

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Научная статья
УДК 37

Гражданское образование 2.0

Маргарита Алексеевна Юрченко, кандидат педагогических наук

Сибирский институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации
Новосибирск (630102, ул. Нижегородская, зд. 6), Российская Федерация
Новосибирский государственный технический университет
Новосибирск (630073, пр. К. Маркса, д. 20), Российская Федерация
Новосибирский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии
Новосибирск (630114, ул. Ключ-Камышенское плато, д. 6/2), Российская Федерация
yurchenko-maa@ranepa.ru
<https://orcid.org/0000-0002-6886-7431>

Аннотация:

Введение. Актуальность исследования обусловлена системными вызовами современности – глобальной демократической рецессией, антиглобализмом, эпистемическим кризисом «постправды» и цифровизацией, которые делают традиционную модель гражданского образования («Гражданское образование 1.0»), ориентированную на знание институтов и законопослушность, неадекватной. Ставится проблема необходимости перехода к новой парадигме, способной формировать активного, критически мыслящего гражданина-агента. **Методы.** Методологическую основу составили теоретический анализ и синтез современных отечественных и зарубежных исследований, сравнительно-сопоставительный метод для изучения практик в разных странах, а также контент-анализ эмпирических данных. На этой основе была разработана структурно-содержательная модель «Гражданского образования 2.0». **Результаты.** Предложена архитектура новой парадигмы, построенная вокруг четырех смысловых линий (медиаграмотность и информационная безопасность, гуманитарная культура, дидактизация Другого, проектное обучение) и трех векторов трансформации гражданственности: от ответственности перед законом к ответственности за сообщество; от эпизодического включения к систематической агентности; от индивидуальной осведомленности к коллективной действительности. Выявлены ключевые организационно-педагогические условия успешной интеграции модели (кадровые, структурные, дидактические) и системные барьеры ее внедрения, такие как политизация образовательной повестки и фрагментарность усилий.

Ключевые слова:

гражданское образование, гражданская агентность, демократия, постправда, медиаграмотность, дидактизация Другого, проектное обучение, эпистемический кризис, цифровое гражданство, национальная идентичность

Для цитирования:

Юрченко М. А. Гражданское образование 2.0 // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2026. № 2 (110). С. 195–209.

Статья поступила в редакцию 14.11.2025;
одобрена после рецензирования 05.05.2026;
принята к публикации 25.06.2026.

© Юрченко М. А., 2026



Original article

Civic education 2.0

Margarita A. Yurchenko, Cand. Sci. (Ped.)

Siberian Institute of Management – a branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration
6, Nizhegorodskaya str., Novosibirsk, 630102, Russian Federation
Novosibirsk State Technical University
20, Karl Marx ave., Novosibirsk, 630073, Russian Federation
Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute of the National Guard Troops
6/2, Klyuch-Kamyshenskoye plato str., Novosibirsk, 630114, Russian Federation
yurchenko-maa@ranepa.ru
<https://orcid.org/0000-0002-6886-7431>

Abstract:

Introduction. The relevance of the research is due to the systemic challenges of our time – the global democratic recession, anti-pluralism, the epistemic crisis of “post-truth” and digitalisation, which render the traditional model of civic education (“Civic Education 1.0”), focused on knowledge of institutions and law-abiding behaviour, inadequate. This raises the issue of the need to transition to a new paradigm capable of fostering active, critically thinking citizens who act as agents of change. **Methods.** The methodological framework was based on a theoretical analysis and synthesis of contemporary domestic and international research, a comparative method for studying practices in different countries, and a content analysis of empirical data. On this basis, a structural and content-based model of “Civic Education 2.0” was developed. **Results.** An architecture for a new paradigm has been proposed, centred on four thematic strands (media literacy and information security, humanities culture, the didactisation of the other, and project-based learning) and three vectors of transformation in citizenship: from accountability to the law to accountability to the community; from sporadic engagement to systematic agency; from individual awareness to collective reality. The key organisational and pedagogical conditions for the successful integration of the model (staffing, structural and didactic) have been identified, as well as systemic barriers to its implementation, such as the politicisation of the educational agenda and the fragmentation of efforts.

Keywords:

civic education, civic agency, democracy, post-truth, media literacy, the didactisation of the Other, project-based learning, epistemic crisis, digital citizenship, national identity

For citation:

Yurchenko M. A. Civic education 2.0 // Vestnik of Saint Petersburg University of the MIA of Russia. 2026. № 2 (110). P. 195–209.

The article was submitted November 14, 2025; approved after reviewing May 5, 2026; accepted for publication June 25, 2026.

Введение

В современной научной дискуссии констатируется глубокий кризис демократических институтов в глобальном масштабе. Исследователи и международные организации, такие как V-Dem Institute¹, фиксируют тревожную тенденцию: достижения в области демократии за последние 35 лет были фактически нивелированы [1, р. 6]. Этот феномен, характеризующийся как «постдемократия» [2; 3], представляет собой ситуацию, когда формальные демократические процедуры сохраняются, но их сущностное содержание – широкое участие, плюрализм и подотчетность власти – выхолащивается под влиянием новых угроз [2–4].

Ключевыми угрозами демократии в современном контексте выступают несколько взаимосвязанных явлений: антиплюралистские движения, гражданская пассивность (disengagement), а также эпистемический кризис, выраженный в феномене «постправды» и усугубляемый цифровой средой.

Во-первых, эмпирические исследования показывают, что главную опасность сегодня представляют не внешние силы, а внутренняя эрозия демократических норм избранными правительствами и режимами [4; 5]. Антиплюралистские движения, для которых характерен отказ от фундаментальных демократических ценностей, используют недовольство граждан для прихода к власти с последующим ослаблением институтов сдержек и противовесов [5]. Как подчеркивает Х. Лаудер, правый авторитаризм целенаправленно использует «национализм катастрофы», подмену фактов и правовой инструментализм, чтобы размыть конституционные «ограждения»

¹ Varieties of Democracy (V-Dem) : [website]. URL: <https://www.v-dem.net/about/v-dem-institute/> (дата обращения: 05.11.2025).

демократии [6]. По мнению исследовательской группы П. Микандера, именно антиплюрализм является маркером движений, угрожающих демократии, поскольку их идеология направлена на последовательное сужение круга голосов, допущенных к процессу принятия решений [5, p. 557].

Во-вторых, пассивность граждан, проявляющаяся в политической среде в низкой электоральной явке и разочаровании в политических институтах, сама по себе ослабляет демократию. Однако, как показало исследование М. В. Сволика и его коллег, именно «незаинтересованные» граждане в стабильных демократиях зачастую становятся «спящими» сторонниками иллиберальной правой повестки, проявляя большую терпимость к политикам, пренебрегающим демократическими принципами [5, p. 7]. Эта проблема усугубляется неолиберальным сдвигом в образовании, который сузил его цели до подготовки «человека рынка труда», вытеснив личностное развитие и гражданскую компетентность, что напрямую связано с ростом неравенства и снижением включенности граждан в демократический процесс [6–8]. Таким образом, отстраненность создает питательную среду для антиплюралистских сил.

В-третьих, современный контекст, безусловно, характеризуется кризисом самого знания. Феномен «постправды», при котором объективные факты оказывают меньшее влияние на общественное мнение, чем апелляции к эмоциям и личным убеждениям, становится серьезным вызовом [9]. Этот вызов усугубляется цифровой средой, где децентрализованные сети социальных медиа раскрывают власть нефильтрированного контента над общественным мнением [10, p. 1], что приводит к взрывному распространению фейковых новостей. Х. Лаудер добавляет к этому критику «войны с памятью» – целенаправленного переписывания феноменов прошлого (фашизм, колониализм, рабство), которое лишает учеников доступа к знанию, создавая «эпистемическую несправедливость» [6]. Как отмечается в рецензии на сборник “Pedagogies of Post-Truth”, в эпоху, когда базовые факты подвергаются сомнению, ключевая задача образования – развитие критического мышления и медиаграмотности, чтобы студенты могли распознавать дезинформацию и противостоять ей [9, p. 6420; 10, p. 9–10].

В ответ на эти вызовы возникает настоятельная необходимость в переосмыслении парадигмы гражданского образования. Традиционные модели, сфокусированные на передаче знаний об институтах и процедурах, оказываются неадекватны для противодействия современным угрозам. Так, анализ финских исследователей П. Микандер и Х. Сатокангасом демонстрирует, что учебники по обществознанию представляют демократию как статичную, преимущественно институциональную систему, игнорируя антиплюрализм как угрозу и сводя проблему к недостатку знаний о политике у самих граждан [5, p. 564]. Х. Лаудер характеризует такой подход как «поверхностную педагогику» (shallow pedagogy), которая, формально рассказывая об устройстве демократии, уклоняется от спорных тем, обсуждения власти, неравенства и глобальных угроз, оставляя учеников без фактов и, что важнее, без инструментов критического анализа [6]. Такой подход не только не способствует демократической вовлеченности, но и может усугублять проблему, возлагая всю вину за последствия на самих обучающихся.

Теоретический анализ угроз, связанных с дезинформацией, находит убедительное эмпирическое подтверждение в международных исследованиях. Наблюдается прямая и положительная корреляция между уровнем медиаграмотности и развитием активного и ответственного цифрового гражданства² [11]. Исследования в Европе и Латинской Америке подтверждают, что образовательные программы, целенаправленно развивающие медиаграмотность, значительно повышают способность студентов критически оценивать информацию, этично участвовать в цифровых пространствах и эффективно управлять своей цифровой идентичностью, что является краеугольным камнем безопасности в сети³ [12]. Эти данные подкрепляют тезис о том, что развитие медиаграмотности – не факультативная задача, а необходимое условие для формирования агентности в постцифровую эпоху.

Аналогичные выводы о ключевой роли образования в противодействии социальной поляризации и дезинформации подтверждаются эмпирическими исследованиями в других национальных контекстах. Так, качественное исследование, проведенное в Индонезии – стране с одним из крупнейших в мире пользовательских интернет-сообществ, – выявило прямую зависимость между уровнем интеграции медиаграмотности и цифровой этики в учебные планы и устойчивостью обучающихся к манипулятивному контенту. В школах Джакарты, где медиаграмотность и цифровая этика были структурно интегрированы в обучение, обучающиеся демонстрировали значительно более высокую осведомленность о механизмах социальной поляризации

² UNESCO. Reimagining our futures together : A new social contract for education : International Commission on the Futures of Education. Paris : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2021. 184 p. URL: <https://ifap.ru/library/book641.pdf> (дата обращения: 20.05.2024).

³ Там же.

(69 баллов из 100), тогда как в сельских районах с менее развитой образовательной инфраструктурой этот показатель был существенно ниже (47 баллов) [13, р. 4]. Это свидетельствует о том, что без целенаправленной образовательной политики, направленной на преодоление цифрового разрыва, школа может невольно усугублять социальное расслоение.

Более того, исследование практик гражданского образования в индонезийских старших классах показывает, что, несмотря на высокий уровень этической осведомленности обучающихся в вопросах безопасности и противодействия дезинформации, их реальное гражданское участие онлайн остается пассивным и ограничивается в основном потреблением контента [14, р. 9–10]. Этот разрыв между осознанием и действием (*awareness-action gap*) указывает на недостаточность простого информирования и требует педагогических моделей, ориентированных на развитие активной гражданственности, способной трансформировать знание в практическое участие. Преподаватели в этом исследовании отмечают использование проектного обучения и критического анализа средств массовой информации (далее – СМИ) в качестве педагогических решений указанной проблемы, однако сталкиваются и с системными барьерами их внедрения: отсутствием стандартизированной учебной программы, недостатком подготовки и слабой институциональной поддержкой [14, р. 11–12].

Проблема негативного информационно-психологического воздействия в цифровой среде, ведущего к манипуляции сознанием и потере критического мышления, является предметом изучения не только в контексте педагогики, но и национальной безопасности. Исследования в области информационной безопасности подчеркивают, что современное информационное противоборство характеризуется целенаправленным использованием скрытых методов воздействия на бессознательную сферу психики (например, с помощью «непроявленного изображения», аудиального воздействия, низкочастотных изменений яркости света) для навязывания определенных идей и моделей поведения. В этом контексте задачи гражданского образования и обеспечения информационной безопасности личности тесно переплетаются, поскольку ключевыми мерами защиты становятся не технические решения, а развитие самой личности: повышение ее информационной и психологической культуры, критичности мышления и способности к рефлексии [15; 16].

Практическим ответом на вызовы становятся диалогические и кооперативные решения критической педагогики⁴ [2; 9]. Х. Лаудер предлагает конкретные шаги: отказ от «ложного баланса» в вопросах, где факты однозначны (например, в разговорах о климате), и развитие «эпистемического доверия»; обучение на основе «мест памяти» (*place-based learning*); поддержку молодежного активизма как учебного действия и демократизацию «скрытой учебной программы» самой школы [6]. Предлагаемый дискурс сталкивается с мощным внешним вызовом – целенаправленной политизацией и манипуляцией образовательной повесткой. Исследование К. Хеггарта на примере Австралии показывает, что учебные программы становятся «политическим объектом» в «стратегических играх знаний» (*knowledge games*), где различные акторы используют идеологическое заимствование, «отмывание» идеологий (*ideology laundering*) и идеологическое приобретение (*ideological acquisition*) для достижения политических целей [17]. Ярким примером является импорт из США и нагнетание моральной паники вокруг «критической расовой теории» (CRT), которая не входила в учебный план Австралии, но была успешно использована правыми политиками и СМИ для переформатирования публичной дискуссии о гражданском образовании и оказания давления на правительство [16]. Этот случай иллюстрирует, как демократический процесс разработки образовательной политики может быть подорван конъюнктурными манипуляциями, что создает дополнительный барьер для внедрения критических и плюралистических подходов в гражданском образовании. Лишь модели, основанные на принципах *action civics* [18], позволяют преодолеть разрыв между знанием и действием, переводя обучающихся из категории «лично ответственного гражданина» в категорию «гражданина-участника» и даже «гражданина, ориентированного на справедливость» [19].

Анализ международных вызовов требует их сопряжения с отечественной педагогической традицией и современной образовательной политикой. В российском научном и нормативном дискурсе сложилась устойчивая парадигма, которую мы называем «Гражданское образование 1.0». Ее теоретико-методологический каркас, сформированный в конце XX – начале XXI века, опирается на три ключевых ориентира: *моральный* (усвоение нравственных ценностей), *правовой* (формирование законопослушания) и *политико-культурный* (интеграция в политическую культуру) [20, с. 148]. Эта триада, как отмечает В. В. Кузнецов, возникла как ответ на вызовы транзитивного периода и направлена на обеспечение стабильности общества через воспитание

⁴ URL: <https://ifap.ru/library/book641.pdf> (дата обращения: 20.05.2024).

лояльного законопослушного гражданина [20]. Она же задает установку на трансляцию обучающимся устойчивого комплекса одобряемых обществом и государством знаний и поведенческих моделей, конечной целью которых является формирование гражданской ответственности как *интегративного качества личности* [21, с. 58]. Т. А. Нигматуллина определяет гражданственность в этой парадигме как синтез правовой культуры, патриотических чувств и социальной ответственности, обеспечивающий гармоничную интеграцию индивида в общество [21]. Гражданственность понимается не только как личностное качество, но и как фундаментальный атрибут зрелого гражданского общества, образуя с ним систему взаимозависимых отношений: общество невозможно без гражданской ответственности его членов, а гражданственность в свою очередь формируется и проявляется в пространстве гражданского общества [22, с. 61]. И. Ф. Габидуллин подчеркивает, что именно система образования является ключевым агентом формирования такой гражданской ответственности, выполняя социальный заказ государства на воспитание личности, готовой к жизни в современных условиях, что напрямую связывается с задачами обеспечения национальной безопасности страны через развитие правовой культуры и профессионально-духовной готовности граждан [22].

Без общегосударственной стратегии, объединяющей этическое рассуждение, критический анализ медиа и гражданские ценности, образовательная система не только не может противостоять поляризации, но и рискует стать ее невольным соучастником [13]. Опираясь на международную типологию гражданской ответственности (Дж. Бэнкс), можно утверждать, что «модель 1.0» в ее российском варианте направлена преимущественно на формирование «*признанного*» (*recognized*) и «*участнического*» (*participatory*) типа гражданства [23]. На практике она тесно сближается, а зачастую и отождествляется с патриотическим воспитанием, что находит прямое отражение в государственных стратегиях и программах [23]. В Указе Президента Российской Федерации «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2036 года» в качестве ключевой цели закрепляется «укрепление общероссийской гражданской идентичности... на основе традиционных российских духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей», а также «формирование <...> гражданского самосознания, воспитание патриотизма» и «защита исторической правды»⁵. Содержательно это приводит к доминированию эмоционально-ценностного компонента и работе над формированием лояльности, гражданской и патриотической идентичности [24; 25]. И. Н. Каланчина отмечает, что современный подход к формированию национально-гражданской идентичности делает акцент на ее эмоционально-символических основаниях – исторической памяти, культурных героях и чувстве принадлежности к «большой Родине» [25]. Более того, она обосновывает эффективность лингвокультурологического подхода, при котором изучение ключевых концептов национальной языковой картины мира («справедливость», «правда», «соборность», «Родина-мать») способствует воспроизводству аутентичных представлений об истории и культуре, формируя защитные механизмы против манипулятивных технологий, направленных на размывание идентичности [25]. Реализация этих установок на местах часто принимает форму воспитательных программ, интегрирующих национально-культурный компонент. Ярким примером служит авторская программа «Концепция становления и развития системы гражданского воспитания обучающихся средствами национальных традиций», разработанная и апробированная на муниципальном уровне. В ее основе лежит проектирование целостной педагогической системы, где цели гражданского воспитания достигаются через обращение к локальным культурным кодам и традициям, что соответствует общему культурно-историческому вектору парадигмы 1.0 [26, с. 239]. Как пишет К. А. Тоторкулова, подобные программы нацелены прежде всего на создание условий для успешной социализации личности, ее адаптации, освоения базовых социальных компетенций и воспитания гражданской ответственности, что должно способствовать формированию гражданской позиции и гражданской компетентности [26]. Правовой компонент выступает стержневым, поскольку именно знание законов, по мнению исследователей, не только формирует рамки допустимого поведения, но и является основой для построения гражданского общества, требуя для своей реализации как массового юридического просвещения, так и развития личной правовой культуры граждан [22, с. 63]. Анализ современных стратегий, проведенный Н. И. Дзегутановой, показывает, что акцент на правовом просвещении и воспитании законопослушания остается доминирующим ответом на вызовы формирования гражданской идентичности в образовательном пространстве России [27].

⁵ О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2036 года : Указ Президента Российской Федерации от 25 ноября 2025 г. № 858 // Собрание законодательства Российской Федерации. 2025. № 48 (ч. IV). Ст. 7312.

Несмотря на то, что гражданская компетентность модели 1.0 рассматривается как комплексный результат, ее структура зачастую остается традиционной, с акцентом на правовой, политический и культурно-исторический компоненты [23; 28]. S. A. Dianov и Yu. V. Dianova в своем исследовании отмечают, что в вузовской практике гражданское образование часто сводится к правовому просвещению, а формирование навыков критического анализа социально-политических процессов и реального участия остается периферийной задачей. Авторы констатируют формальный характер многих программ адаптации и правового воспитания, их оторванность от реальных проблем образовательной среды и студенческих сообществ [28].

Осознание важности преодоления разрыва между знанием и действием присутствует в рамках модели 1.0 и находит отражение в попытках создания комплексных воспитательных систем, а также в особом внимании к подготовке кадров. В русле этой парадигмы появляются инновационные программы, такие как «обучение служением» (service-learning), интегрирующее учебную деятельность с социальной практикой. Как указывает С. А. Белая, этот подход, сочетая теорию с решением реальных общественных проблем, способствует формированию у обучающихся эмпатии, навыков командной работы и, что наиболее важно, чувства гражданской ответственности за происходящее в обществе [27].

Эмпирические исследования, проведенные в системе повышения квалификации педагогов, показывают, что целенаправленная подготовка, включающая освоение новых методик и технологий гражданского воспитания, проектирование авторских программ, положительно влияет на профессиональное мастерство педагогов и их способность решать актуальные воспитательные задачи [26]. Таким образом, в традиционной парадигме признается, что успех зависит не только от содержания, но и от компетентности агента его передачи.

При этом анализ российского опыта выявляет системную проблему, унаследованную от позднесоветского периода и усугубленную трансформациями 1990-х гг.: разрыв между формальным усвоением ценностных установок и реальными практиками гражданского участия. С одной стороны, исторический опыт демонстрировал эффективность массовых организаций (пионерская, комсомольская) в формировании коллективной идентичности и социальной сплоченности, а с другой – зачастую воспроизводил патерналистскую модель, где молодые люди выступали скорее объектами воспитательного воздействия, чем субъектами-инициаторами [21, с. 60]. Эта двойственность привела к тому, что после распада СССР снижение идеологической составляющей оставило молодежь без устойчивых социальных ориентиров, а разрушение прежних форм социализации обнажило неготовность к самостоятельному и ответственному гражданскому выбору [21, с. 61]. Исторический разрыв усугубляется в современном контексте, где формирование национальной идентичности и гражданственности зачастую носит декларативный характер и слабо связано с развитием реальной способности к диалогу, критической оценке информации и коллективному действию для решения общественных проблем [30].

Несмотря на отдельные успешные практики и программы, их воздействие часто остается локальным, а системный эффект ограничен. Даже качественная подготовка педагогов и разработка методик, направленных на использование национальных традиций, в рамках старой парадигмы не решают фундаментальной проблемы – неспособности модели 1.0 массово формировать навыки критического мышления, медиаграмотности и систематической агентности, необходимые для навигации в цифровой среде и противостояния манипуляциям. В ней остается недостаточно проработанным переход от информирования и формирования установок к реальной практике, что ведет к разрыву между осознанием и действием (awareness-action gap) [26; 31].

Ключевая педагогическая проблема сегодня заключается в том, как сформировать не просто информированного и законопослушного субъекта, а активного, ответственного агента демократических изменений.

От эпизодического включения – к систематической агентности. Участие в выборах раз в несколько лет должно быть дополнено повседневными практиками гражданского участия.

В данной статье мы предпринимаем попытку ответить на следующие исследовательские вопросы.

1. Как именно должно выглядеть гражданское образование 2.0?
2. Как интегрировать его в широкие контексты обучения?
3. Каковы факторы успешности (организационно-педагогические условия)?

Цель данного исследования – разработать и обосновать структурно-содержательную модель гражданского образования 2.0, адекватную вызовам XXI века.

Объектом выступила дидактика гражданского образования современной России, предметом же стали концептуальные основания реализации модели гражданского образования 2.0.

Наша гипотеза заключалась в том, что переход от модели гражданского образования 1.0 к модели 2.0, построенной на интеграции медиаграмотности, гуманитарной культуры, дидактизации Другого и проектного обучения, будет способствовать формированию активной гражданственности в противовес (пассивной) законопослушности.

Методология и методы

Комплексная методологическая основа исследования сочетает теоретический анализ и синтез современных научных концепций для построения новой теоретической модели. Исследование опирается на принципы культурологического подхода, рассматривающего культуру как системообразующую основу образовательного процесса, и критической педагогики, акцентирующей роль образования в преодолении социального неравенства и формировании агентности.

Для достижения цели исследования и ответа на поставленные исследовательские вопросы был применен ряд взаимодополняющих методов.

1. Теоретический анализ и синтез: нами проведен всесторонний анализ широкого корпуса современных источников и литературы, включая научные монографии, статьи в рецензируемых журналах и материалы международных организаций (V-Dem Institute⁶, ЮНЕСКО⁷). Анализ был направлен на выявление ключевых тенденций, угроз демократии и инновационных педагогических ответов, что позволило синтезировать концептуальные основания модели «Гражданского образования 2.0».

2. Сравнительно-сопоставительный метод использован для анализа и сравнения эффективности различных подходов к гражданскому образованию и развитию медиаграмотности в разных национальных контекстах (Финляндия, Индонезия, страны Латинской Америки, Австралия), что позволило выявить универсальные принципы и контекстно-зависимые факторы успеха.

3. На основе результатов теоретического анализа непосредственно была разработана целостная структурно-содержательная модель «Гражданского образования 2.0», включающая ее целевые ориентиры, смысловые линии, векторы трансформации гражданственности, а также условия и механизмы ее интеграции в образовательное пространство.

4. Контент-анализ. Вторичный анализ данных эмпирических исследований, представленных в рецензируемых научных публикациях, был использован для верификации теоретических положений. В частности, анализировались количественные и качественные данные, подтверждающие эффективность методов развития медиаграмотности, проектного обучения и диалогических практик в формировании гражданских компетенций.

Таким образом, методология исследования обеспечила многоаспектное рассмотрение проблемы, позволив не только диагностировать кризис традиционной парадигмы, но и разработать обоснованную альтернативу.

Результаты

Как именно должно выглядеть гражданское образование 2.0?

Современный научный дискурс свидетельствует о сдвиге от «Гражданского образования 1.0», ориентированного на знание политических институтов и механизмов их функционирования, к комплексной модели «Гражданского образования 2.0». В реалиях Российской Федерации новая парадигма должна быть нацелена:

1) на формирование плюралистической гражданственности и инклюзивной (общероссийской) национальной идентичности, готовой к участию в постоянно меняющемся демократическом процессе, что включает поддержку социально смешанной школьной среды;

2) развитие цифровой и медиаграмотности как неотъемлемого компонента гражданственности, обеспечивающего способность противостоять эпистемическому кризису и дезинформации в цифровой среде;

3) критическое осмысление колониальных оснований самой демократии с целью ее радикального обновления через обязательное изучение «трудных тем» и «слепых пятен»;

⁶ URL: <https://www.v-dem.net/about/v-dem-institute/> (дата обращения: 05.11.2025).

⁷ Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО) : [сайт]. URL: <https://www.unesco.org/ru> (дата обращения: 05.11.2025).

4) активную роль педагога в проектировании образовательной среды, использующей новую дидактику (включая аудиовизуальные интервенции, диалогические практики, обучение на основе мест памяти и отказ от «ложного баланса») для подготовки граждан к вызовам постцифровой эпохи.

Предлагаемая модель строится вокруг четырех взаимосвязанных смысловых линий, образующих ее ценностно-содержательное ядро, и трех векторов трансформации ключевой целевой установки – гражданственности.

Первая линия: индивидуальная информационная безопасность, критическое мышление и медиаграмотность. Наша авторская технология представляет собой модульную систему практико-ориентированных заданий, интегрируемых в дисциплины социально-гуманитарного цикла (например, иностранный язык). Она направлена на формирование устойчивых навыков критического анализа информации, верификации источников и распознавания манипулятивных техник в цифровой среде.

Ключевыми компонентами являются два последовательных модуля:

– Модуль 1: Поиск, отбор и первичная оценка достоверности источников.

– Модуль 2: Систематизация, сравнительный анализ и критическое осмысление собранной информации.

Модули реализованы с помощью практических заданий по распознаванию фейковых новостей, проверке изображений, анализу медиаконтента, групповых дискуссий и командной работы с использованием цифровых инструментов (Google Scholar, Crossref, сервисы проверки изображений).

Диагностика и оценка навыков автоматизирована за счет разработанных первичного и итогового тестирования на платформе Яндекс.Формы. Производится измерение динамики формирования навыка на основе объективных данных (средний балл, стандартное отклонение).

Технология обеспечивает не только рост медиаграмотности, но и развитие системного критического мышления, умения аргументировано отбирать информацию и применять навыки индивидуальной информационной безопасности, в т. ч. в профессиональном контексте [32].

Вторая линия: гуманитарная культура как познание и развитие духовного мира человека. Формирование гражданственности неотделимо от развития культурной компетентности через систематическое погружение в национальный культурный код, глубокое понимание мировой культуры и признание культурного многообразия народов России. В основе педагогической «упаковки» погружения в национальный культурный код лежит многоуровневая модель последовательного и личностно-ориентированного перехода от поверхностного восприятия к глубинному осмыслению. Этот процесс выстроен как восхождение от внешних, часто стереотипных представлений к внутреннему, ценностному присвоению культурных смыслов через теоретическое освоение, личную рефлексию и проектное творчество. Изначально культурный код предстает перед обучающимися в виде набора бытовых клише и эмоциональных образов, что фиксируется как отправная точка – простое, нерелексивное отождествление. Затем, через введение теоретических концепций, код раскрывается как сложный социальный конструкт, создаваемый символами, языком и коллективной памятью, что позволяет студентам увидеть его условность и многомерность. Ключевым поворотом становится этап личной рефлексии, где абстрактные теории примеряются на собственный опыт: обучающиеся ищут отражение общих понятий в своей биографии, переводя культурный код из области изучения в плоскость личного переживания и самоанализа. Сравнительный анализ идентичности других стран выполняет роль зеркала, позволяющего увидеть особенности собственного кода со стороны, выделить его уникальные компоненты и одновременно понять его место в мировом культурном разнообразии. Дальнейшая контекстуализация в условиях глобализации дает возможность воспринимать культурный код не как нечто застывшее, а как динамическую систему, проявляющую определенную устойчивость перед внешними влияниями. Путь сопровождается диагностикой и обратной связью, которые фиксируют не только итоговый результат, но и саму траекторию внутренней трансформации: от стереотипа к осознанной, многогранной идентичности. Таким образом, педагогическая «упаковка» превращает пассивное усвоение культурных норм в активный процесс конструирования смыслов, где национальный культурный код становится не догмой, а живым текстом, который нужно прочитать, интерпретировать и творчески переосмыслить для формирования зрелой, ответственной гражданской позиции [33].

Третья линия: дидактизация Другого как способ преодоления отчуждения [34]. Еще одной ключевой педагогической технологией становится целенаправленное обучение через рассказывание историй, изучение биографий, литературных текстов и исторических событий на

разных учебных предметах и дисциплинах, в т. ч. с позиции людей, исторически маргинализированных, подавляемых или полностью исключенных из основного нарратива победителей. Дидактизация Другого способствует развитию эмпатии, критическому осмыслению колониальных и имперских оснований современной демократии, преодолению «войн с памятью» и формированию деколониального сознания. Это предполагает обязательное включение в содержание образования трудных и болезненных тем (колониализма, рабства, расизма, социального неравенства) с применением деколонизирующих перспектив, которые признают систематический характер несправедливости.

Четвертая линия: проектное обучение как средство развития гражданской агентности. Проектное обучение (project-based learning) выступает как комплексная процессуальная основа, обеспечивающая одновременно систематическое присвоение культурного содержания, развитие критического мышления и активизацию гражданской агентности. Через участие в реальных проектах решения локальных и глобальных проблем – от очистки водоемов до противодействия дезинформации в чатах – обучающиеся развивают ответственность, самостоятельность, способность к коллективному действию и трансформируют абстрактное знание в практическое гражданское участие. Отличительной чертой этого подхода является то, что обучающиеся видят реальные последствия своих инициатив, что усиливает мотивацию к дальнейшему участию [14; 35].

Гражданское образование 2.0 должно осуществлять трансформацию гражданственности по трем взаимосвязанным векторам, преодолевая ограничения традиционной парадигмы.

Вектор 1. От ответственности перед законом к ответственности за сообщество. Традиционное гражданское образование, сосредоточенное исключительно на знании законов и норм, воспроизводит пассивную позицию, при которой гражданин видит себя в роли исполнителя внешних предписаний, не несущего личной инициативы. Новая парадигма переворачивает эту логику: гражданственность становится внутренней ориентацией на заботу о локальном и глобальном сообществе, его благополучии, справедливости и инклюзивности. Это требует принятия ответственности не только за собственные действия, но и за последствия бездействия, за молчаливое согласие с нарушениями прав других, за «эпистемическую несправедливость». Такая переориентация требует педагогических условий, при которых школа демонстрирует заботу о сообществе через свои действия, а не только учит об этом в теории.

Вектор 2. От эпизодического включения к систематической агентности. Участие в выборах раз в несколько лет, традиционно считавшееся вершиной гражданской активности в образовательных парадигмах 1.0, должно быть дополнено повседневными практиками гражданского участия. Агентность понимается как способность человека не просто реагировать на события, но инициировать изменения, влиять на принятие решений, выстраивать коалиции и критически оценивать действия власти на постоянной основе. Это переход от гражданственности как события к гражданственности как процессу. Развитие систематической агентности требует создания в образовательных организациях всех уровней структур, в которых голос обучающихся имеет реальное значение (советов с реальной властью принятия решений, студенческих инициатив и пр.).

Вектор 3. От индивидуальной осведомленности к коллективной действительности. Преодоление «поверхностной педагогики» требует вывести обучающихся из роли пассивных потребителей информации о демократии в позицию соавторов демократической реальности. Это подразумевает работу со спорными и болезненными темами, проживание демократии через открытый диалог, участие в проектных инициативах и активизме как внутри школьной среды, так и за ее пределами.

Как интегрировать его в широкие контексты обучения?

Успешная интеграция гражданского образования 2.0 требует не фрагментарных и эпизодических добавлений к существующему содержанию, а радикального переосмысления всей архитектуры образовательного процесса на основе культурологического подхода как методологической основы.

При таком подходе содержание каждого предмета – от истории и литературы до математики и естественных наук – переосмысливается с позиции его культурной обусловленности и ценностного содержания. Педагог выступает не как транслятор готовых знаний, а как фасилитатор и культурный посредник, организующий встречу обучающегося с национальной и мировой культурой, со спорными историческими событиями и многоголосными интерпретациями прошлого, со знанием, воплощенным в произведениях искусства. Образовательная среда при этом организуется как пространство, способствующее присвоению культуры, т. е. интериоризации культурного кода через живое, эмоционально насыщенное взаимодействие.

Успешная интеграция гражданского образования 2.0 происходит на нескольких взаимодополняющих и взаимозависимых уровнях.

1. Предметная интеграция в социально-гуманитарный цикл. Элементы гражданского образования 2.0 встраиваются в преподавание истории, литературы, обществознания, иностранных языков, географии и других гуманитарных дисциплин через единую культурологическую логику. На уроках истории это реализуется через анализ колониализма и рабства с деколонизальной перспективы, признающей человечность и полноту жизненного опыта поработанных народов; на уроках литературы – через дидактизацию Другого посредством художественных текстов и биографий писателей, выходцев из маргинализированных групп; при изучении иностранных языков – через развитие подлинной межкультурной компетенции, а не просто языковых навыков; на уроках обществознания – через отказ от «ложного баланса» в вопросах, где факты являются неоднозначными, и обучение на основе «мест памяти», связывающих глобальные процессы с локальной историей. Такая интеграция должна охватывать разные уровни образования: среднее общее образование, профессиональное образование, высшее образование, обеспечивая преемственность и активизацию гражданственности.

2. Внеучебная деятельность и использование пространств неформального образования. Проектное обучение, кружки по развитию медиаграмотности и цифровой этики, клубы обсуждения спорных вопросов, волонтерские инициативы, молодежные советы и участие в решении локальных проблем должны стать неотъемлемой частью образовательной среды школы и организаций высшего образования. Ключевое значение имеет использование мест культуры – музеев, библиотек, культурных центров, театров – не как периферийных ресурсов, а как основных образовательных сред, способствующих формированию национальной идентичности и гражданственности и переосмыслению национального нарратива.

3. Демократизация скрытого куррикулума. Содержательная интеграция гражданского образования 2.0 должна быть дополнена трансформацией самой организации школьной жизни. Демократизация скрытой учебной программы означает, что правила, структуры принятия решений, процедуры разрешения конфликтов и повседневные практики школы должны воплощать демократические принципы и не противоречить формальному содержанию, преподаваемому на занятиях. Если школа учит о правах человека, а сама функционирует авторитарно, это создает когнитивный диссонанс и подрывает доверие обучающихся. Наоборот, когда правила создаются совместно с обучающимися, когда существуют механизмы обжалования решений администрации, когда решения принимаются на основе обсуждения, это создает условия для развития систематической агентности и практического проживания демократии.

4. Персонализация обучения в рамках единой ценностной системы. Интеграция гражданского образования 2.0 требует одновременного соблюдения двух потенциально напряженных условий: с одной стороны, обучение должно быть персонализировано с учетом индивидуальных особенностей, интересов, жизненного опыта и культурного происхождения обучающихся; с другой стороны, должна сохраняться целостность ценностного ядра, обеспечивающего единство общероссийской национальной идентичности и инклюзивного плюрализма. Это сложное балансирование требует от педагога высокого уровня профессионального мастерства и глубокого понимания как отечественной и мировой культуры, так и психологии развития обучающихся разных возрастов.

5. Поддержка непрерывного обучения (lifelong learning). Формирование гражданственности и национальной идентичности не ограничивается детским, подростковым или молодым возрастом. Интеграция предполагает развитие системы непрерывного образования, в которой взрослые люди (родители, работающие граждане, пенсионеры) также имеют возможность развиваться в рассматриваемом русле, что может реализовываться через программы дополнительного образования, открытые лекции, цифровые курсы и участие в гражданских инициативах.

Каковы факторы успешности (организационно-педагогические условия)?

Внедрение гражданского образования 2.0 требует скоординированного воздействия на несколько групп условий, работающих как единая система.

В связи с тем, что деятельность педагога является первым и наиболее важным компонентом, определяющим качество реализации гражданского образования 2.0, требуется *переосмысление подходов к отбору, подготовке и поддержке педагогических кадров*:

1. Новая модель отбора и подготовки педагогических кадров, ориентированная не только на передачу предметных знаний, но на развитие способности организовать встречу обучающегося с национальной и мировой культурой, на развитие сензитивности к голосам Других. Подготовка педагогов должна включать углубленное изучение национального культурного кода в контексте

мировой культуры, развитие практик деколонизального мышления, умение работать со спорными и болезненными историческими темами, критический анализ информации и ее источников. Педагог должен понимать не только чему учить, но глубоко осмыслить, почему это знание важно и какое отношение оно имеет к жизни обучающихся.

2. Непрерывное профессиональное развитие педагогов, охватывающее не только методические навыки и обновление предметного содержания, но и собственное развитие педагога как культурного субъекта и гражданина. Программы повышения квалификации должны обучать конкретным методикам внедрения проектного обучения, дидактизации Другого, развитию медиаграмотности. Педагоги должны постоянно обновлять свое понимание вызовов, стоящих перед демократией, и способов их педагогического разрешения.

Организационно-структурные условия, влияющие на успешность внедрения, включают:

- целостную государственную стратегию интеграции критических компетенций;
- сокращение инфраструктурных разрывов, в т. ч. технологического характера;
- культивацию вовлеченности всех субъектов образовательного процесса (администрации, педагогов, родителей, самих обучающихся, представителей местных сообществ в общую работу по внедрению новой парадигмы).

Дидактические условия. Внедрение гражданского образования 2.0 требует качественного обновления самих методов и форм обучения:

1. Операционализация проектного обучения как главной организационной формы, позволяющей одновременно обеспечить систематическое присвоение культурного содержания и развитие гражданской агентности. Проектное обучение должно быть хорошо структурировано, с четкими критериями оценки и стандартизированными процедурами реализации модулей, чтобы его применение не зависело исключительно от инициативы и творчества отдельного педагога.

2. Применение аудиовизуальных интервенций для развития медиаграмотности, учитывая, что исследования демонстрируют значительно большую эффективность таких методов по сравнению с традиционными текстовыми форматами в критическом анализе медиа.

3. Методика дидактизации Другого как основной механизм формирования национальной идентичности, гражданственности и межкультурного диалога. Это требует разработки конкретных педагогических сценариев, включающих работу с историческими источниками, биографиями представителей маргинализированных групп, литературными текстами и документальными материалами.

4. Специализированная методология измерения социокультурных процессов в образовательной среде для объективной оценки эффективности внедрения концепции, т. е. целостная архитектура измерений, включающая личностно ориентированную оценку, критериальное оценивание активной гражданской ответственности и многостороннюю валидизацию результатов.

Обсуждение

В научной литературе все еще недостаточно работ, комплексно рассматривающих интеграцию обозначенных нами четырех смысловых линий и трех векторов одновременно. Мы солидарны с плюралистическими моделями гражданского образования, восходящими к Дж. Дьюи, который понимал демократию не как форму правления, а как «образ совместной жизни», основанный на «совместном обсуждаемом опыте» [5]. С этой точки зрения суть демократии – это не просто «власть народа», а идеология, нацеленная на постоянное расширение плюрализма.

Заполняющая этот пробел предложенная нами позиция доказывает, что формирование устойчивой, критически мыслящей личности является универсальным ответом на множественные вызовы эпохи «постправды». Хотя полученные результаты подтверждают нашу исходную гипотезу о необходимости принципиального переосмысления целей, содержания и методов гражданского образования в контексте современных демократических вызовов, реализация предложенной архитектуры гражданского образования 2.0 в настоящее время встречает существенные препятствия как на концептуальном, так и на практическом уровне.

На концептуальном уровне существует напряженность между стремлением к формированию инклюзивной общероссийской национальной идентичности и риском воспроизводства культурного гегемонизма определенных групп населения. Разрешение этого противоречия требует развития методологии, признающей полноценность всех культурных традиций российского общества, без нивелирования их особенностей. Культурологический подход, предложенный в исследовании, должен быть понят не как навязывание единого нарратива, а как создание пространства диалога, где голоса Других интегрируются в ткань национальной дискуссии.

На практическом уровне реализация встречает серьезные системные препятствия: недостаточное финансирование, нехватка квалифицированных кадров, технологический разрыв

между регионами и центром, существующие структурные неравенства в системе образования, отсутствие кристаллизировавшейся политической воли и общественного консенсуса по вопросам запуска масштабных реформ делают внедрение парадигмы 2.0 чрезвычайно сложной задачей.

3 заключение

Итак, гражданское образование 2.0 представляет не просто инновационный подход, а необходимый ответ на вызовы времени. Без трансформации образовательной парадигмы в предложенном направлении школа будет продолжать воспроизводить пассивность, неравенство и уязвимость к манипуляциям граждан. Вместе с тем внедрение новой модели требует не только педагогических инноваций, но и политической воли, государственной поддержки и общественного консенсуса вокруг ценности критического, инклюзивного и деятельного гражданства.

Основные выводы исследования заключаются в следующем:

а) гражданское образование 2.0 должно быть построено вокруг четырех ключевых смысловых линий: медиаграмотности и информационной безопасности, гуманитарной культуры, дидактизации Другого и проектного обучения, реализующихся через три вектора:

– расширения гражданственности от ответственности перед законом к ответственности за сообщество;

– от эпизодического включения к систематической агентности;

– от индивидуальной осведомленности к коллективной действительности;

б) интеграция требует культурологического переосмысления всей образовательной системы, охватывающего предметную интеграцию, внеучебную деятельность, демократизацию скрытой программы и поддержку LLL (Life-Long Learning – концепция непрерывного образования на протяжении всей жизни) на всех уровнях образования;

в) успешность зависит от согласованного воздействия на кадровые, организационно-структурные, дидактические, содержательные и методологические условия, при этом педагог остается первичным и критическим звеном системы;

г) эмпирические исследования в разных национальных контекстах подтверждают эффективность отдельных компонентов, однако реализация полной парадигмы требует государственной стратегии, превышающей возможности отдельных инициатив.

На основе проведенного анализа нами сформулированы следующие рекомендации:

1. На уровне содержания и стандартов предлагается инициировать процесс актуализации федеральных государственных образовательных стандартов и примерных образовательных программ по предметам социально-гуманитарного цикла (история, обществознание, литература, география) с целью интеграции четырех ключевых смысловых линий модели 2.0. Это предполагает:

а) включение сквозных модулей по медиаграмотности в обязательную программу;

б) разработку методических рекомендаций по работе с «трудными темами» истории и культуры в рамках «дидактизации Другого»;

в) закрепление проектной деятельности как формы, направленной на развитие агентности.

2. На уровне подготовки и поддержки педагогов считаем необходимым переориентировать программы повышения квалификации учителей на развитие компетенций, необходимых для реализации новой модели: организация диалогических практик, фасилитация проектной деятельности, методы верификации информации и противодействия дезинформации, навыки работы в инклюзивной и социально смешанной среде.

3. На уровне образовательной среды и управления важно стимулировать создание в образовательных организациях (школах, колледжах, вузах) реальных механизмов ученического и студенческого соуправления с делегированием права голоса по вопросам, затрагивающим интересы обучающихся. Это ключевое условие для демократизации «скрытого учебного плана» и перехода от эпизодического включения к систематической агентности.

4. На уровне государственной образовательной политики мы выступаем за разработку и принятие целевой межведомственной программы (стратегии) развития гражданского образования, которая согласовала бы усилия Министерства просвещения Российской Федерации, Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, институтов развития образования, представителей гражданского общества и экспертного сообщества. Такая программа должна быть направлена на преодоление фрагментарности, обеспечение ресурсной и кадровой поддержки, особенно в сельских и удаленных школах, и создание единого ценностно-смыслового поля, объединяющего задачи воспитания патриотизма, гражданской ответственности и критического мышления и может опираться авторскую модель.

Представленная нами концептуальная модель открывает новые вопросы для научного поиска в части эмпирической верификации модели, изучения специфики внедрения модели «Гражданское образование 2.0» в различных национально-культурных контекстах субъектов Российской Федерации, а также на разных уровнях образования (общее, среднее профессиональное, высшее), разработки и апробации конкретных педагогических инструментов (учебных кейсов, проектных заданий, аудиовизуальных интервенций) в рамках каждой смысловой линии.

Список источников

1. Papada E. [et al.]. Democracy Report Team // Democracy Report 2023 : Defiance in the Face of Autocratization. Gothenburg, Sweden : V-Dem Institute, 2023. P. 6–38.
2. Gozálvéz V., Calandín J. G. Civic education in a new post-democratic context: The need to revitalize a dialogic and cooperative pedagogy for global citizenship // Prospects. 2025. Vol. 55. P. 17–30. <https://doi.org/10.1007/s11125-025-09741-z>
3. Jore M. K. Postcolonial and Decolonial Perspectives on Democratic Citizenship Education // Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk. 2024. Vol. 10, № 3. P. 14–29. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v10.5361>
4. Mikander P., Satokangas H. Addressing Democracy and Its Threats in Education: Exploring a Pluralist Perspective in Light of Finnish Social Studies Textbooks // Studies in Philosophy and Education. 2024. Vol. 43, № 5. P. 573–573. <https://doi.org/10.1007/s11217-024-09934-7>
5. Stolik M. W. [et al.]. In Europe, Democracy Erodes from the Right // Journal of Democracy. 2023. Vol. 34, № 1. P. 5–20. <https://doi.org/10.1353/jod.2023.0000>
6. Lauder H. Authoritarianism and Democratic Education: A Paper for Martin Thrupp // New Zealand Journal of Educational Studies. 2024. Vol. 59, № 25. P. 671–689. <https://doi.org/10.1007/s40841-024-00369-9>
7. Young I. M. Inclusion and Democracy. Oxford [etc.] : Oxford University Press, 2000. 304 p.
8. Allen D. Justice by Means of Democracy. Chicago, USA : University of Chicago Press, 2023. 228 p. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226777122>
9. Zweig N. Book Review: Kahl D. H. Jr., Atay A. (eds.). Pedagogies of Post-Truth // International Journal of Communication. 2023. Vol. 17. P. 6420–6423. URL: https://www.academia.edu/108140178/Book_review_Pedagogies_of_Post_Truth.
10. Zhao H. [et al.]. The effectiveness of using audio-visual based media intervention for promoting social media literacy skills to curtail fake news on social media: A quasi-experimental investigation // Information Development. 2023. Vol. 41, № 1. P. 92–105. <https://doi.org/10.1177/02666669231217236>
11. Örtegren A. Digital citizenship in teacher education. Exploring conceptualizations in a postdigital era // Jaldemark J. [et al.] (eds.). Proceedings for the Thirteenth International Conference on Networked Learning 2022 (NLC2022). Sundsvall, Sweden. P. 348–357.
12. Guzman J. C. V. [et al.]. Media Literacy and Digital Identity Management: Impact on Digital Citizenship of Graduate Students // Lex Localis –Journal of Local Self-Government. 2025. Vol. 23, № S5. P. 2609–2614. <https://doi.org/10.52152/801623>
13. Zuhriyah N. F. Digital Ethics and Media Literacy: Assessing the Role of Education in Preventing Social Polarization in the Post-Truth Era // Injuriy: Journal of Interdisciplinary Studies. 2025. Vol. 4, № 2. P. 96–101. <https://doi.org/10.58631/injuriy.v4i2.1419>
14. Agus A. A. [et al.]. From awareness to action: rethinking high school civic education for the digital generation in Indonesia // Cogent Education. 2025. Vol. 12, № 1. P. 2534156. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2534156>
15. Гузенко А. Ю., Завьялова А. Н. Защита личности от негативного информационно-психологического воздействия как направление обеспечения информационной безопасности // Военно-правовые и гуманитарные науки Сибири. 2025. № 2 (24). С. 102–111.
16. Gordon N. Democracy and Colonialism // Theory and Event. 2010. Vol. 13, № 2. <https://doi.org/10.1353/tae.0.0138>
17. Heggart K. [et al.]. The Australian Curriculum gambit: playing knowledge games with education policy // Curriculum Perspectives. 2024. Vol. 44, № 2. P. 181–191. <https://doi.org/10.1007/s41297-023-00222-x>
18. Levine P. We are the ones we have been waiting for: The promise of civic renewal in America. New York, USA : Oxford University Press, 2013. 239 p.
19. Westheimer J., Kahne J. What kind of citizen? The politics of educating for democracy // American Educational Research Journal, 2004. Vol. 41, № 2, P. 237–269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>
20. Кузнецов В. В. Методологические ориентиры гражданского образования в отечественной педагогике конца XX – начала XXI века // Ценности и смыслы. 2021. № 4 (74). С. 146–156. <https://doi.org/10.24412/2071-6427-2021-4-146-156>
21. Низматуллина Т. А. Гражданское образование в России: состояние, проблемы, перспективы // Этнодиалоги. 2023. № 1 (70). С. 55–67. <https://doi.org/10.37492/ETNO.2023.70.1.003>
22. Габидуллин И. Ф. Гражданское общество и ориентиры гражданственности в образовании // Юридическая наука: история и современность. 2022. № 6. С. 59–67.
23. Fakhretdinova A. P. Citizenship education and citizenship competence formation: development trends in international and Russian educational practice // Perspectives of Science and Education. 2022. Vol. 56, № 2. P. 62–76. <https://doi.org/10.32744/pse.2022.2.4>
24. Маджуга А. Г., Гадаборшева З. И. Формирование общероссийской гражданской идентичности обучающихся как приоритет современного образования // Образование: традиции и инновации. 2025. № 2 (49). С. 8–14.
25. Каланчина И. Н. Формирование национально-гражданской идентичности в образовании: современный подход // Философские, социологические и психолого-педагогические проблемы современного образования. 2024. № 6. С. 27–30. <https://doi.org/10.37386/2687-0576-2024-6-27-30>
26. Тоторкулова К. А. Содержание гражданского воспитания в современной системе образования // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 79–4. С. 238–241.
27. Джегутанова Н. И. Современные стратегии образования в контексте поиска модели воспитания гражданской идентичности обучающихся // Kant. 2025. № 3 (56). С. 315–320. <https://doi.org/10.24923/2222-243X.2025-56.48>
28. Дианов С. А., Дианова Ю. В. Совершенствование системы правового просвещения и гражданского воспитания обучающихся в образовательных организациях высшего образования // Педагогика и просвещение. 2023. № 1. P. 30–40. <https://doi.org/10.7256/2454-0676.2023.1.39912>

29. Беляя С. А. Обучение служением в традиционном образовании: перспективы в развитии гражданской ответственности // Гуманитарная парадигма : [сетевое издание]. 2025. № 2 (33). С. 65–72. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_82415715_20650918.pdf.

30. Бигнова М. Р., Путькина О. В. Гражданская идентичность в образовании: грани проблемы // Бизнес и общество : [электронное издание]. 2023. № 4 (40). С. 92. URL: http://business-society.ru/2023/4-40-2/94_bignova.pdf.

31. Семерник С. З., Капальгина И. И., Лапа О. В. Образование как фактор развития гражданского самосознания личности // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 87-3. С. 248–251.

32. Юрченко М. А., Бобер А. Е., Устищенко Я. И. Валидация технологии формирования навыков индивидуальной информационной безопасности студентов вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30, № 1. С. 148–166. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-148-166>

33. Юрченко М. А., Бобер А. Е., Устищенко Я. И. Качественный анализ трансформаций национальной идентичности обучающихся // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 4 (145). С. 52–63. <https://doi.org/10.20323/1813-145X-2025-4-145-52>

34. Yurchenko M. A. Didactising the Other via story-telling when teaching humanities and social sciences / Иноязычное образование в современных реалиях: проблемы и векторы развития : материалы международной научно-практической конференции, г. Казань, 7–8 ноября 2024 г. / под общ. ред. Э. Ю. Абдуллазянова. Казань : Казанский государственный энергетический университет, 2025. P. 603–606.

35. Юрченко М. А. Измерение гражданственности в проектном обучении // Мир психологии. 2025. № 2 (121). С. 265–283. https://doi.org/10.51944/20738528_2025_2_265

References

1. Papada E. [et al.]. Democracy Report Team // Democracy Report 2023 : Defiance in the Face of Autocratization. Gothenburg, Sweden : V-Dem Institute, 2023. P. 6–38.

2. Gozálviz V., Calandín J. G. Civic education in a new post-democratic context: The need to revitalize a dialogic and cooperative pedagogy for global citizenship // Prospects. 2025. Vol. 55. P. 17–30. <https://doi.org/10.1007/s11125-025-09741-z>

3. Jore M. K. Postcolonial and Decolonial Perspectives on Democratic Citizenship Education // Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk. 2024. Vol. 10, № 3. P. 14–29. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v10.5361>

4. Mikander P., Satokangas H. Addressing Democracy and Its Threats in Education: Exploring a Pluralist Perspective in Light of Finnish Social Studies Textbooks // Studies in Philosophy and Education. 2024. Vol. 43, № 5. P. 573–573. <https://doi.org/10.1007/s11217-024-09934-7>

5. Stolik M. W. [et al.]. In Europe, Democracy Erodes from the Right // Journal of Democracy. 2023. Vol. 34, № 1. P. 5–20. <https://doi.org/10.1353/jod.2023.0000>

6. Lauder H. Authoritarianism and Democratic Education: A Paper for Martin Thrupp // New Zealand Journal of Educational Studies. 2024. Vol. 59, № 25. P. 671–689. <https://doi.org/10.1007/s40841-024-00369-9>

7. Young I. M. Inclusion and Democracy. Oxford [etc.] : Oxford University Press, 2000. 304 p.

8. Allen D. Justice by Means of Democracy. Chicago, USA : University of Chicago Press, 2023. 228 p. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226777122>

9. Zweig N. Book Review: Kahl D. H. Jr., Atay A. (eds.). Pedagogies of Post-Truth // International Journal of Communication. 2023. Vol. 17. P. 6420–6423. URL: https://www.academia.edu/108140178/Book_review_Pedagogies_of_Post_Truth.

10. Zhao H. [et al.]. The effectiveness of using audio-visual based media intervention for promoting social media literacy skills to curtail fake news on social media: A quasi-experimental investigation // Information Development. 2023. Vol. 41, № 1. P. 92–105. <https://doi.org/10.1177/02666669231217236>

11. Örtengren A. Digital citizenship in teacher education. Exploring conceptualizations in a postdigital era // Jaldemark J. [et al.] (eds.). Proceedings for the Thirteenth International Conference on Networked Learning 2022 (NLC2022). Sundsvall, Sweden. P. 348–357.

12. Guzman J. C. V. [et al.]. Media Literacy and Digital Identity Management: Impact on Digital Citizenship of Graduate Students // Lex Localis -Journal of Local Self-Government. 2025. Vol. 23, № S5. P. 2609–2614. <https://doi.org/10.52152/801623>

13. Zuhriyah N. F. Digital Ethics and Media Literacy: Assessing the Role of Education in Preventing Social Polarization in the Post-Truth Era // Injuriy: Journal of Interdisciplinary Studies. 2025. Vol. 4, № 2. P. 96–101. <https://doi.org/10.58631/injuriy.v4i2.1419>

14. Agus A. A. [et al.]. From awareness to action: rethinking high school civic education for the digital generation in Indonesia // Cogent Education. 2025. Vol. 12, № 1. P. 2534156. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2534156>

15. Guzenko A. Yu., Zav'yalova A. N. Zashchita lichnosti ot negativnogo informacionno-psihologicheskogo vozdeystviya kak napravlenie obespecheniya informacionnoj bezopasnosti // Voенно-правовые i gumanitarnye nauki Sibiri. 2025. № 2 (24). S. 102–111.

16. Gordon N. Democracy and Colonialism // Theory and Event. 2010. Vol. 13, № 2. <https://doi.org/10.1353/tae.0.0138>

17. Heggart K. [et al.]. The Australian Curriculum gambit: playing knowledge games with education policy // Curriculum Perspectives. 2024. Vol. 44, № 2. P. 181–191. <https://doi.org/10.1007/s41297-023-00222-x>

18. Levine P. We are the ones we have been waiting for: The promise of civic renewal in America. New York, USA : Oxford University Press, 2013. 239 p.

19. Westheimer J., Kahne J. What kind of citizen? The politics of educating for democracy // American Educational Research Journal, 2004. Vol. 41, № 2, P. 237–269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>

20. Kuznecov V. V. Metodologicheskie orientiry grazhdanskogo obrazovaniya v otechestvennoj pedagogike konca XX – nachala XXI veka // Cennosti i smysly. 2021. № 4 (74). S. 146–156. <https://doi.org/10.24412/2071-6427-2021-4-146-156>

21. Nigmatullina T. A. Grazhdanskoe obrazovanie v Rossii: sostoyanie, problemy, perspektivy // Etnodialogi. 2023. № 1 (70). S. 55–67. <https://doi.org/10.37492/ETNO.2023.70.1.003>

22. Gabidullin I. F. Grazhdanskoe obshchestvo i orientiry grazhdanstvennosti v obrazovanii // Yuridicheskaya nauka: istoriya i sovremennost'. 2022. № 6. S. 59–67.

23. Fakhretdinova A. P. Citizenship education and citizenship competence formation: development trends in international and Russian educational practice // Perspectives of Science and Education. 2022. Vol. 56, № 2. P. 62–76. <https://doi.org/10.32744/pse.2022.2.4>

24. Madzhuga A. G., Gadaborsheva Z. I. Formirovanie obshcherossiyskoj grazhdanskoj identichnosti obuchayushchihsya kak prioritet sovremennogo obrazovaniya // Obrazovanie: tradicii i innovacii. 2025. № 2 (49). S. 8–14.

25. Kalanchina I. N. Formirovanie nacional'no-grazhdanskoj identichnosti v obrazovanii: sovremennyy podhod // Filosofskie, sociologicheskie i psihologo-pedagogicheskie problemy sovremennogo obrazovaniya. 2024. № 6. S. 27-30. <https://doi.org/10.37386/2687-0576-2024-6-27-30>
26. Totorkulova K. A. Soderzhanie grazhdanskogo vospitaniya v sovremennoj sisteme obrazovaniya // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2023. № 79-4. S. 238-241.
27. Dzhegutanova N. I. Sovremennye strategii obrazovaniya v kontekste poiska modeli vospitaniya grazhdanskoj identichnosti obuchayushchihsya // Kant. 2025. № 3 (56). S. 315-320. <https://doi.org/10.24923/2222-243X.2025-56.48>
28. Dianov S. A., Dianova Yu. V. Sovershenstvovaniyesistemy pravovogo prosveshcheniya i grazhdanskogo vospitaniya obuchayushchihsya v obrazovatel'nyh organizacijah vysshego obrazovaniya // Pedagogika i prosveshchenie. 2023. № 1. P. 30-40. <https://doi.org/10.7256/2454-0676.2023.1.39912>
29. Belaya S. A. Obuchenie sluzheniem v tradicionnom obrazovanii: perspektivy v razvitii grazhdanskoj otvetstvennosti // Gumanitarnaya paradigma : [setevoe izdanie]. 2025. № 2 (33). S. 65-72. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_82415715_20650918.pdf.
30. Bignova M. R., Putina O. V. Grazhdanskaya identichnost' v obrazovanii: grani problemy // Biznes i obshchestvo : [elektronnoe izdanie]. 2023. № 4 (40). S. 92. URL: http://business-society.ru/2023/4-40-2/94_bignova.pdf.
31. Semernik S. Z., Kapalygina I. I., Lapa O. V. Obrazovanie kak faktor razvitiya grazhdanskogo samosoznaniya lichnosti // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2025. № 87-3. S. 248-251.
32. Yurchenko M. A., Bober A. E., Ustimenko Ya. I. Validaciya tekhnologii formirovaniya navykov individual'noj informacionnoj bezopasnosti studentov vuza // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2025. T. 30, № 1. S. 148-166. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-148-166>
33. Yurchenko M. A., Bober A. E., Ustimenko Ya. I. Kachestvennyj analiz transformacij nacional'noj identichnosti obuchayushchihsya // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2025. № 4 (145). S. 52-63. <https://doi.org/10.20323/1813-145X-2025-4-145-52>
34. Yurchenko M. A. Didactising the Other via story-telling when teaching humanities and social sciences / Inoyazychnoe obrazovanie v sovremennyh realiyah: problemy i vektory razvitiya : materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, g. Kazan', 7-8 noyabrya 2024 g. / pod obshch. red. E. Yu. Abdullazyanova. Kazan' : Kazanskij gosudarstvennyj energeticheskij universitet, 2025. P. 603-606.
35. Yurchenko M. A. Izmerenie grazhdanstvennosti v proektnom obuchenii // Mir psihologii. 2025. № 2 (121). S. 265-283. https://doi.org/10.51944/20738528_2025_2_265