндии. В этих странах в пяти из шести выделенных групп учителей данная функция считается самой важной.

В странах, где преобладает социализационный тип ориентации, функции передачи знаний о правах и обязанностях, социально-политических и общественных институтах являются базовыми, а учителя, считающие приоритетной функцией гражданской педагогики воспитание способности критически мыслить, составляют отдельную, относительно малочисленную группу. К таким странам относятся Доминиканская Республика, Колумбия, Перу, Россия.

Структура приоритетов российских учителей-обществоведов отличается от всех других стран. Всего выделено 5 групп (в большинстве стран 6).

Группа с партиципаторной ориентацией составила 24 %. Из них 53 % считают важной подготовку школьников к будущей политической активности, треть видят в качестве основной цели развитие участия в местном самоуправлении, остальные 14 % предпочитают развивать участие в школьной жизни. В трех других группах все участники выбрали в качестве приоритета развитие навыков разрешения конфликтов (18 %), формирование экологического сознания и поведения (22 %), способность отстаивать свою точку зрения (15 %). Кластер, в котором в качестве базовой функции явно доминировало развитие критического мышления, составил пятую часть (21 %) опрошенных в России гражданских педагогов. При этом во всех пяти выделенных группах не менее 75 % считают ключевой целью гражданского образования передачу знаний о правах и обязанностях, о социально-политических и общественных институтах.

Обсуждение результатов

В данной работе учитель рассматривается как активный субъект, не только реализующий политику гражданского образования, но и формирующий, содержательно наполняющий ее. Именно поэтому изучение целевых установок учителей представляется критически важным для понимания особенностей функционирования системно-институциональной составляющей гражданской педагогики в разных национальных контекстах. Вместе с тем, такой эмпирический ракурс, практически не реализован в современных работах, посвященных гражданскому образованию. В них превалирует анализ документов, прежде всего различного рода программ, концепций, тогда как понимание гражданской миссии школ педагогами практически не рассматривается.

Применение многомерной проекции при анализе результатов анкетирования позволило осуществить не только количественное описание, но и качественное моделирование. Выделенные семь типов ориентаций представляют комбинации функций, выбранных учителями разных стран в качестве ключевых для реализации миссии гражданского образования.

Критический и социализационный типы являются базовыми, системообразующими – в каждой стране явно проявляется один из них. Они противоположны друг другу – если доминирует один, то другой занимает периферийное положение. Пять остальных (обществоведческий, партиципаторный, энвайронменталистский, конфликтологический, партикуляристский) являются производными. Это проявляется не только в особенностях их количественной репрезентации в той или иной стране, масштабе поддержки со стороны гражданских педагогов. Производный характер

состоит, прежде всего, в их содержательной вариативности, способности изменяться в зависимости от степени близости к целевому ядру (базовому типу).

Эта описательная модель созвучна концепции Дж. Вестхаймера и Дж. Кана [19], а также другим работам, теоретизирующим гражданственность в контексте дихотомии «критическое – адаптивное». В предложенной учеными концептуальной схеме прослеживается динамический подход, предполагающий переход от базового типа гражданственности как личной ответственности к активному типу и далее к гражданству, ориентированному на достижение социальной справедливости.

Предложенная в статье модель рассматривает социализационный и критический типы ориентации как крайние точки, вокруг которых группируются прочие целевые установки. Первый концентрируется на воспитании гражданственности, понимаемой в терминах долга и вертикальной ответственности, второй – на формировании компетенций, ценностных установок, соответствующих гражданству, ориентированному на социальную справедливость и горизонтальную ответственность. Между ними находятся разноплановые объективации двух противоположных модусов гражданства – различные формы обязательств, активности, компетенций и т.д., проявляемые в зависимости от степени близости к ядру.

В критической модели значительную роль играет способность использовать креативные формы гражданской активности, тогда как в социализационной в приоритете конвенциональные формы гражданского участия. Эти модели также предполагают разные подходы к измерению объемно-содержательных показателей соответствующих знаний и компетенций как результата обществоведческого образования в школе. Есть особенности в понимании прав и обязанностей, их соотношения между собой.

Критическая доминанта наблюдается, как показал вторичный анализ, в большинстве представленных национальных выборов. Наиболее характерна она для Финляндии и скандинавских стран, а также для Бельгии, Италии, Нидерландов, Мальты, Словении, Тайваня, где безусловным приоритетом учителей в отношении гражданского образования является развитие навыков критического мышления. Необходимо отметить, что такая ориентация в большей степени присуща странам с высоким баллом по показателю развития политической культуры согласно Индексу демократии (Democracy Index 2016)¹. Соответственно, чем ниже данный показатель, тем менее выражена критическая составляющая и более – социализационная.

¹ Democracy Index 2016. A report by The Economist Intelligence Unit. 2016. Available from: <http://www.eiu.com/Handlers/WhitepaperHandler.ashx?fi=Democracy-Index-2016.pdf&mode=wp&campaignid=DemocracyIndex2016> (date of access: 15.06.2020)

К смешанному типу можно отнести Болгарию, Латвию, Литву, Словению, Хорватию, Чили, Эстонию, Южную Корею. Социализационная модель превалирует среди опрошенных учителей Доминиканской Республики, Колумбии, Перу, России. В России данный тип ориентации более выражен по сравнению с другими странами.

Заключение

Сравнительный анализ граждановедческой составляющей в системе образования разных стран представляет определенный интерес, учитывая современные глобальные вызовы и стоящие перед российским образованием задачи. Целевая ориентация является только одним из ее аспектов. В западной и российской традиции анализа гражданского образования телеологическую составляющую принято изучать по официальным документам. В статье предпринята попытка составить представление о целях гражданской педагогики в 22 странах и сравнить их, опираясь на данные международного исследования учителей.

Предложенная как результат вторичного анализа модель предназначена для сравнения различных конфигураций целей гражданского образования. Она может быть востребована в процессе дальнейших исследований в направлении развития и совершенствования гражданской педагогики в школе. Результаты вторичного сравнительного анализа, а также предложенные модели и типы могут использоваться в качестве материала при разработке концепций, программ развития гражданского образования, проектирования учебных планов и содержания дисциплин граждановедческого профиля.

Однако для глубокого изучения обозначенных тенденций, использования предложенных типов для содержательного описания соответствующих образовательных систем потребуются более дифференцированный подход, учитывающий узкую, в том числе социокультурную, специфику отдельных стран, регионов, а также особенности восприятия и применения использованных в международном исследовании понятий, концептов в разной языковой среде и политико-экономической реальности. В частности, этот исследовательский ракурс может стать центральным в рамках социологии гражданского образования как научного направления на стыке социологии и гражданской педагогики.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Galston W. Political Knowledge, Political engagement, and Civic Education // Annual Review of Political Science. 2001. № 1. P. 217–234.
2. Бенин В. А. Демократия и учитель // Учитель на все времена: Материалы XXXII Всероссийской научно-практической конференции. Под ред. А. Г. Козловой, В. Г. Маралова, Р. Ш. Маликова. Санкт-Петербург: НОУ «Экспресс», 2011. С. 74–76.
3. Согомонов А. Ю. Гражданское образование в контекстах мировой истории. Москва: Школа гражданского просвещения, 2018. 144 с.
4. Куренной В. А. Философия либерального образования: принципы // Вопросы образования. 2020. № 1. С. 8–39.
5. Алмонд Г. А., Верба С. Гражданская культура: политические установки и демократия в пяти странах / пер. с англ. Е. Генделя. Москва: Мысль, 2014. 500 с.
6. Сухомлинский В. А. Мудрая власть коллектива (Методика воспитания коллектива) // Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения. Том 3. Москва: Педагогика, 1981. 640 с.
7. Хантингтон С. Третья волна. Демократизация в конце XX века / Пер. с англ. Москва: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2003. 368 с.
8. Макинтайр А. После добродетели: исследования теории морали. Москва: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. 384 с.
9. Кимлика У. Современная политическая философия: введение / пер. с англ. С. Моисеева. Москва: Издательский дом Государственного университета – Высшей школы экономики, 2010. 592 с.
10. Galston W. Liberal purposes: Goods, virtues and duties in the liberal state. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1991. 343 p.
11. Costa M. V. Galston on liberal virtues and the aims of civic education // Theory and Research in Education. 2006. № 3. P. 275–289.
12. Ben-Porath S. Deferring virtue: The new management of students and the civic role of schools // Theory and Research in Education. 2013. № 2. P. 111–128.
13. Garratt D. Democratic citizenship in the curriculum: some problems and possibilities // Pedagogy, Culture & Society. 2000. № 3. P. 323–346.
14. Kisby B., Sloam J. Revitalising politics: the role of citizenship education // Representation. 2009. № 3. P. 313–324.
15. Pasek J., Feldman L., Romer D., Jamieson K. H. Schools as Incubators of Democratic Participation: Building Long-Term Political Efficacy with Civic Education // Applied Developmental Science. 2008. № 1. P. 26–37.
16. Torney-Purta J. The School's Role in Developing Civic Engagement: A Study of Adolescents in Twenty-Eight Countries // Applied Developmental Science. 2002. № 4. P. 203–212.
17. Johnson L., Morris P. Towards a framework for critical citizenship education // The Curriculum Journal. 2010. № 1. P. 77–96.
18. Veugelers W. Creating critical-democratic citizenship education: empowering humanity and democracy in Dutch education // Compare: A Journal of Comparative and International Education. 2007. № 1. P. 105–119.
19. Westheimer J., Kahne J. Educating the “Good” Citizen: Political Choices and Pedagogical Goals // PS: Political Science & Politics. 2004. № 37. P. 241–247.

20. Gavriiliuk V. V., Malenkov V. V. Civic-mindedness, patriotism, and the upbringing of young people // *Russian Education and Society*. 2008. № 2. P. 31–44.
21. Lubsy A. V., Volkov Y. G., Denisova G. S., Voytenko V. P., Vodenko K. V. Civic Education and Citizenship in Modern Russian Society // *Indian Journal of Science and Technology*. 2016. Vol. 9. № 36. P. 1–8.
22. Tolstenko A., Baltovskij L., Radikov I. Chance of Civic Education in Russia // *SAGE Open*. 2019. № 9. P. 1–16.
23. Dolinina I. G. Civic culture at pedagogical activity in contemporary Russia // *Life Science Journal*. 2014. № 5. P. 527–531.
24. Загвязинский В. И. О ценностно-ориентационных основаниях образовательной системы страны // *Образование и наука*. 2016. № 6. С. 11–22. DOI: 10.17853/1994–5639–2016–6–11–22
25. Филонов Г. И. Гражданственность в структуре самосознания личности // *Воспитание школьников*. 2004. № 6. С. 2–5.
26. Денисова Г. С., Панфилова Ю. С. Институционализация гражданского образования и конструирование гражданской идентичности в пространстве средней школы // *Гуманитарий юга России*. 2016. № 6. С. 64–73.
27. Любимов А. Л. Российская школа: воспитание гражданственности // *Вопросы образования*. 2013. № 1. С. 278–300.
28. Вербицкий А. А., Жойкин С. А., Куришкина Л. А. Концептуальная модель школы как центра социально-контекстного образования // *Педагогика*. 2020. Т. 84. № 3. С. 15–27.
29. Боголюбов А. Н. Обществознание в современной школе: актуальные вопросы методики. Москва, Санкт-Петербург: Нестор-История, 2013. 254 с.
30. Бологина Т. В., Кауцкая Е. К., Мишина И. А., Тюляева Т. И. Научно-теоретическое обоснование внедрения концепции обществоведческого образования // *Преподавание истории в школе*. 2017. № 5. С. 3–19.
31. Schulz W., Carstens R., Losito B., Fraillon J. International Civic and Citizenship Education Study 2016: Technical Report. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), 2018. 314 p.

References

1. Galston W. A. Political knowledge, political engagement, and civic education. *Annual Review of Political Science*. 2001; 1: 217–234.
2. Benin V. L. Democracy and teacher. In: *Uchitel' na vse vremena: Materialy XXXII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii = Teacher for all time. Materials of the XXXII All-Russian Scientific and Practical Conference*. Ed. by A. G. Kozlova, V. G. Maralov, R. Sh. Malikov. St. Petersburg: Publishing House NOU "Express"; 2011. p. 74–76. (In Russ.)
3. Sogomonov A. Y. *Grazhdanskoe obrazovanie v kontekstah mirovoj istorii = Civic education in the contexts of world history*. Moscow: Publishing House Shkola grazhdanskogo prosveshhenija; 2018. 144 p. (In Russ.)
4. Kurennoy V. Philosophy of liberal education: The principles. *Voprosy obrazovanija = Educational Studies Moscow*. 2020; 1: 8–39. (In Russ.)
5. Almond G. A., S. Verba S. *Grazhdanskaja kul'tura: politicheskie ustanovki i demokratiya v pjati stranah = The civic culture: Political attitudes and democracy in five nations*. Translated from English by E. Hendel. Moscow: Publishing House Mysl'; 2014. 500 p. (In Russ.)

6. Sukhomlinsky V. A. Mudraja vlast' kollektiva (Metodika vospitaniya kollektiva) = Wise power of the personnel (Methods of educating the personnel). In: Sukhomlinsky V. A. (ed.). Selected pedagogical essays. Vol. 3. Moscow: Publishing House Pedagogika; 1981. 640 p. (In Russ.)
7. Hantington S. Tret'ya volna. Demokratizaciya v konce XX veka = The third wave: Democratization in the late twentieth century. Moscow: Publishing House Rossijskaja politicheskaja jenciklopedija (ROSSPJeN); 2003. 368 p. (In Russ.)
8. Macintyre A. Posle dobrodeteli: issledovanija teorii morali = After virtue: A study of moral theory. Moscow: Publishing House Akademicheskij proekt; Ekaterinburg: Publishing House Delovaja kniga; 2000. 384 p. (In Russ.)
9. Kymlicka W. Sovremennaja politicheskaja filosofija: vvedenie = Contemporary political philosophy: An introduction. Translated from English by S. Moiseev. Moscow: Publishing House of the State University – Higher School of Economics; 2010. 592 p. (In Russ.)
10. Galston W. Liberal purposes: Goods, virtues and duties in the liberal state. Cambridge, UK: Cambridge University Press; 1991. 343 p.
11. Costa M. V. Galston on liberal virtues and the aims of civic education. *Theory and Research in Education*. 2006; 3: 275–289.
12. Ben-Porath S. Deferring virtue: The new management of students and the civic role of schools. *Theory and Research in Education*. 2013; 2: 111–128.
13. Garratt D. Democratic citizenship in the curriculum: Some problems and possibilities. *Pedagogy, Culture & Society*, 2000; 3: 323–346.
14. Kisby B., Sloam J. Revitalising politics: The role of citizenship education. *Representation*. 2009; 3: 313–324.
15. Pasek J., Feldman L., Romer D., Jamieson K. H. Schools as incubators of democratic participation: Building long-term political efficacy with civic education. *Applied Developmental Science*, 2008; 1: 26–37.
16. Torney-Purta J. The school's role in developing civic engagement: A study of adolescents in twenty-eight countries. *Applied Developmental Science*. 2002; 4: 203–212.
17. Johnson L., Morris P. Towards a framework for critical citizenship education. *The Curriculum Journal*. 2010; 1: 77–96.
18. Veugelers W. Creating critical-democratic citizenship education: Empowering humanity and democracy in Dutch education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. 2007; 1: 105–119.
19. Westheimer J., Kahne J. Educating the “good” citizen: Political choices and pedagogical goals. *PS: Political Science & Politics*. 2004; 37 (2): 241–247.
20. Gavriiliuk V. V., Malenkov V. V. Civic-mindedness, patriotism, and the upbringing of young people. *Russian Education and Society*. 2008; 2: 31–44.
21. Lubsky A. V., Volkov Y. G., Denisova G. S., Voytenko V. P., Vodenko K. V. Civic education and citizenship in modern Russian society. *Indian Journal of Science and Technology*. 2016; 9 (36): 1–8.
22. Tolstenko A., Baltovskij L., Radikov I. Chance of civic education in Russia. *SAGE Open*. 2019; 9: 1–16.
23. Dolinina I. G. Civic culture at pedagogical activity in contemporary Russia. *Life Science Journal*. 2014; 5: 527–531.
24. Zagvyazinsky V. I. Valuable and orientation foundations of educational system of the country. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2016; 6: 11–22. DOI: 10.17853/1994-5639-2016-6-11-22 (In Russ.)

25. Filonov G. I. Citizenship in the structure of self-identity. *Vospitanie shkol'nikov = Parenting School-Age Children*. 2004; 6: 2–5. (In Russ.)
26. Denisova G. S., Panfilova Y. S. Institutionalization of civic education and construction of civic identity in the high school. *Gumanitarnij juga Rossii = Humanities of the South of Russia*. 2016; 6: 64–73. (In Russ.)
27. Lyubimov L. L. Russian school: Civic consciousness training. *Voprosy obrazovanija = Educational Studies Moscow*. 2013; 1: 278–300. (In Russ.)
28. Verbitsky A. A., Zhoykin S. A., Kurishkina L. A. Conceptual model of the school as a center for social and contextual education. *Pedagogika = Pedagogy*. 2020, 3: 15–27. (In Russ.)
29. Bogolyubov L. N. Obshhestvoznaniye v sovremennoj shkole: aktual'nye voprosy metodiki = Social studies in the modern school: Actual issues of the methodology. Moscow, St. Petersburg: Publishing House Nestor-Istorija; 2013. 254 p. (In Russ.)
30. Bolotina T. V., Kalutskaya E. K., Mishina I. A., Tyulyaeva T. I. The scientific and theoretical justification for the implementation of the concept of social science education. *Prepodavanie istorii v shkole = Teaching History at School*. 2017; 5: 3–19. (In Russ.)
31. Schulz W., Carstens R., Losito B., Fraillon J. International civic and citizenship education study 2016: Technical report. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA); 2018. 314 p.

Информация об авторе:

Маленков Вячеслав Викторович – кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры менеджмента и бизнеса Тюменского государственного университета; ORCID 0000-0003-2710-8022, Scopus Author ID 24080877500; Тюмень, Россия. E-mail: vvmalenkov@gmail.com

Информация о конфликте интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 19.09.2020; принята в печать 10.02.2021.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author:

Vyacheslav V. Malenkov – Cand. Sci. (Sociology), Associate Professor, Department of Management and Business, University of Tyumen; ORCID 0000-0003-2710-8022; Scopus Author ID 24080877500; Tyumen, Russia. E-mail: vvmalenkov@gmail.com

Conflict of interest statement. The author declares that there is no conflict of interest.

Received 19.09 2020; accepted for publication 10.02.2021.

The author has read and approved the final manuscript.