



Электронная библиотека  
Гражданское общество в России

---

**А. Согомонов**

Гражданское образование  
(самое общее введение в предмет)

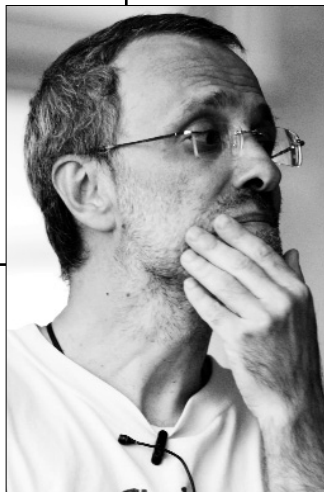
Электронный ресурс

URL: [http://www.civisbook.ru/files/File/Sogomonov\\_56.pdf](http://www.civisbook.ru/files/File/Sogomonov_56.pdf)

Перепечатка с сайта Московской школы  
политических исследований

<http://msps.ru>

URL: <http://www.civisbook.ru>



*Александр Согомов,  
академический директор  
Центра социологического  
и политологического  
образования Института  
социологии РАН*

## Гражданское образование (самое общее введение в предмет)

Душа моя Павел, держись моих правил:  
Люби то-то, то-то, не делай того-то.  
Кажись, это ясно. Прощай, мой прекрасный.

А.С. Пушкин в альбом Павлу Вяземскому

**И**стория гражданского образования насчитывает более двух с половиной тысячелетий (она восходит к тем временам, когда в древних Афинах была открыта идея демократии и гражданства), хотя, на удивление, во многих нынешних странах как институциональная практика, так и само словосочетание «гражданское образование» все еще в диковинку. Дело, видимо, заключается в том, что далеко не в каждом социуме считается естественной и даже обязательной подготовка новых поколений людей к современной гражданской и демократической жизни.

Для развития гражданского образования необходима фундаментальная предпосылка, а именно — *осознанная намеренность граждан* страны построить, сохранить и укрепить либерально-демократические основы публичной жизни и социальных институтов. Все достижения современной цивилизации — верховенство права, демократия, правовое государство, гражданское общество, свобода, равенство, справедливость, толерантность и многое другое — все эти воплощенные в общественной жизни ценности и принципы не заданы буквально нигде раз и на веки вечные. Они нуждаются в каждодневном *гражданском труде* по их поддержанию и укреплению, у демократии нет, как в компьютере, встроенной функции по автозапуску или автосохранению. В реальной жизни демократий ничего не происходит также и «по умолчанию». Поэтому базовым инструментом их сохранения и развития становится именно гражданское образование. Оно может быть понято узко и направлено только на учащуюся молодежь, а может касаться всех, вне зависимости от возраста, профессии и образования.

При всей кажущейся очевидности смыслов и задач, гражданское образование относится к числу слож-

ных общественно-дидактических проблем, провоцирующих продолжительные споры и коренные разногласия. Что вполне объяснимо. Ведь контент гражданского образования напрямую зависит от того, что мы в некий момент истории понимаем под «гражданством» с точки зрения его наполнения и миссии; какой «гражданский идеал» соотносим с практикуемыми образцами гражданского поведения и общественной этики, какую роль отводим государству, какую политическую философию исповедуем и т. д. И тогда оказывается, что в гражданском образовании действительно очень много неоднозначного и даже двусмысленного, где «очевидное» и «сомнительное» знание и методики постоянно противоборствуют друг с другом.

И все же. Гражданское образование в «продвинутых странах» понимается, прежде всего, как имманентная часть школьного и высшего образования, то есть оно направлено на тех «протограждан» (и самых молодых граждан), которые только вступают в сознательную гражданскую жизнь. Иными словами, кому гражданский статус, гарантирующий новые права и обязанности, свободу и достоинство, еще только предстоит обрести. Подготовку к такому качественному переходу берет на себя начальное и среднее «гражданское обучение» — оно формирует *первоначальную гражданскую доксу* (знание и понимание природы либерально-демократического общества и правового государства). Высшая же школа лишь углубляет ее и/или апробирует в практиках накопления *первоначального гражданского опыта* (участие студентов в выборах, включенность в жизнь местных сообществ, социальная помощь, волонтерство и пр.).

Казалось бы, при таком прямом толковании гражданского образования цели

его сформулированы узко и вполне прагматично — обучение протограждан основам самостоятельной гражданской жизни. Однако за этой постановкой стоит более фундаментальная общественно-педагогическая миссия — формирование и поддержание в обществе культуры приверженности либеральным и демократическим ценностям, а через нее — укрепление национальной идентичности и установки общества на поддержание институтов демократии и свободы.

Именно таким образом сформулирована цель гражданского образования в установочном документе американской Ассоциации учителей: «Сохранение демократии зависит от того, как мы передадим каждому новому поколению политическое видение свободы и равенства, которое объединяет нас как американцев... Нет никаких оснований полагать, что мы рождаемся с ними. Приверженность достоинству и свободе, равным правам, социальной и экономической справедливости, верховенству права, гражданственности и толерантному отношению к различиям между людьми, взаимопомощи, личной и гражданской ответственности, самоуважению и самоограничению — все это должно составить предмет обучения и преподавания»\*.

Тезис о необходимости гражданского образования в современном обществе совсем не кажется трюизмом. На заре европейского нового времени многие теоретики либерализма вполне аргументированно утверждали как раз таки обратное: в либеральном обществе в гражданском образовании особой потребности нет, если, конечно же, общество действительно либеральное и демократическое. Гораздо важнее выстроить в нем адекватные социальные и политические институты, а они, в свою

\* *Education for Democracy: A Statement of Principles // American Federation of Teachers. — Washington, 1987. — P. 8.*

очередь, сами «отформатируют» в нужном направлении индивидуальные характеры людей и их общественное поведение. Так, в частности, мыслил английский философ Бернард де Мандевиль, опубликовавший в самом начале XVIII века парадоксальное для своего времени философское произведение «Басню о пчелах»\*. Эгоизм, по его мнению, естественное видовое и личное начало человека, способ его самосохранения. Склонность человека к социальной жизни следует исключительно из несоответствия между многообразными потребностями человека и его ограниченными личными ресурсами. Не на добродетелях строится общество, а на несовершенстве человеческого и различиях в стремлениях людей. Грамотно выстроенная политика и общественные институты направляют частные пороки на общественное благо (*private vices — public benefits*). Не надо стараться формировать в подростке гражданские «добрые чувства», его тщеславию и эгоистический мотив в современной институциональной оправе сами по себе делают его моральным\*\*. Эта позиция не без оснований многими современниками считалась чрезмерно циничной, но все же концепцию Мандевилья чаще признавали как вполне адекватную задачам образования в либеральном обществе. Даже Иммануил Кант на исходе века Просвещения в своем знаменитом трактате «К вечному миру» (1795), призывая историков написать историю во «всемирно-гражданском плане», разводил нравственное воспитание и гражданское образование, полагая, что последнее, скорее, выступает функцией того,

как организовано государство, в котором человек вынужденно поступает как добропорядочный гражданин (а порой и как высокоморальная личность). Впрочем, уже следующий, XIX век постепенно отходит от этого утверждения и апеллирует к понятию «*гражданский характер*», трактуя его не столько как некий общественный идеал, отформатированный институтами, сколько как реально достижимый культурный «результат» в ходе систематической образовательной деятельности.

И чем ближе мы к нашему времени, тем отчетливее становятся контуры того, что именуется *гражданской педагогией*. Ее основной посыл: сами по себе государственные институты и обычная школа не могут сформировать тип гражданина (*citizen*), который ценностями и поведением отличается от «подданного» империи или диктатуры (*subject*). В политическом и правовом смысле он должен быть, отвечая «духу» времени, здравомыслящим и прагматичным в отношении собственного жизненного пути и развития социума в целом. Миграционные потоки в XX веке лишь усилили потребность в систематическом научении «быть таким гражданином» (*citizenship learning*), что предполагает не просто адаптацию мигрантов к новой культурной среде, «чувство уважения к ней», но и включение их в смысловые и поведенческие жизненные миры *гражданской нации*.

То есть обретение *компетентности* в знаниях и понимании гражданской жизни. Иначе мир получил бы закрытые диаспоры инородцев и размытые

\* Б. Мандевиль. *Басня о пчелах*. — М.: Мысль, 1974.

\*\* Известный американский исследователь Альберт Гиришман, проанализировав английскую прессу и беллетристику XVII–XVIII вв., пришел к заключению о преобладании в публичном дискурсе того времени коллективного представления о том, что республиканизм и демократия скорее подпитываются не гражданскими добродетелями (*civic virtues*), а освобождением коммерческого и предпринимательского духа средних классов с целью общественного прогресса — в противовес политическому деструктивизму «страстей» старой европейской аристократии. См.: Hirschman A. *The Passions and the Interest*. — Princeton: Princeton University Press, 1977.

сообщества титульных наций, в лучшем случае терпимо уживавшихся друг с другом. Опыт западного гражданского образования истекшего столетия так или иначе показал, что общественные институты и правовое государство функционируют куда эффективнее и слаженнее, если они состоят из граждански компетентных людей, объединенных прежде всего намеренностью на сохранение и укрепление демократии и свобод в обществе.

Возможно, в силу этого изобретательность и эксперимент становятся отличительной чертой западного гражданского образования на протяжении последних десятилетий. Воскресные школы и курсы по граждановедению, публичные и открытые диспуты, специализированные школы гражданства, включение гражданских предметов в курсы обычных образовательных дисциплин, радиобеседы и колонки комментаторов, добровольческие движения и волонтерство, активные школы и вовлечение подростков в социальную жизнь местных общин — список этот можно продолжить.

Опыт разных стран, разумеется, содержит что-то особенное и неповторимое, он результат уникального национального пути проб и ошибок. Тем не менее все демократические страны, так или иначе, характеризует убежденность людей в том, что жизнеспособность и эффективность публичных политик и институтов зависят от гражданских практик, а те, в свою очередь, от того, как удавалось выстроить общенациональную (принципиально — не этнокультурную!) систему гражданского образования. А это было совсем непросто, и прежде всего потому, что *предмет* гражданского образования всегда должен быть корректно определен, не «перепутан» с тем, что считалось традиционным обучением и воспитанием. Во-первых, такое образование доволь-

но строго отделено от нравственного воспитания (moral education), хотя, конечно, частично оно пересекается с ним. Гражданская модель индивидуального характера выстраивается на существенно иных основаниях, чем просто нравственный тип человека. В современном обществе, безусловно, важно,

*Предмет гражданского образования всегда должен быть корректно определен, не «перепутан» с тем, что считалось традиционным обучением и воспитанием*

---

чтобы человек был наделен положительными нравственными свойствами (к примеру, правдивостью, добротой, искренностью, мужеством и т. д.). Но не они определяют активного гражданина, а его умение находить компромиссы и его ответственность. То есть ориентация на такие ценности, как справедливость и общий интерес (common good). В определенных общественно-политических обстоятельствах (например, при тоталитарной диктатуре) можно было быть морально состоявшимся человеком, но при этом «не дозреть» до обретения гражданской позиции.

Во-вторых, гражданское образование совсем не обязательно должно воспроизводить логику и содержание научно-философского образования. Если последнее построено на владении методами познания и стремлении к истине, не зависящей от общественно-политических условий, в которых она обнаруживается, то первое вообще не оперирует понятием «истина». Предметы познания — общество и человек — гражданское образование полагает феноменами исторически преходящими, не заданными раз и навсегда, а зависящими от индивидуальной и коллективной воли людей.

В-третьих, гражданское образование отличается от общественно-патриоти-



*Рене Магритт. Пронзенное время. 1938*

ческого воспитания, практиковавшегося в рамках традиционного общества и оперировавшего императивами безусловной любви к родному отечеству и бездумного подчинения властям и законам. Оно исходит из принципов делиберативной\* демократии и формирует в человеке установку на беспристрастное обсуждение того, что касается политического устройства государства и существующей власти. Способность к критическому взгляду зачастую относят к числу наиболее приоритетных черт гражданского характера, ему противопоказана любая мифологизация национальной истории и культуры\*\*. Любить родину приветствуется, но прежде «родина» становится предметом пристального гражданского внимания и обсуждения. Кроме этого, гражданское образование исходит из понимания исторической уникальности ряда значимых черт гражданского характера, таких как индивидуальная независимость, толерантность, уважение прав другого, и граждански значимых навыков современной личности — умения находить общий язык в интересах целого, трезво судить и оценивать деятельность публичной власти. Теперь, что касается *содержания* гражданского образования. Условно всех исследователей и экспертов по этой теме можно разделить на сторонников узкого и широкого подхода. Это деление, в свою очередь, зависит от двух обстоятельств. От понимания сфер применения гражданского знания и навыков, а также от интерпретации того, какой либерально-демократиче-

ский «заказ на гражданина» существует в обществе. Так, главный теоретик гражданского образования в США Эми Гутманн исходит из предположения, что запрос на специфические черты гражданского характера в первую очередь формируют условия демократии. И поэтому американская гражданская педагогика, по ее мнению, должна быть сосредоточена на развитии склонности и способности граждан к общественным дискуссиям (the ability to deliberate), тем самым мотивируя американцев к осознанному социальному участию\*\*\*.

Противники такого подхода, не отвергая его, считают вместе с тем, что он сужает содержание гражданского образования. В частности, Вильям Галстон, полемизируя с Гутманн, указывает на одно важное обстоятельство сегодняшних представлений о демократии — на особую значимость прав человека и его приватности. И полагает, что гражданское образование начинается прежде всего с привития уважения как к правам, так и к приватному миру человека в условиях, когда почти все в демократической политике зависит от легитимного большинства. Понимание ограничений демократии (в форме мажоритарной узурпации власти) и их преодоление требует действенной гражданской пропедевтики\*\*\*\*.

С другой стороны, поскольку в современном мире преобладают представительные формы демократии, образование в силу этого должно быть нацелено и на укрепление электоральной «муд-

\* От латинского глагола *deliberare* — аргументированно дискутировать.

\*\* Подробнее см.: Archard D. *Should we Teach Patriotism?* // *Studies in Philosophy and Education*. 1999. Vol. 18. — P. 157–174.

\*\*\* Э. Гутманн является автором множества публикаций на эту тему, наиболее последовательно ее взгляды представлены в книге: Gutmann A. *Democratic Education*. — Princeton: Princeton University Press, 1987. Ср.: Gutmann A., Thompson D. *Democracy and Disagreement*. — Harvard, Mass.: Belknap, 1998; Gutmann A., Thompson D. *Why Deliberative Democracy?* — Princeton: Princeton University Press, 2004.

\*\*\*\* См.: W. Galtson. *Liberal virtues* // *American Political Science Review*. № 88 (1988). — P. 1277–1290; Galtson W. *Civic Education in the Liberal State* // *Philosophers on Education* / A.O. Rorty (Ed.). London: Routledge, 1998. — P. 467–477.

рости» граждан — на формирование навыков понимания и оценивания публичной политики. В известном смысле такая образовательная деятельность позволяет преодолевать разрыв между прямой и представительной демократиями. А главное — предопределять участие граждан в политическом процессе. И это участие, безусловно, нуждается в «воспитуемых качествах». Наконец, утверждает Галстон, гражданское образование должно обязательно учитывать тот факт, что его воспитуемые составят не только электоральный корпус гражданской нации, так как часть «воспитанников» будет рекрутирована непосредственно в политику и на государственную службу. А это значит, что уже в средней и высшей школах надо думать и о тех, кто впоследствии составит класс «демократической аристократии» (если воспользоваться аллегорией Томаса Джефферсона). Поэтому всякое сужение содержательного поля гражданского образования по меньшей мере контрпродуктивно. Либерально-демократические страны нуждаются и в навыках участия граждан в публичной политике, и в опыте политического понимания действительности, в умении выносить взвешенные суждения, и, не в последнюю очередь, в добровольном участии в общественном процессе\*. Впрочем, и расширять до бесконечности содержательное поле гражданского образования неразумно. Его предмет должен быть прост и понятен для миллионов, относительно легок для методического исполнения, а главное, открыт к восприятию для носителей разных культур. Современная западная педагогика предметно отличает «гражданское образование» (civic

education) от «обучения гражданству» (citizenship education или citizenship learning).

*Обучение гражданству* составляет такой тип образования, который предлагается прежде всего иммигрантам для эффективного погружения в смыслы их гражданских прав и обязательств в новой для них демократической среде. Его основная цель — понимание важности быть активными гражданами. А образовательный объект — «социальное здоровье» (social health) гражданина во всем его систематическом многообразии. Обучение гражданству предполагает поэтому «прививку» таких значимых качеств, как уважение к другому, общественная открытость и честность, социальное партнерство, уважение по отношению к микросообществу и окружающей среде. В США, в частности, по результатам такого обучения предполагается прохождение общенационального теста на гражданство (national citizenship test), который во многом предопределяет дальнейшую судьбу человека\*\*.

*Гражданское образование* западной общей педагогикой чаще ориентировано на детей и подростков и «прописано» в ограниченном наборе гуманитарных школьных дисциплин (история, география, экономика, основы обществоведения), цель которых воспитание гражданских чувств и так называемых гражданских добродетелей (civic virtues), необходимых для последующей гражданской жизни взрослых людей. Можно с уверенностью сказать, что вся американская политика строится на постулате о первичной значимости этого растворенного в школьных программах предмета для начального и среднего образования

\* W. Galston. *Civic Education in the Liberal State*, p. 471–472.

\*\* *The Greenwood Dictionary of Education* / John W. Collins and Nancy P. O'Brien (Eds.). — Westport: Greenwood Press, 2003. — P. 56–57. О том, как эти тесты организованы и содержательно наполнены см.: Cleffs Tests Prep. *U.S. Citizenship Test* / Edward Swick (Ed.). — Hoboken, NJ: Wiley Publishing, 2005.



детей\*. И хотя эксперты при этом представляют разные акценты, общественная значимость гражданского образования сегодня уже не подвергается сомнению\*\*. Другое дело — педагогическое оформление предмета. Некоторые эксперты считают, что оно не должно быть самостоятельным школьным курсом\*\*\*, тогда как большинство, напротив, отстаивает идею о простоте и внятности предмета и его формализации в программах школьного образования\*\*\*\*.

Базовым вопросом всего современного гражданского образования был и остается вопрос о его «результатирующем продукте». Иными словами, кого (какого гражданина) на выходе наших педагогических усилий мы хотим получить. И здесь примечательны не столько частные отличия в позициях экспертов, сколько ключевые понятия, к которым они прибегают.

*Активный и пассивный гражданин.* Эта дихотомия стара, как и вся история западной демократии. «Пассивный гражданин» в языках, как правило, семантически не определен и выступает скорее фигурой умолчания. Под ним подразумевается самый широкий спектр форм проявления гражданской атомарности и абсентизма. В то время как понятие «актив-

ный гражданин» вначале в разговорном, а затем и литературном языке быстро набирает популярность. В европейских толковых словарях словосочетание «активный гражданин» фиксируется по крайней мере уже с начала XVIII века и используется для обозначения «человека, активно уча-

*«Хороший гражданин» —  
компетентный, хорошо информированный,  
а главное, ориентированный  
на сохранение и укрепление  
демократических и либеральных основ  
общества*

---

ствующего в жизни сообщества»\*\*\*\*\*. При этом предполагается, что «активное гражданство» (active citizenship) есть благо, а посему на формирование такого типа личности должно быть нацелено гражданское образование в школах.

Но как такая цель может быть достигнута? Является ли активное гражданство исключительно практическим знанием или оно предполагает также и теоретические основания? Если опираться на первое предположение, то тогда гражданское образование в школе означает накопление опыта активизма (а) либо через игровые методики, (б) либо через развитие в

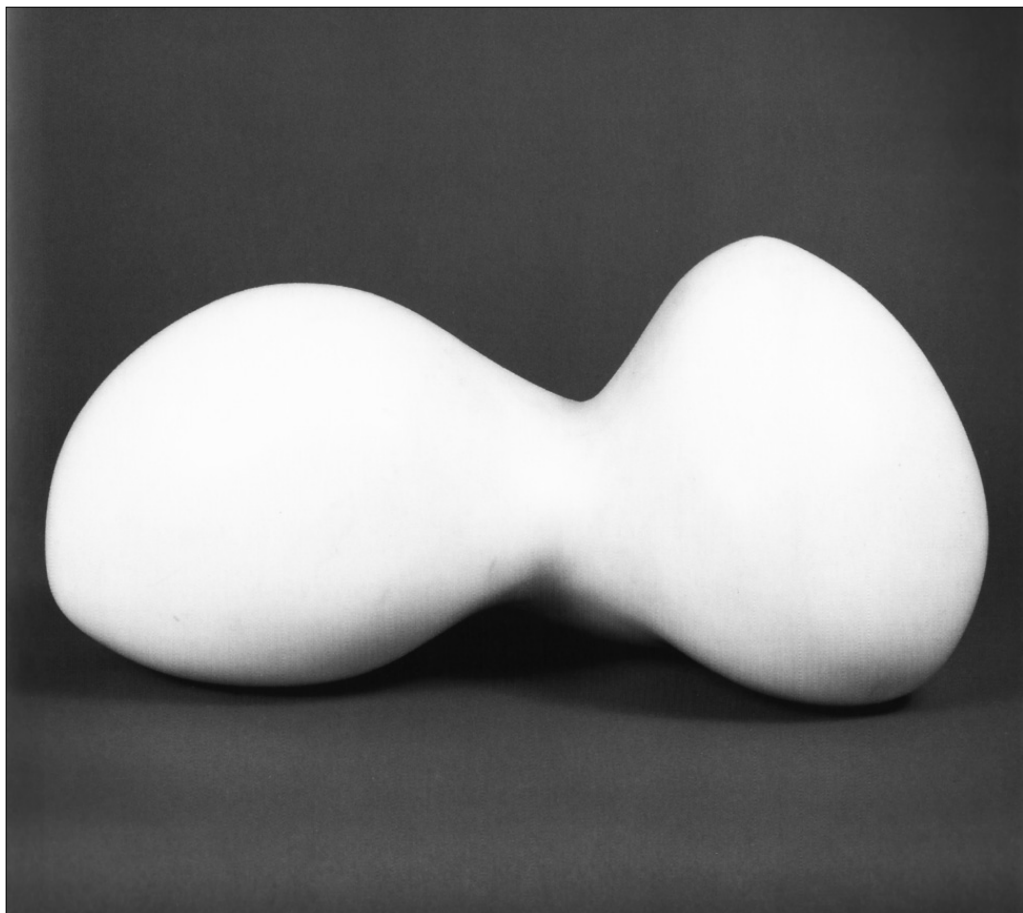
\* *The Greenwood Dictionary of Education*, p. 57.

\*\* Чаще речь идет о формировании у ребенка понимания верховенства права и норм социальной жизни, в соответствии с которым ему придется в будущем выстраивать свою биографию. См.: Curren R. *On the Importance of Getting It Right // Studies in Philosophy of Education*. 2003. Vol. 22. — P. 83–94. Иногда акцент переносится на общественный активизм, разумеется, не в ущерб основам общего понимания гражданской жизни, и предполагается, что гражданин в той или иной форме, но все же принимает участие в государственном управлении или общественном самоуправлении. Об этом подробно: Iseult Honahan. *Civic Republicanism*. — London: Routledge, 2002.

\*\*\* Аргументы в пользу этой позиции см.: Barry B. *Culture and Equality*. — Cambridge: Polity Press, 2001.

\*\*\*\* Адвокатом такого подхода, в частности, выступает Б. Крик.: Crick B. *The Presuppositions of Citizenship Education // Journal of Philosophy of Education*. 1999. Vol. 33. — P. 337–352.

\*\*\*\*\* Ср.: «A citizen who takes an active role in the community» (*Webster Dictionary*) или «A person who actively takes responsibility and initiative in areas of public concern» (*Oxford Dictionary*).



*Ханс Арп. Конкретная скульптура. 1934*

самой школе управленческих практик, копирующих «взрослую» гражданскую и демократическую жизнь (школьное самоуправление), (в) либо через реальное (посильное для подростка) волонтерское участие в жизни сообщества, (г) либо, наконец, через участие в юношеских организациях или молодежных подразделениях ин-

ституттов гражданского общества (партии, движения, объединения, благотворительность и т. п.). Если же опираться на второе предположение (не отвергая при этом первое!), то тема активного гражданства может быть успешно дидактически реализована в обычных курсах по истории, экономике, истории литературы и т. д.\*.

---

\* *Первое направление в гражданском образовании получило название «префигуративная» дидактика, когда создается прообраз (протоформа) будущей гражданской жизни и через нее происходит накопление практического знания. Второе апеллирует к опосредованным техникам вербальных и ценностных описаний активного гражданства (рассказы). Разумеется, в лагере теоретиков современного либерализма преобладают те, кто не считает, что выращивание «активного гражданина» — это государственная задача. Гражданский активизм для них — сознательный выбор каждого конкретного гражданина. Но активное гражданство имеет свою историю и культуру, свои этические и философские обоснования и в этом смысле вполне может «преподаваться» в школьных курсах. Ср.: *Philosophy of Education: the Key Concepts // Christopher Winch and John Gingell (Eds.). — London: Routledge, 2008. — P. 27.**

*Хороший* и *плохой* гражданин. «Good Citizen» и «Bad Citizen» — казалось бы, совершенно прозрачные по смыслу значения, однако как сложно их адекватно перевести на русский язык. И дело не только в том, что прилагательные *плохой* и *хороший* не точно отражают смысл, а для русского уха еще и неблагозвучны, но и в том, что такой буквальный перевод не схватывает сущности явления. В русском языке оба прилагательных насыщены иными оттенками оценивания и плохо стыкуются с общественно-политическими реалиями.

Лингвисты давно заметили, что отсутствие референта в культурной среде часто делает прямой перевод с языка оригинала трудновыполнимой задачей и требует описательного приема передачи значения. Такие слова получили название «этнографические лакуны»\*. Похоже, в данном случае мы имеем дело именно с такой ситуацией невозможности корректного перевода в силу отсутствия схожего явления в русской культуре. Но и в английском языке, несмотря на очень широкое хождение обоих словосочетаний, их нельзя считать общепринятыми понятиями. Они отсутствуют в толковых словарях, их семантика строго не сформулирована. Они, скорее, — публицистические метафоры. Тем не менее оба словосочетания весьма употребимы и в том числе активно используются в научной литературе. А в разговорном обиходе англосаксонских стран они относятся к числу шаблонных выражений.

«Хороший гражданин» в разных контекстах может обозначать самые разные оттенки позитивности, начиная от законопослушного и лояльного гражданина и заканчивая активно уча-

ствующим в политике и гражданской жизни. И все же, как кажется, «хороший гражданин» — это, скорее, «правильный гражданин». То есть компетентный, хорошо информированный, а главное, ориентированный на сохранение и укрепление демократических и либеральных основ общества. Нередко «good citizen» переводится как «образцовый» гражданин, что вполне подходит под приведенное выше описание, поскольку предполагает наличие в массовом сознании современного общества некоего образца гражданственности — образца пусть даже исторически переменчивого, но неизменного в метафизическом смысле.

«Плохой гражданин», напротив, охватывает широкую палитру всевозможных отклонений от гражданской «правильности». Неслучайно, видимо, этой метафорой пользовались еще древние афиняне\*\*, и до сих пор это словосочетание скорее из разряда условных, чем семантически формализованных.

Как бы то ни было, для гражданского образования обе метафоры с дидактической точки зрения абсолютно приемлемы, подчеркивая позитивный и негативный характер гражданственности. Отсутствие смысловой строгости здесь не помеха, а методическое удобство. «Good citizens» суть конструируемый педагогическими средствами идеал человека вполне узнаваемого, доступного пониманию. Тем не менее в конце XX века экспертное сообщество начинает вносить коррективы в термин «правильной гражданственности».

*Ответственный* гражданин. Именно этот конструкт (responsible citizen) становится сегодня ключевым в общем понимании гражданской педагогики

\* Эта тема детально прописана во франко-русских изоглоссах. См.: Полянская Л.П. *Этнографические лакуны в русском и французском языках // Язык и культура*. — М.: Наука, 2003. — С. 28–34.

\*\* Примечательный исторический экскурс о злочлечениях «плохих граждан» в классических Афинах см.: Matthew R. Christ. *The Bad Citizen in Classical Athens*. — Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

объединенной Европы. Иницируя в 1997 году программу по гражданскому образованию (проект EDC), Совет Европы большое внимание уделяет точности понятий и формулировок\*. Гражданин теперь — это человек, сосуществующий с другими (coexisting in the society). Поскольку меняется общество, изменения претерпевают и представления о «гражданине». Понятие «гражданин мира» отныне не вступает в противоречие с гражданином национального государства. Это расширительное толкование «ответственного гражданина» рекомендовано Европейским союзом для всех стран-участниц, выстраивающих национальные образовательные стратегии\*\*. Гражданское образование в них соотносится со специализированными школьными программами и курсами, цель которых формирование граждан, «способных внести индивидуальный вклад в развитие и благополучие обществ, в которых они живут»\*\*\*. При этом, хотя национальные стратегии гражданского образования могут отличаться друг от друга, их объединяют три фундаментальные темы.

Во-первых, *политическая грамотность*, что предполагает адекватное понимание того, как устроено современное общество и государство, и гражданину, следовательно, необходимы не только правовые знания в области своих конституционных прав и обязанностей, но и тех условий, при которых они распространяются на всех и на каждого в современном мультикультурном и многоязычном мире.

Во-вторых, *критическое мышление* и установка на *солидарность*. Ответствен-

ный гражданин расположен в «центре вселенной» гражданской жизни, а посему должен обладать навыками анализа и модерации. С одной стороны, от него ожидается независимая политическая позиция (оценка и суждение), что предполагает умение публично и аргументированно формулировать свои мысли. С другой — его гражданское поведение должно быть ориентировано на укрепление солидарности в обществе, основанной на уважении Другого и иных точек зрения, моральной ответственности за поддержание толерантной среды, исключаящей насилие.

В-третьих, *активное (со)участие*. Социальное сотрудничество и ответственность за социум — важнейшее практическое знание, психологическая установка и коммуникативный навык ответственного гражданина. То есть, в конечном счете, результат обретенных знаний и накопленного понимания.

Дидактический опыт постепенного погружения ребенка-подростка в нормы и ценности гражданской жизни огромен и требует отдельного рассмотрения. Понятно, что современное гражданское образование и его иллюзорный конструкт «ответственный гражданин» отнюдь не предполагают выращивание некоего нового типа личности, его педагогическая миссия — снабдить ребенка-подростка необходимым для взрослой жизни теоретическим и практическим знанием, интерактивным опытом и коммуникативной компетентностью. И все это умело «оправить» ценностями и этикой гражданского общества и либеральной демократии.

\* См.: Karen O'Shea. *Developing a Shared Understanding. A Glossary of Terms for Education for Democratic Citizenship*. Strasbourg: Council of Europe, 2003.

\*\* *Learning for Active Citizenship. A Significant Challenge in Building a Europe of Knowledge: Education and Active Citizenship in the European Union*. — Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 1998; *Open Learning Environment, Active Citizenship and Social Inclusion. Implementation of Education and Training. 2010 Work Programme*. — Brussels: European Commission, 2003; *The Future of Education and Citizenship Policies*. — Brussels: European Commission, 2004.

\*\*\* *Citizenship Education at School in Europe*. — Brussels: Eurydice, 2005. — P. 10.