DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series22.2025.38.04
УДК 37.01

Тимур Демчук,
аспірант кафедри політології,
Національний університет «Києво-Могилянська академія»
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8259-3177; e-mail: tymur.demchuk@ukma.edu.ua

АРХІТЕКТОНІКА ГРОМАДЯНСЬКОСТІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ТА ІНСТРУМЕНТАРІЙ ВИМІРЮВАННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ

У статті досліджується проблема оцінювання ефективності систем громадянської освіти в умовах демократичної турбулентності та повномасштабної війни в Україні. Обґрунтовано концепт «архітектоніки громадянськості» як багатовимірної структури, що поєднує когнітивні знання, ціннісні орієнтації, ідентичність і реальні практики участі. Автор здійснює критичний аналіз провідних міжнародних рамок вимірювання, зокрема ICCS, OECD та Рамки компетентностей для демократичної культури Ради Європи, виявляючи їхні методологічні обмеження щодо перехідних і кризових суспільств. Особливу увагу приділено зміні епістемологічного фокусу з моделі «громадянство як досягнення» на «громадянство як практика» (за Г. Бієстою), що дозволяє враховувати суб'єктність молоді та якість їхнього щоденного досвіду. Запропоновано інтерпретаційну оптику Д. Александера про цивільну сферу та «громадянські бінарності» (правдиве/маніпулятивне, солідарне/егоїстичне тощо) як інструмент пояснення розриву між високим рівнем знань про демократію та низьким рівнем реальної участі.

На основі аналізу українського законодавства та міжнародного досвіду запропоновано адаптований «мінімальний пакет» вимірювання ефективності громадянської освіти для України. Він складається зі семи компонентів: когнітивний блок, шкали установок, інструменти вимірювання ідентичності, портфоліо практик участі, цифрова громадянськість, оцінка шкільного клімату та інтерпретаційний модуль цивільних кодів. Доведено, що для сучасної України вимірювання результатів громадянської освіти є необхідною інфраструктурою для забезпечення стійкості держави та післявоєнної відбудови.

Ключові слова: *громадянська освіта, вимірювання ефективності, громадянські компетентності, цивільна сфера, демократія, демократична культура, Україна.*

Вступ. Демократичні політичні режими XXI століття входять у фазу тривалої турбулентності, де співіснують поляризація, падіння довіри до інститутів, зростання популізму та інформаційні війни. На цьому тлі громадянська освіта перестала бути «виховним додатком» до «серйозних» предметів і перетворилася на політико-освітній інструмент відтворення демократичного порядку та суспільної стійкості [Petrushenko & Kryvonos, 2024]. Для України, яка переживає повномасштабну війну, громадянська освіта набуває ще й виміру національної безпеки: вона підтримує здатність до солідарності, участі, опору дезінформації та створює людський фундамент повоєнної відбудови [Petrushenko & Kryvonos, 2024].

Проте саме тут виникає ключова проблема: ми можемо відносно надійно вимірювати знання про інститути та процедури, але набагато складніше – внутрішнє відчуття свободи та громадянськості, ціннісні орієнтації, готовність до відповідальності та реальні практики участі [Biesta, 2007]. Спроба кількісно оцінити якісні характеристики (ідентичність, гідність, солідарність, здатність діяти) впирається в напругу між психометричною логікою стандартизованих вимірювань і контекстуальною природою громадянськості як соціально сконструйованого феномена [Lawy & Biesta, 2006]. У розробці політик вимірювання ефективності громадянської освіти це породжує спокусу редукціонізму: замінити складний феномен «прозорими» показниками – тестовими балами, кількістю заходів, охопленням аудиторій [Biesta, 2009]. У науці це породжує ризик втратити сенс «того, що справді важливо», коли ми «вимірюємо те, що легко виміряти», а не те, що визначає демократичну та громадянську якість співжиття [Biesta, 2009].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Міжнародні порівняльні дослідження дали потужний інструментарій для оцінювання когнітивного виміру громадянської освіти. Одним із найвідоміших прикладів є Міжнародне дослідження громадянської освіти та громадянськості (International Civic and Citizenship Education Study, ICCS), яке системно вимірює знання, установки й наміри участі та додає до цього інформацію про шкільний клімат і контексти [Schulz et al., 2022]. Паралельно Організація економічного співробітництва та розвитку (Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD) розвивала рамки глобальної компетентності, зокрема в межах Програми міжнародного оцінювання учнів (Programme for International Student Assessment, PISA), де «готовність жити у взаємопов'язаному світі» стала вимірюваною освітньою ціллю [OECD, 2018]. На рівні глобальної політики важливою стала методологія індикатора Цілі сталого розвитку 4.7.1 (Sustainable Development Goal indicator 4.7.1, SDG 4.7.1), який фіксує інтеграцію освіти для сталого розвитку та глобального громадянства у політики, курикулуми, підготовку вчителів і оцінювання [UNESCO, 2021]. Теоретичне підґрунтя для розуміння громадянськості як процесу закладено у працях Г. Бієсти («громадянство як практика») та Д. Александера (концепція цивільної сфери).

Водночас міжнародні метрики не дають автоматичної відповіді на запит, який дедалі частіше ставлять суспільства: чому інколи високі знання про демократію не конвертуються в участь, довіру та солідарність [Westheimer & Kahne, 2004]. Українські дослідження фіксують подібний дисбаланс: знаннєвий компонент часто розвинений краще ніж ціннісно-поведінковий, а уявлення про роль держави можуть залишатися патерналістськими [Жадан, 2022]. Для українського контексту важливим є наголос, що завданням громадянської освіти є не тільки інформованість, а й внутрішня свобода, гідність і відповідальність як основа демократичної політичної культури [Рябов, 2004].

Мета статті – обґрунтувати теоретико-методологічні засади «архітектоніки громадянськості» як багатовимірної конструкції та запропонувати адаптований пакет інструментів для вимірювання ефективності систем громадянської освіти в Україні, враховуючи концепцію цивільної сфери. У завершальній частині запроваджується інтерпретаційна оптика Д. Александера про цивільну сферу і «громадянські бінарності» як механізм пояснення розриву між знанням та участю і солідарністю [Alexander, 2006]. Стаття орієнтована на контекст України та враховує національні політики та регуляції, релевантні для моніторингу в сфері громадянської ідентичності.

Завдання статті: здійснити критичний аналіз міжнародних рамок вимірювання громадянської освіти (ICCS, RFCDC) та виявити їхні обмеження; дослідити альтернативні підходи до розуміння громадянськості, зокрема концепції «громадянства як практики» та «цивільної сфери»; проаналізувати стан нормативно-правового регулювання моніторингу громадянської освіти в Україні; сформувати пропозиції щодо «мінімального пакета» індикаторів вимірювання ефективності для національного контексту.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс наукових методів. Таких як системний і порівняльний аналіз для вивчення міжнародних моделей (ICCS, OECD, Рада Європи) і їхньої релевантності. Також застосовано теоретичний синтез і моделювання для розробки концепту «архітектоніки громадянськості» та структури «мінімального пакета» вимірювання. В роботі також використано метод інтерпретаційого аналізу зі застосуванням оптики «цивільних бінарностей» Д. Александера для пояснення розривів між знаннями та діями.

Результати та дискусії. Будь-яке вимірювання починається з відповіді на питання: «що вважаємо результатом». Громадянська освіта є полем, де різні моделі демократії та різні педагогічні традиції пропонують різні критерії ефективності. У процедурній (інституційно-орієнтованій) перспективі логічно оцінювати знання про устрій, вибори, права та механізми контролю влади [Schulz et al., 2022]. У деліберативній перспективі фокус зміщується на

здатність вести аргументовану дискусію та працювати з незгодою [Gutmann & Thompson, 2004]. У підходах соціальної справедливості ефективність часто пов'язують із готовністю захищати права та протидіяти дискримінації [Westheimer & Kahne, 2004]. У підході «демократія як спосіб життя» значущими стають емпатія, співпраця та ненасильницьке розв'язання конфліктів [Nussbaum, 2010].

У демократичній традиції школа – не тільки місце передачі знань, а «мала спільнота», де демократичні навички формуються через практики співдії, участі та взаємного визнання [Gutmann, 1987]. Позиція А. Гутман наголошує: демократія не відтворюється автоматично, вона потребує освіти, яка навчає критично мислити, вести публічний діалог і визнавати інших як рівних співгромадян [Gutmann, 1987]. М. Нусбаум додає морально-психологічний вимір: емпатія та «сократівське» мислення потрібні як протиотрута поляризації, стереотипізації та дегуманізації опонентів [Nussbaum, 2010]. Критична педагогіка П. Фрейре радикалізує тезу: «банківська» модель освіти не продукує суб'єктності, натомість діалогічне навчання має вести до усвідомлення та дії [Фрейре, 2003].

Важливе місце у вимірюванні ефективності громадянської освіти посідають порівняльні міжнародні дослідження, що дозволяють оцінювати не лише освітні результати, але й ширші соціально-політичні ефекти освітніх систем. Ключовим актором у цьому полі є International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) – незалежне міжнародне об'єднання провідних освітніх дослідницьких інституцій та урядових агенцій, яке спеціалізується на масштабних порівняльних дослідженнях якості освіти. Дослідження IEA спрямовані на глибоке розуміння того, як освітні політики та практики впливають на формування знань, цінностей і моделей поведінки учнів у різних національних контекстах [IEA, 2022]. Одним із ключових напрямів діяльності IEA є Міжнародне дослідження громадянської освіти та громадянськості (International Civic and Citizenship Education Study, ICCS). Це довготривале міжнародне порівняльне дослідження, головною метою якого є оцінювання того, наскільки ефективно освітні системи різних країн готують молодь до виконання ролі громадянина у демократичному суспільстві. У фокусі ICCS перебуває не лише обсяг засвоєних знань, але й сформованість громадянських установок, рівень залученості та контексти, в яких ці якості формуються [IEA, 2022]. З погляду оцінювання ефективності громадянської освіти результати ICCS мають особливу цінність, оскільки дозволяють країнам і освітнім системам співвідносити власні результати з міжнародними орієнтирами; виявляти сильні та слабкі сторони громадянської освіти; аналізувати зв'язок між освітніми практиками, соціальним контекстом і громадянськими результатами учнів; формувати обґрунтовані управлінські та політичні рішення щодо змісту й організації громадянської освіти.

ICCS ґрунтується на комплексному підході до оцінювання громадянської підготовки молоді, що охоплює три взаємопов'язані сфери: громадянські знання, ставлення та залученість, а також контекст формування громадянськості. Разом вони формують цілісну аналітичну модель, яка дозволяє оцінювати не лише результати навчання, але й умови їхнього виникнення. Центральним компонентом ICCS є оцінювання знань і розуміння учнів. Рамкова структура дослідження виокремлює чотири взаємопов'язані змістові домени. По-перше, це знання про громадянські інститути та системи, що охоплюють уявлення про функціонування державної влади, правової системи, економіки, політичних партій, медіа та громадських організацій. По-друге, важливе місце посідають громадянські принципи, зокрема ідеї рівності, свободи, верховенства права, солідарності та сталого розвитку. По-третє, оцінюється розуміння громадянської участі, тобто способів впливу громадян на суспільне життя – від виборів і публічних дебатів до волонтерства й громадянської активності. Нарешті, четвертий домен стосується громадянських ролей та ідентичностей, зокрема усвідомлення прав і обов'язків громадянина, а також національної, культурної й глобальної ідентичності [IEA, 2022]. У сфері ставлення, залученості та поведінкових намірів

ICCS широко використовує анкетування для аналізу громадянських установок, переконань і практик учнів. Дослідження охоплює ставлення до демократії, рівності прав (зокрема щодо гендеру, етнічних груп і мігрантів), довіру до ключових інституцій, а також екологічну відповідальність. Значну увагу приділено формам залученості учнів до життя школи та громади, їхньому інтересу до суспільно-політичних питань і рівню громадянської самоефективності – віри у власну здатність впливати на суспільні процеси. Окремо аналізуються майбутні наміри щодо участі у виборах, громадських ініціативах і формах протестної активності в дорослому віці [IEA, 2022]. У сфері контексту формування громадянськості ICCS застосовує багаторівневий аналіз. Дослідження враховує вплив національних освітніх політик і соціального середовища, особливості шкільного клімату та педагогічних практик, роль родини й однолітків, а також індивідуальні характеристики учнів, зокрема соціально-економічне походження, стать і освітні прагнення. Такий підхід дозволяє уникнути редукціонізму й розглядати формування громадянської ідентичності як результат взаємодії вкладених соціальних середовищ [IEA, 2022]. В останньому циклі 2022 року ICCS відображає спробу адаптації дослідження до сучасних глобальних трансформацій. Серед нових змістових акцентів виокремлено питання сталого розвитку, цифрових форм громадянської участі, соціальної та культурної різноманітності, ставлення молоді до політичних інституцій, а також глобального громадянства. Ці напрями відображають зростаючу складність громадянських викликів у світі взаємозалежних суспільств [IEA, 2022]. Наступний цикл дослідження запланований на 2027 рік.

Попри високу методологічну якість і міжнародне визнання, рамка та інструментарій ICCS, розроблені під егідою IEA, мають низку концептуальних і емпіричних обмежень, які необхідно враховувати під час інтерпретації результатів і використання їх для оцінювання ефективності громадянської освіти. Передусім ICCS спирається на нормативну модель ліберальної демократії, у межах якої громадянськість розуміється через інституційну участь, довіру до формальних політичних структур, визнання універсальних прав і орієнтацію на правовий порядок. Така рамка є релевантною для стабільних демократичних суспільств, однак у перехідних, посттоталітарних або кризових контекстах вона може неадекватно відображати реальні форми громадянської дії. Зокрема, критичне ставлення до інституцій, неформальні практики солідарності чи мобілізаційні форми участі можуть інтерпретуватися як дефіцит громадянської компетентності, хоча насправді вони є проявами альтернативних моделей громадянськості.

Методологічною проблемою є також залежність дослідження від самооцінок і декларативних відповідей респондентів. Значна частина показників ґрунтується на задекларованих установках, намірах і уявленнях про майбутню поведінку, що створює розрив між ціннісними орієнтаціями та реальною громадянською практикою. У цьому сенсі результати ICCS радше відображають потенціал і схильності, ніж фактичну поведінку учнів у реальних соціально-політичних ситуаціях. Окремим обмеженням є вікова специфіка вибірки. Фокус на учнях приблизно 14-річного віку означає, що дослідження фіксує ранні стадії формування громадянської ідентичності, яка ще не є стабілізованою та значною мірою обмежена у практичному вимірі. Багато форм громадянської участі стають доступними лише в пізнішому віці, що звужує інтерпретаційні можливості результатів. Варто також зазначити, що попри включення контекстуальних змінних, ICCS має обмежену здатність фіксувати неформальні, горизонтальні та повсякденні практики громадянської дії. Такі форми участі є особливо поширеними в суспільствах із низькою інституційною довірою, але високим рівнем соціального капіталу, і можуть залишатися недостатньо видимими в стандартизованих інструментах вимірювання.

Нарешті, прагнення до міжнародної порівнянності, яке є однією з ключових переваг ICCS, водночас зумовлює втрату частини національно-історичного та культурного контексту. Стандартизація індикаторів ускладнює врахування специфічних досвідів,

пов'язаних із революціями, окупацією, колоніальною спадщиною або асиметричними конфліктами, що є критично важливими для розуміння громадянської соціалізації в окремих країнах. Таким чином, ICCS доцільно розглядати не як універсальний і вичерпний інструмент вимірювання ефективності громадянської освіти, а як ядро багаторівневої системи оцінювання, яке потребує доповнення якісними методами, локальними індикаторами та глибокою контекстуалізацією результатів.

Іншим впливовим підходом стала Рамка компетентностей для демократичної культури (Reference Framework of Competences for Democratic Culture, RFCDC), розроблена Радою Європи. Рамка компетентностей для культури демократії (РККД) є комплексним концептуально-методологічним інструментом, розробленим із метою надання системам освіти цілісної структури для формування громадян, здатних підтримувати демократичні інституції, реалізовувати права людини та ефективно взаємодіяти в умовах соціальної, культурної й політичної різноманітності. У контексті вимірювання ефективності громадянської освіти РККД є однією з ключових європейських рамок, що поєднує нормативне бачення демократичної культури з операціоналізованими індикаторами навчальних результатів [Council of Europe, 2018a].

В основі РККД лежить інтегративна модель із 20 компетентностей, необхідних для повноцінної участі особи в культурі демократії. Ці компетентності структуровано у чотири взаємопов'язані домени, які у візуальному представленні часто позначаються як модель «метелика», що підкреслює їхню взаємозалежність і системний характер. Перший домен охоплює цінності, які розуміються як стійкі переконання щодо бажаних цілей і принципів, що спрямовують поведінку особи в демократичному суспільстві. До цього домену належать повага до людської гідності та прав людини, визнання цінності культурного різноманіття, а також визнання демократії, справедливості, рівності та верховенства права як базових нормативних орієнтирів [Council of Europe, 2018a]. Другий домен складають ставлення, тобто відносно стійкі психологічні орієнтації щодо інших людей, соціальних груп, інституцій і суспільних процесів. У межах РККД до них віднесено відкритість до інших культур, світоглядів і переконань, повагу та громадянську свідомість, відповідальність і впевненість у власних можливостях, а також готовність приймати невизначеність і неоднозначність як нормальні характеристики демократичного життя [Council of Europe, 2018a]. Третій домен охоплює вміння (skills), які визначаються як здатність виконувати складну когнітивну, соціальну та комунікативну діяльність у реальних життєвих ситуаціях. До них належать аналітичне та критичне мислення, уміння слухати, спостерігати й виявляти емпатію, гнучкість, адаптивність і здатність до співпраці, а також уміння конструктивно вирішувати конфлікти [Council of Europe, 2018a]. Четвертий домен – знання та критичне розуміння – виходить за межі простого накопичення інформації та передбачає осмислення соціальних і політичних смислів у контексті демократії. Це знання й критичне розуміння себе та інших, мови і комунікації, політики, права, історії, медіа, економіки та взаємодії цих сфер у демократичному суспільстві [Council of Europe, 2018a].

Попри концептуальну цілісність, сама модель компетентностей має абстрактний характер, що обмежує її безпосереднє використання для оцінювання. З метою операціоналізації РККД було розроблено дескриптори – спеціальні інструменти, які переводять компетентності у вимірювану площину. Дескриптори визначаються як чіткі, позитивно сформульовані твердження про спостережувану поведінку, яка свідчить про досягнення певного рівня володіння конкретною компетентністю. Вони подані мовою результатів навчання, з використанням дієслів (наприклад, «може пояснити», «аргументує», «висловлює позицію»), що робить їх придатними для педагогічного спостереження, оцінювання та самооцінювання [Council of Europe, 2018b]. Якість дескрипторів забезпечується низкою принципів. По-перше, вони мають позитивний характер, описуючи те, що учень або студент здатен робити, а не перелік дефіцитів. По-друге, кожен дескриптор

є незалежним і має самостійне смислове навантаження. По-третє, дескриптори є визначеними та конкретними, тобто описують поведінку, яку можна реально спостерігати й оцінювати в освітньому або соціальному середовищі. Використання дескрипторів дозволяє трансформувати нормативно навантажені категорії – такі як «демократичність», «громадянська відповідальність» чи «повага до прав людини» – емпірично спостережувані показники прогресу. У процесі масштабного пілотування за участі педагогів із різних країн Європи дескриптори було структуровано за трьома рівнями складності: базовим, середнім і високим. Така градація дає змогу відстежувати поступове зростання компетентностей, від декларативного прийняття цінностей до їхнього аргументованого захисту та активного відстоювання в публічному просторі [Council of Europe, 2018b]. У практиці оцінювання дескриптори виконують кілька функцій. По-перше, вони використовуються для діагностики та моніторингу, дозволяючи визначити поточний рівень сформованості компетентностей і спланувати подальші освітні втручання. По-друге, вони слугують основою для цілеспрямованого педагогічного спостереження за поведінкою учнів у різних навчальних і позанавчальних ситуаціях. По-третє, система дескрипторів побудована за принципом кумулятивності: демонстрація поведінки високого рівня, як правило, передбачає опанування базових і середніх рівнів. Нарешті, дескриптори можуть бути використані як інструмент самооцінювання та рефлексії, сприяючи розвитку суб'єктності учнів і їхньої здатності ставити власні цілі громадянського розвитку. У такий спосіб РККД і система дескрипторів формують методологічно узгоджений підхід до вимірювання результатів громадянської освіти, поєднуючи ціннісно-нормативний вимір демократії з інструментами емпіричного оцінювання.

Оригінальний підхід до вимірювання ефективності громадянської освіти належить авторству Герта Бієсти. Він стверджує, що в сучасному освітньому дискурсі домінує інструментальний підхід до громадянської освіти, який спирається на концепцію «громадянства-як-досягнення» (citizenship-as-achievement). Ця модель ґрунтується на припущенні, що громадянство є певним статусом, якого індивід, зокрема молода людина, має досягти через засвоєння нормативних цінностей та обов'язків [Biesta & Lawy, 2005]. У рамках цієї парадигми молодь розглядається як об'єкт соціальної інженерії, де метою освітньої політики є «виробництво» (manufacture) лояльних та активних громадян відповідно до заздалегідь визначених стандартів [Biesta & Lawy, 2005]. Такий підхід неминуче призводить до зміщення акцентів у вимірюванні ефективності освіти: пріоритет надається технічній ефективності викладання та відповідності кінцевим результатам (outcomes), а не процесу навчання чи розумінню реального життєвого досвіду молоді [Biesta & Lawy, 2005].

Критика цієї моделі полягає в тому, що вона ігнорує суб'єктність молодих людей, розглядаючи їх як «ще-не-громадян», які перебувають у стані дефіциту громадянських компетентностей [Biesta & Lawy, 2005]. Натомість пропонується альтернативна концептуальна рамка – «громадянство-як-практика» (citizenship-as-practice), яка визначає громадянство не як майбутній статус, а як інклюзивний та реляційний процес, що розгортається у повсякденному житті [Biesta & Lawy, 2005]. Згідно з цією концепцією, громадянськість не є фіксованим набором знань, який можна передати в школі, а є безперервною практикою, вплетеною у соціальні, економічні та культурні умови життя індивіда [Biesta & Lawy, 2005]. Зміна епістемологічного фокусу на «громадянство-як-практику» вимагає фундаментального перегляду підходів до оцінювання ефективності громадянської освіти. Замість того, щоб фокусуватися на вимірюванні відповідності ідеалізованому образу громадянина, дослідники пропонують аналізувати якість стосунків та умови, в яких молодь реалізує свою громадянську суб'єктність тут і зараз [Biesta & Lawy, 2005]. Ефективна освітня програма має працювати «разом з молоддю», а не «над молоддю», визнаючи, що молоді люди вже є громадянами, які навчаються демократії через реальну участь у прийнятті рішень і взаємодію в спільнотах [Biesta & Lawy, 2005]. Таким чином,

оцінювання ефективності має зміститися від моніторингу засвоєння навчальних програм до дослідження того, як освітнє середовище та ширший соціальний контекст сприяють або перешкоджають демократичній участі молоді у повсякденних практиках [Biesta & Lawy, 2005]. Це дозволяє зрозуміти динаміку громадянського навчання, яка залишається невидимою при використанні традиційних метрик «громадянства-як-досягнення» (citizenship-as-achievement).

Попри теоретичну привабливість та інклюзивний характер, цей підхід, як і інші, має ряд обмежень. Існує методологічна проблема оцінювання та підзвітності. Домінуюча модель «громадянство-як-досягнення» спирається на чіткі індикатори успішності: знання законодавства, участь у виборах або волонтерство, що дозволяє легко вимірювати «ефективність» політики. Натомість підхід «громадянство-як-практика» фокусується на якості стосунків і процесуальності, що робить його результати варіативними, контекстно-залежними та важко вимірюваними за допомогою традиційних метрик [Biesta & Lawy, 2005]. Це створює конфлікт із чинною культурою підзвітності в освіті, яка вимагає універсальних стандартів і передбачуваних результатів. Також цей підхід передбачає радикальне розширення сфери відповідальності. Відмова від ідеї, що громадянська освіта є виключною прерогативою школи, переносить відповідальність на суспільство загалом [Biesta & Lawy, 2005]. Хоча це теоретично обґрунтовано, на практиці такий розмитий локус контролю може призвести до ситуації, коли жодна інституція не несе прямої відповідальності за створення умов для демократичного навчання молоді, особливо в умовах соціально-економічної нерівності, яка обмежує можливості участі для вразливих груп.

Ще одним із перспективних та відносно простих способів вимірювання ефективності системи громадянської освіти є концепція цивільної сфери та громадянських бінарностей Джефрі Александера [Alexander, 2006]. Навіть найкращі вимірювальні рамки стикаються з типовим феноменом: когнітивні результати можуть бути відносно високими, тоді як рівні довіри, участі або солідарності – низькими чи нестійкими [Westheimer & Kahne, 2004]. Цей розрив часто пояснюють інституційними факторами або психологічними механізмами. Однак такі пояснення можуть бути неповними, якщо не враховувати культурно-символічну структуру громадянськості – те, як суспільство визначає «хто є своїм», які практики вважаються легітимними, а які – «підозрілими» або «нецивільними» [Alexander, 2006]. Саме тут корисною стає оптика Джефрі Александера. Цей автор визначає цивільну сферу як автономний нормативно-культурний простір, який має власні символічні коди й механізми включення/виключення [Alexander, 2006]. Її «мова» – це бінарності, через які суспільство класифікує дії, акторів і мотиви як цивільні або нецивільні: правдиве/маніпулятивне, солідарне/егоїстичне, відкрите/таємне, інклюзивне/екстрактивне [Alexander, 2006]. У цій логіці громадянськість – не тільки набір знань; це статус і практика, які потребують символічної легітимації [Alexander, 2018]. Людина може «знати», як працює демократія, але не мати культурно підтримуваної можливості діяти, коли активність маркується як «небезпечна» або «керована кимось» [Alexander, 2018].

Для освіти наслідок прямий: школа є мікро-цивільною сферою, яка відтворює або змінює межі «цивільного» через ритуали участі, дискусійні практики та правила взаємного визнання [Alexander, 2006]. Це добре поєднується з підходом «громадянськість як практика», де ключовим є досвід включення у спільноту, де твій голос має значення [Biesta et al., 2009]. Емпіричні дані також підтримують важливість відкритого класного клімату як механізму формування участі [Schulz et al., 2018]. Автор вбачає перспективною розробку методів вимірювання ефективності громадянської освіти на основі концепції Д. Александера.

Аналіз нормативно-правової бази та експертних оцінок свідчить, що в Україні наразі не сформовано єдиної наукової теорії з фіксованими принципами і логікою функціонування системи громадянської освіти, проте на законодавчому рівні закріплено розгалужену систему критеріїв, індикаторів і методів вимірювання її ефективності. Основними документами, що

регламентують моніторинг у цій сфері, є Концепція розвитку громадянської освіти в Україні та Закон України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності» [Центр Разумкова, 2023].

В оновленій редакції Концепції розвитку громадянської освіти [2022] визначено перелік індикаторів, які охоплюють як когнітивні, так і діяльнісні компоненти. До ключових показників ефективності віднесено зростання рівня громадянської активності (участь у громадських консультаціях, підтримка петицій, запити на публічну інформацію), підвищення рівня довіри до державних інституцій та покращення позицій держави у Індексі сприйняття корупції [Кабінет Міністрів України, 2018]. Окремий акцент зроблено на електоральній поведінці: критерієм ефективності визначено зростання явки виборців та частки громадян, які здійснюють поінформований вибір, базуючись на аналізі програм кандидатів [Кабінет Міністрів України, 2018]. Із набуттям чинності Закону про утвердження ідентичності [2023], система оцінювання була розширена індикаторами, що стосуються національної безпеки та самоідентифікації. Згідно зі статтею 12 цього Закону, ефективність політики вимірюється через збільшення кількості громадян, які пишаються українським громадянством, володіють державною мовою та готові захищати незалежність України зі зброєю в руках [Верховна Рада України, 2023]. Також до переліку включено демографічні показники, зокрема зменшення еміграційних настроїв і збільшення кількості тих, хто бажає, щоб їхні діти проживали в Україні [Верховна Рада України, 2023]. Основним інструментом збору даних для оцінки наведених критеріїв визначено соціологічні дослідження. Законодавство передбачає проведення опитувань для вимірювання таких суб'єктивних показників, як готовність до захисту держави, ставлення до корупції та рівень громадянської ідентичності [Верховна Рада України, 2023]. Окрім соціології, передбачено впровадження механізмів інституційного моніторингу. Зокрема, центральний орган виконавчої влади у сфері освіти і науки має забезпечити проведення моніторингу якості громадянської освіти за участю інститутів громадянського суспільства [Кабінет Міністрів України, 2018]. Також запропоновано розробку спеціальної методики оцінювання ефективності громадянської освіти, яка б дозволяла аналізувати інтеграцію громадянських компетентностей до освітніх стандартів [Кабінет Міністрів України, 2018].

Попри наявність нормативно закріплених індикаторів, фахівці вказують на методологічні проблеми їх застосування. Як зазначається в аналітичній доповіді Центру Разумкова [2023], індикатори в оновленій Концепції є неоднорідними за можливістю об'єктивного вимірювання, а зв'язок між деякими аргументами та висновками не завжди очевидний.

Окрему проблему становить вимірювання ціннісного компонента освіти. Експерт Ю. Демедюк наголошує на необхідності розробки специфічних методів вимірювання результатів навчання у виховному компоненті (цінності, погляди, ставлення), оскільки стандартні підходи тут можуть бути неефективними [Демедюк, 2023]. Крім того, експертне опитування демонструє скепсис щодо наявної системи: більшість опитаних експертів (73%) вважають, що наразі ефективність громадянської освіти та її вплив на політичне життя залишаються незначними [Центр Разумкова, 2023]. Таким чином, хоча нормативна база пропонує широкий спектр кількісних і якісних критеріїв, практична реалізація системи вимірювання ефективності громадянської освіти потребує вдосконалення методологічного інструментарію, особливо в частині оцінювання компетентностей і цінностей.

З огляду на аналіз міжнародних рамок, авторських концепцій та зважаючи на національні виклики пропонується для України розглянути мінімальний пакет вимірювання як практичний компроміс між масштабованістю та змістовою валідністю. Його логіка: поєднати короткий стандартизований когнітивний блок, валідовані шкали установок, компоненти ідентичності, наближення до реальної поведінки та вимірювання механізмів через класний і шкільний клімат [Schulz et al., 2018]. Оптику Александера пропонується

використовувати як інтерпретаційний модуль для пояснення розривів між знанням і дією [Alexander, 2006]. Наразі в цей мінімум може входити сім компонентів:

1. Знання: короткий тест у логіці ICCS (20–30 завдань) і 2–3 сценарні кейси на застосування [Schulz et al., 2022].
2. Установки та цінності: шкали довіри, політичної самоефективності, толерантності та готовності до діалогу.
3. Громадянська ідентичність: локально адаптований інструмент, що фіксує приналежність, відповідальність і солідарність [Рябов, 2004].
4. Практики участі: портфоліо участі (шкільні або громадські проєкти, волонтерство, ініціативи) з м'якою верифікацією на рівні школи без персоніфікації
5. Цифрова громадянськість: сценарні завдання на розпізнавання маніпуляцій і практики перевірки інформації [OECD, 2018].
6. Класний і шкільний клімат: опитувальники відкритості дискусій, участі у врядуванні та переживаної справедливості процедур [Schulz et al., 2018].
7. Інтерпретаційний модуль «цивільних кодів»: короткі фокус-групи та інтерв'ю, а також спеціально розроблені міні-ситуації з варіантами вибору в підвибірці шкіл для картування домінантних бінарностей (відкритість/таємність, довіра/підозра, солідарність/егоїзм) як пояснення розривів між знанням та участю [Alexander, 2006].

Цей пакет доцільно вбудовувати у періодичний вибірковий моніторинг (раз на 2–3 роки), координований державою у партнерстві з науковими та громадськими інституціями. Етика даних є критичною: інформована згода, анонімізація, агреговане оприлюднення та відмова від санкцій проти шкіл або педагогів на основі результатів. Зважаючи на вище наведені аргументи якраз дуже важливою є співпраця між державою та громадянським суспільством, де жоден із акторів не має вирішального слова, а створюється поле продуктивної напруги і взаємоконтролю.

Висновки. Архітектоніка громадянськості – це багатовимірна конструкція, де знання, цінності, ідентичність і практика взаємодіють із культурними та інституційними контекстами. Ефективність громадянської освіти не може бути зведена до одного індикатора, адже вона проявляється у здатності діяти, співпрацювати та підтримувати демократичні норми в умовах реальних конфліктів і криз. Міжнародні рамки забезпечують інструментальну основу для порівняння та моніторингу. Водночас національний контекст визначає, які компоненти громадянськості потребують особливого підсилення. В рамкках дослідження запропоновано «мінімальний пакет» вимірювання для України – це 7 компонентів: від знань і цифрової грамотності до шкільного клімату та «цивільних кодів».

Додатковим внеском цієї статті є наголос на інтерпретаційній силі підходу Д. Александера: цивільна сфера та громадянські бінарності дозволяють побачити культурно-символічні механізми, через які інколи високі знання не конвертуються в участь і солідарність. Для України, що тримає демократичну стійкість під час війни, вимірювання громадянської освіти є не бюрократичною процедурою, а інфраструктурою довіри, розвитку та післявоєнного відновлення.

Важливо зазначити, що тема вимірювання ефективності системи громадянської освіти є доволі новою та створює можливості для подальших досліджень та експериментів. Подальші наукові розвідки можуть бути спрямовані на емпіричну перевірку запропонованого «мінімального пакета» індикаторів у закладах загальної середньої освіти України. Окремого вивчення потребує розробка методики картування «цивільних бінарностей» у шкільних спільнотах для виявлення культурних бар'єрів на шляху до реальної громадянської участі.

Використані джерела:

1. Верховна Рада України. (2023). Закон України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності» (№ 2834-IX). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20

2. Демедюк, Ю. (2023). Пріоритети та інституційні засади громадянської освіти в умовах війни: бачення фахівців. У Сучасний стан, пріоритети та перспективи розвитку системи громадянської освіти в Україні (с. 75–77). Центр Разумкова.

3. Жадан, І. В. (2022). Громадянська компетентність: соціальні очікування і реалії. Інститут соціальної та політичної психології НАПН України.

4. Кабінет Міністрів України. (2018). Розпорядження «Про схвалення Концепції розвитку громадянської освіти в Україні» (№ 710-р). (В редакції від 08.10.2022). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-р

5. Міністерство молоді та спорту України. (2023). Наказ від 19.12.2023 № 7620 «Про затвердження Критеріїв та Порядку здійснення моніторингу діяльності закладів сфери утвердження української національної та громадянської ідентичності».

6. Рябов, С. (2004). Особливості громадянської освіти у формуванні політичної культури перехідного суспільства. Наукові записки НаУКМА. Політичні науки, (31), 54–64.

7. Фрейре, П. (2003). Педагогіка пригноблених (О. Дем'янчук, пер.). Юніверс.

8. Центр Разумкова. (2023). Сучасний стан, пріоритети та перспективи розвитку системи громадянської освіти в Україні.

9. Alexander, J. C. (2006). The civil sphere. Oxford University Press.

10. Alexander, J. C. (2018). The civil sphere 2.0. Polity Press.

11. Biesta, G. (2007). Education and the democratic person: Towards a political understanding of democratic education. Teachers College Record, 109(3), 740–769.

12. Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21(1), 33–46.

13. Biesta, G., Lawy, R., & Kelly, N. (2009). Understanding young people's citizenship learning in everyday life: The role of contexts, relationships and dispositions. Education, Citizenship and Social Justice, 4(1), 5–24.

14. Council of Europe. (2018a). Reference framework of competences for democratic culture. Volume 1: Context, concepts and model. Council of Europe Publishing. https://rm.coe.int/rf-cdc-vol-1-/1680966746

15. Council of Europe. (2018b). Reference framework of competences for democratic culture. Volume 2: Descriptors of competences for democratic culture. Council of Europe Publishing. https://rm.coe.int/rf-cdc-vol-2-/168097ec96

16. France Éducation International. (2020). ACT-D4.2 quantitative final report.

17. Goren, H., & Yemini, M. (2017). Global citizenship education redefined—A systematic review of empirical studies on global citizenship education. International Journal of Educational Research, 82, 170–183.

18. Gurgand, M., Guyon, N., Paccagnella, M., & others. (2024). Providing collaborative civic education: Evidence from a multi-country RCT. American Economic Journal: Applied Economics (accepted manuscript).

19. Gutmann, A. (1987). Democratic education. Princeton University Press.

20. Gutmann, A., & Thompson, D. F. (2004). Why deliberative democracy? Princeton University Press.

21. Hahn, C. L. (1998). Becoming political: Comparative perspectives on citizenship education. SUNY Press.

22. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. (2022). IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022: Assessment framework. IEA. https://www.iea.nl/publications/assessment-framework/iea-international-civic-and-citizenship-education-study-2022

23. Lawy, R., & Biesta, G. (2006). Citizenship-as-practice: The educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. British Journal of Educational Studies, 54(1), 34–50.

24. Nussbaum, M. C. (2010). Democracy: A noble but sluggish horse we need the sting of critical reasoning… Literal Magazine.

25. OECD. (2018). PISA 2018 Global Competence Framework. OECD Publishing.

26. Petrushenko, Y., & Kryvonos, A. (2024). Citizenship education in Ukraine. EENCE.

27. Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., & Agrusti, G. (2018). IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Assessment Framework. Springer.

28. Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B., Damiani, V., & Friedman, T. (2022). IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 Assessment Framework. Springer.

29. Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Ainley, J., Damiani, V., & Friedman, T. (2023). ICCS 2022 International Report: Education for Citizenship in Times of Global Change. Springer.

30. Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. American Educational Research Journal, 41(2), 237–269.

References:

1. Verkhovna Rada Ukrainy. (2023). Zakon Ukrainy «Pro osnovni zasady derzhavnoi polityky u sferi utverdzhennia ukrainskoi natsionalnoi ta hromadianskoi identychnosti» (№ 2834-IX). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20

2. Demediuk, Yu. (2023). Priorytety ta instytutsiini zasady hromadianskoi osvity v umovakh viiny: bachennia fakhivtsiv. U Suchasnyi stan, priorytety ta perspektyvy rozvytku systemy hromadianskoi osvity v Ukraini (s. 75–77). Tsentr Razumkova.

3. Zhadan, I. V. (2022). Hromadianska kompetentnist: sotsialni ochikuvannia i realii. Instytut sotsialnoi ta politychnoi psykholohii NAPN Ukrainy.

4. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2018). Rozporiadzhennia «Pro skhvalennia Kontseptsii rozvytku hromadianskoi osvity v Ukraini» (№ 710-r). (V redaktsii vid 08.10.2022). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-r

5. Ministerstvo molodi ta sportu Ukrainy. (2023). Nakaz vid 19.12.2023 № 7620 «Pro zatverdzhennia Kryteriiv ta Poriadku zdiisnennia monitorynhu diialnosti zakladiv sfery utverdzhennia ukrainskoi natsionalnoi ta hromadianskoi identychnosti».

6. Riabov, S. (2004). Osoblyvosti hromadianskoi osvity u formuvanni politychnoi kultury perekhidnoho suspilstva. Naukovi zapysky NaUKMA. Politychni nauky, (31), 54–64.

7. Freire, P. (2003). Pedahohika pryhnoblenykh (O. Dem'ianchuk, per.). Yunivers.

8. Tsentr Razumkova. (2023). Suchasnyi stan, priorytety ta perspektyvy rozvytku systemy hromadianskoi osvity v Ukraini.

9. Alexander, J. C. (2006). The civil sphere. Oxford University Press.

10. Alexander, J. C. (2018). The civil sphere 2.0. Polity Press.

11. Biesta, G. (2007). Education and the democratic person: Towards a political understanding of democratic education. Teachers College Record, 109(3), 740–769.

12. Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21(1), 33–46.

13. Biesta, G., Lawy, R., & Kelly, N. (2009). Understanding young people's citizenship learning in everyday life: The role of contexts, relationships and dispositions. Education, Citizenship and Social Justice, 4(1), 5–24.

14. Council of Europe. (2018a). Reference framework of competences for democratic culture. Volume 1: Context, concepts and model. Council of Europe Publishing. https://rm.coe.int/rf-cdc-vol-1-/1680966746

15. Council of Europe. (2018b). Reference framework of competences for democratic culture. Volume 2: Descriptors of competences for democratic culture. Council of Europe Publishing. https://rm.coe.int/rf-cdc-vol-2-/168097ec96

16. France Éducation International. (2020). ACT-D4.2 quantitative final report.

17. Goren, H., & Yemini, M. (2017). Global citizenship education redefined—A systematic review of empirical studies on global citizenship education. International Journal of Educational Research, 82, 170–183.

18. Gurgand, M., Guyon, N., Paccagnella, M., & others. (2024). Providing collaborative civic education: Evidence from a multi-country RCT. American Economic Journal: Applied Economics (accepted manuscript).

19. Gutmann, A. (1987). Democratic education. Princeton University Press.

20. Gutmann, A., & Thompson, D. F. (2004). Why deliberative democracy? Princeton University Press.

21. Hahn, C. L. (1998). Becoming political: Comparative perspectives on citizenship education. SUNY Press.

22. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. (2022). IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022: Assessment framework. IEA. https://www.iea.nl/publications/assessment-framework/iea-international-civic-and-citizenship-education-study-2022

23. Lawy, R., & Biesta, G. (2006). Citizenship-as-practice: The educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. British Journal of Educational Studies, 54(1), 34–50.

24. Nussbaum, M. C. (2010). Democracy: A noble but sluggish horse we need the sting of critical reasoning… Literal Magazine.

25. OECD. (2018). PISA 2018 Global Competence Framework. OECD Publishing.

26. Petrushenko, Y., & Kryvonos, A. (2024). Citizenship education in Ukraine. EENCE.

27. Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., & Agrusti, G. (2018). IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Assessment Framework. Springer.

28. Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B., Damiani, V., & Friedman, T. (2022). IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 Assessment Framework. Springer.

29. Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Ainley, J., Damiani, V., & Friedman, T. (2023). ICCS 2022 International Report: Education for Citizenship in Times of Global Change. Springer.

30. Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. American Educational Research Journal, 41(2), 237–269.

Tymur Demchuk
PhD Student at the Department of political science,
National University of Kyiv-Mohyla Academy

Architectonics of Citizenship: Theoretical and Methodological Foundations and Tools for Measuring the Effectiveness of Civic Education Systems

The article examines the complex problem of measuring the effectiveness of civic education systems within the context of global democratic turbulence and the ongoing full-scale war in Ukraine. The author substantiates the concept of the "architectonics of citizenship" as a multidimensional construct where civic quality is determined not only by cognitive indicators but by a dynamic synthesis of knowledge, values, identity, and practical participation. The study provides a critical review of dominant international measurement frameworks, including the International Civic and Citizenship Education Study (ICCS), OECD global competence frameworks, and the Council of Europe's Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC). It identifies conceptual limitations of these tools when applied to transitional, post-totalitarian, or crisis-affected societies. A significant portion of the research is dedicated to shifting the epistemological focus from the "citizenship-as-achievement" model toward "citizenship-as-practice" (based on Gert Biesta's approach). This perspective recognizes young people as current citizens whose democratic learning occurs through everyday relationships and community involvement rather than just formal instruction. Furthermore, the article incorporates Jeffrey Alexander's theory of the civil sphere and "civilian binaries" (such as truth/manipulation, solidarity/selfishness) to explain the persistent gap between high levels of theoretical knowledge and low levels of actual social trust or political participation.

By analyzing the current Ukrainian legal framework, specifically the Law on the Establishment of Ukrainian National and Civic Identity, and integrating international best practices, the author proposes a "minimal measurement package" for Ukraine. This package comprises seven key components: a cognitive block (scenario-based tests), attitude and value scales, local identity assessment, participation portfolios, digital citizenship tasks, school climate evaluations, and an interpretive module for mapping "civil codes". The author concludes that in the face of existential threats, measuring civic education effectiveness serves as a vital infrastructure for national security, democratic resilience, and post-war reconstruction.

Keywords: *civic education, effectiveness or measurement, civic competences, civil sphere, democracy, democratic culture, Ukraine.*

DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series22.2025.38.05
УДК 37.018.43-042.65"364"

Тарас Коломієць,
аспірант кафедри політичних наук,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-2113-785X; email: t.v.kolomiiets@udu.edu.ua

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ТА СИСТЕМА САМООСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ: СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНІ ВИКЛИКИ

У статті розглядається активізація дистанційного навчання та системи самоосвіти внаслідок необхідності підтримки освіти в умовах воєнного стану. Проблема осмислюється у її зв'язку зі сучасними суспільно-політичними викликами та методиками розвитку політичної освіти у сучасній Україні. Проаналізовано методики навчально-виховного процесу, що базуються на технологіях дистанційного навчання, передбачають існування та розвиток відповідного інформаційно-комунікаційного освітнього середовища. Визначено чинники, які детермінують рівень ефективності діяльності педагогів та навчання студентів зі застосуванням технологій дистанційної освіти.

Стверджується, що сучасні освітні проблеми мають виразні ознаки суспільно-політичних викликів. Виокремлено переваги (індивідуалізація освітньої підготовки; поєднання участі у декількох навчальних програмах; оптимальне поєднання професійної діяльності та освіти; спонукання до самоорганізації, раціональне використання часу, опанування нових інформаційних технологій) та недоліки (зниження якості освіти; відсутність діалогу між учнями, педагогами та батьками; брак методики дистанційного навчання та відповідної реакції з боку уряду; вимушений характер використання, або навпаки – ігнорування інструментів дистанційного навчання; брак попереднього досвіду; ненормований робочий день) дистанційної освіти.

Визначено низку закономірностей розвитку та активізації самоосвіти людини, їх роль для демократичного політичного життя суспільства загалом. Наголошується, що самоосвітня діяльність є вибором особистості щодо характеру отримання знань і визначається її потребами інтелектуального,