



DOI: 10.22363/2313-2272-2026-26-2-618-627

EDN: XMTWWA

Социология образования и философия критического мышления: возможности формирования гражданской ответственности молодежи*

Н.О. Исак, Т.Е. Тумашбай

Южно-Казахстанский исследовательский университет имени Мухтара Ауезова,
просп. Тауке Хана, 5, Шымкент, 160012, Казахстан

(e-mail: issak_no@mail.ru; tumashbai@mail.ru)

Аннотация. Статья посвящена теоретико-методологическому обоснованию формирования гражданской ответственности молодежи через синтез социологии образования и философии критического мышления. Исследованы противоречия между социальным запросом на активную гражданскую позицию и ритуализированными практиками образования, которые зачастую воспроизводят пассивность и конформизм. Предложен интегративный подход, объединяющий структурный анализ социологии образования и субъектно-деятельностную перспективу философии критического мышления. В работе описаны структурные барьеры, которые формируют конформный «школьный габитус»: воспроизводство социального неравенства через культурный капитал (П. Бурдье), а также непреднамеренные, но негативные последствия рационального выбора (Р. Будон) способствуют формированию у учащихся конформного, приспособительного школьного габитуса. В качестве концептуального противовеса рассматривается критическое мышление — как набор когнитивных навыков и социально-этических диспозиций. Критическое мышление и рефлексия, интегрированные в образовательный процесс, могут помочь преодолеть так называемое символическое насилие со стороны образовательных институтов и превратить гражданственность из простого заучивания правил в осознанное и самостоятельное действие. Предложенный междисциплинарный подход определяет гражданскую ответственность как динамичный результат взаимодействия институциональных структур и индивидуальной рефлексивной работы.

Ключевые слова: социология образования; критическое мышление; гражданская ответственность; молодежь; гражданское общество; образовательные практики; рефлексивно-деятельностная модель

Для цитирования: Исак Н.О., Тумашбай Т.Е. Социология образования и философия критического мышления: возможности формирования гражданской ответственности молодежи // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2026. Т. 26. № 2. С. 618–627. <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2026-26-2-618-627> EDN: XMTWWA

*© Исак Н.О., Тумашбай Т.Е., 2026

Статья поступила в редакцию 21.12.2025. Статья принята к публикации 10.04.2026.

Современное общество переживает период глубокой трансформации, характеризующийся динамичными социально-политическими процессами, цифровой революцией и обострением глобальных вызовов. В этих условиях от молодого поколения требуется не только высокий уровень профессиональной компетентности, но и осмысленная гражданская позиция, основанная на ответственности, солидарности и критической рефлексии. Исследование проблем формирования гражданской ответственности молодежи определяется насущной потребностью общества в социально активных и мыслящих индивидах, способных к конструктивному диалогу, принятию взвешенных решений и участию в преодолении общественно значимых противоречий. Однако наблюдается устойчивый разрыв между декларируемой целью воспитания ответственных граждан и реальными практиками, доминирующими в системе образования. Зачастую гражданско-патриотическое воспитание сводится к формальным мероприятиям и транслированию наборов предустановленных ценностей, что может приводить к ритуализации, отчуждению или поверхностному усвоению норм молодежью: подходы, основанные на теории социального воспроизводства [11], минимизируют потенциал для развития личностной автономии и критической оценки социальных реалий. В результате формируется не осознанная, основанная на рефлексии и личном выборе ответственность, а ее симулякр — внешнее соответствие ожиданиям при дефиците внутренней мотивации к общественному участию.

Парадокс современной образовательной ситуации заключается в том, что в эпоху избытка информации остро ощущается дефицит способности ее критического осмысления. Философия образования давно утвердила критическое мышление в качестве фундаментальной цели обучения [16] — оно понимается не как негативный скепсис, а как направленный интеллектуальный процесс анализа, оценки и реконструкции аргументов, основанный на стандартах рациональности и этической рефлексии. Этот когнитивно-ценностный ресурс представляется ключевым для перевода гражданственности из плоскости пассивного знания о правах и обязанностях в плоскость активного, ответственного действия. Соответственно, наблюдается противоречие: с одной стороны, существует объективный социальный запрос на формирование гражданской ответственности молодежи, с другой — традиционные институциональные практики образования недостаточно эффективны для ее порождения как внутреннего качества автономной личности. Разрешение данного противоречия видится в междисциплинарном синтезе: социология образования предоставляет инструментарий для анализа структурных ограничений и возможностей образовательного института, а философия критического мышления — нормативно-педагогическую основу для развития способностей, необходимых для ответственного гражданского участия.

Исследование выстроено на принципах системного подхода, который позволяет рассмотреть феномен формирования гражданской ответвен-

ности не как изолированный педагогический процесс, а как многоуровневое явление, включенное в сложную структуру социальных взаимосвязей. Образование в этом контексте выступает как целостный социальный институт, выполняющий функции трансляции знаний, социальных норм и культурных ценностей, но одновременно являющийся полем борьбы за символические ресурсы и агентом воспроизводства или трансформации общественных отношений. Системный подход обеспечивает целостность анализа, фокусируясь на взаимовлиянии элементов системы: государственной образовательной политики, институциональных практик учебных заведений, содержания учебных программ, позиции педагогов и агентности обучающихся.

Системный подход, интегрирующий макро-, мезо- и микроуровни анализа, позволяет избежать редукции сложного феномена гражданственности к односторонним объяснениям (результат государственного предписания или спонтанного личностного выбора), задает рамки для последующего синтеза, где структурные ограничения, выявленные социологией образования, контекстуализируют потенциал субъектного преодоления и осмысленного конструирования ответственности, который изучается в русле философии критического мышления. Такой анализ соответствует тенденциям в социологии образования, где системный взгляд на институциональные процессы доминирует. Классические и современные работы демонстрируют, как образование функционирует в рамках более широкого социального порядка: исследования П. Бурдьё и Дж. Пассерона раскрывают механизмы символического воспроизводства социального неравенства через систему образования, где образовательные учреждения выступают агентом легитимации культурного капитала доминирующих групп [11]. Этот структурный взгляд дополняется исследованиями Б. Бернштейна, показавшего, как через лингвистические коды и организацию педагогических практик («классификацию» и «фрейминг») воспроизводятся властные отношения и формируется социальная идентичность [8].

На мезоуровне институциональных практик значимы исследования скрытого учебного плана — как через неявные правила, ритуалы и организацию школьного пространства усваиваются нормы подчинения, конкуренции и пассивного принятия социального порядка [5]. Эмпирические исследования образовательных организаций фиксируют, как глобальные политические нарративы трансформируются в локальные практики учителей, испытывающих давление со стороны администрации, родителей и официальных требований [7], что создает поле напряженности, в котором конструируется повседневный педагогический процесс. На микроуровне (анализ агентности обучающихся) молодежь рассматривается не как пассивные реципиенты, а как активные интерпретаторы и в некоторых случаях сопротивляющиеся акторы [2; 22; 25]: студенты в ответ на институциональные требования выра-

батывают собственные, подчас оппозиционные стратегии и смыслы, формируя субъектную позицию в образовательном поле.

Междисциплинарный синтез двух взаимодополняющих исследовательских перспектив — структурной (социология образования) и субъектно-деятельностной (философия критического мышления) — позволяет преодолеть ограничения каждой и создать более полную объяснительную модель формирования гражданской ответственности. Структурная перспектива в социологии образования, восходящая к классическим работам [11], традиционно фокусируется на объективных, зачастую репродуктивных функциях института образования. Современные исследования в этом ключе подтверждают, что образовательные системы воспроизводят социальное неравенство, легитимируют доминирующие дискурсы и формируют предсказуемые, социально детерминированные траектории [7; 13]. Такие работы важны для диагностики системных барьеров — как учебные планы, системы оценки и даже архитектура образовательной среды могут нивелировать индивидуальность, формируя пассивную или конформистскую гражданскую позицию как «естественную» норму. Однако преувеличение структурного детерминизма порождает «дефицитарную» модели молодежи, лишая ее субъектности и способности к сопротивлению или рефлексии.

Напротив, субъектно-деятельностная перспектива [1; 2], делает акцент на потенциале индивида как активного мыслящего агента. Современные педагогические и психологические исследования показывают развитие критического мышления как набора когнитивных навыков (анализ, оценка, вывод) и социально-этических диспозиций (открытость, справедливость, рефлексивность) [14; 24; 26], демонстрируют эффективность конкретных педагогических методов (проблемно-ориентированное обучение, диалогические семинары) [12]. Однако гиперболизация данного подхода ведет к смещениям в абстрактный индивидуализм или «идеализм способностей», к отрицанию того факта, что сама возможность развития и применения критического мышления неравномерно распределена в социальном пространстве и зависит от институционального контекста. Интеграция двух перспектив позволяет увидеть формирование гражданской ответственности как процесс в точке пересечения структурных условий и субъектной работы по их осмыслению и преодолению [9]: подлинная субъектность и ответственность возникают не в вакууме свободного выбора, а во встрече с «другим» и с сопротивлением материала и социальных структур, что требует как понимания этих структур, так и развитой критической рефлексии.

Конкретным инструментом такого синтеза выступает, например, концепция критической педагогики грамотности [4], которая напрямую связывает развитие навыков критического анализа текстов (субъектно-деятельностный уровень) с исследованием властных отношений и социальных неравенств, стоящих за этими текстами (структурный уровень) [18; 19]:

образовательные практики могут одновременно развивать когнитивные навыки учащихся и способствовать их политической и гражданской вовлеченности, наделяя их «словом» для критики и преобразования окружающих условий. Предлагаемый синтез не является механическим сложением двух парадигм — это исследовательская оптика, в которой социология образования задает критический вопрос «почему так трудно», вскрывая институциональные и социальные ограничения, а философия критического мышления отвечает на вопрос «как это возможно», предлагая нормативные основания и педагогические технологии для развития способности к осознанному, ответственному действию внутри и вопреки ограничениям. Такая модель позволяет преодолеть классическую дихотомию «структура vs действие», рассматривая гражданскую ответственность как динамичный результат непрерывного взаимодействия институциональных рамок и индивидуальной рефлексивной работы.

Структурный подход (социология образования) направлен на выявление объективных условий и ограничений, формирующих образовательное пространство. Для этого используется концепция Бурдьё, в частности, понятия габитуса (система устойчивых диспозиций к действию и восприятию), поля (образовательное пространство как арена конкуренции) и различных форм капитала, которая позволяет анализировать, как через скрытые учебные планы, педагогические отношения и системы оценок воспроизводится определенный тип гражданственности — часто конформистский и адаптивный. Концептуальный аппарат Бурдьё — мощный инструмент для деконструкции того, как школа, будучи относительно автономным «полем», на самом деле легитимирует и воспроизводит доминирующие в обществе властные отношения и классификации. Культурный капитал (знания, языковые коды, культурные практики), унаследованный из семьи, становится ключевым ресурсом успеха в образовательном поле: неравный доступ к культурным ресурсам уже на ранних этапах формирует траектории, влияющие на будущую социальную и гражданскую позицию молодежи [17] (например, долгосрочное влияние родительского культурного капитала на образовательные и профессиональные достижения структурирует возможности полноценного социального участия).

Габитус — своего рода невидимый «внутренний компас» человека, который формируется годами и определяет, как мы видим мир и действуем в нем, часто без раздумий. Процесс формирования габитуса понятен: через повседневный опыт (семья, школа, окружение) мы «впитываем» принципы мышления, вкусы и реакции, которые становятся частью нас самих. Они не лежат на поверхности — мы их не анализируем, но они направляют наши выборы — от манеры речи до отношения к успеху. Габитус — ключевое понятие для понимания, почему социальное неравенство и традиции передаются из поколения в поколение: габитус незаметно воспроизводит

устоявшийся порядок жизни, делая его «естественным». Образовательные институты активно участвуют в формировании специфического «школьного габитуса», который может включать диспозиции к иерархическому подчинению, некритическому принятию авторитетного знания и внешней мотивации достижений, и этот габитус становится основой соответствующей гражданской позиции [23]: практики в высшей школе тонко, но устойчиво прививают обучающимся из разных социальных слоев представления об их «естественном» месте в социальной иерархии, что напрямую влияет на их готовность к публичной артикуляции своей позиции или к лидерству.

Механизм этого процесса — символическое насилие, т.е. мягкое, нефизическое навязывание смыслов и ценностей доминирующей группы как легитимных и нормальных. В контексте гражданского воспитания это может проявляться в безальтернативном представлении определенной модели патриотизма, истории или общественного устройства, исключающем возможность их проблематизации. Символическое насилие эффективно именно благодаря своей невидимости — оно превращает социально сконструированные иерархии в «данные от природы» [21]. Структурный подход в социологии образования раскрывает фундаментальные барьеры на пути формирования неконформистской, критической гражданской ответственности: сама архитектура образовательной системы, действуя как машина социального воспроизводства, может систематически подавлять инициативу, рефлекссию и критику, производя адаптивных субъектов, чья гражданственность ограничивается рамками предустановленных и легитимированных институтом ролей. Соответственно, развитие критической и ответственной позиции требует не только адекватных педагогических приемов, но и рефлексии над структурами образовательного поля.

Теория методологического индивидуализма Будона акцентирует внимание на непреднамеренных последствиях агрегированных индивидуальных действий в рамках социальных систем, показывая, как институциональные правила и образовательные траектории, рациональные на микроуровне, могут на макроуровне приводить к неожиданным эффектам, например, к росту социального неравенства в доступе к ресурсам, формирующим активную гражданскую позицию [10]. Дело в том, что совокупность рациональных с точки зрения индивида решений в условиях ограниченных ресурсов и социальной конкуренции порождает стабильные и несправедливые социальные структуры. В образовании это ярко проявляется в модели образовательного выбора: семьи, стремясь максимизировать пользу и минимизировать риски для своих детей, руководствуются не только академическими критериями, но и логикой социального позиционирования, что приводит к «образовательному бегству» — когда более обеспеченные и информированные семьи концентрируются в сильных школах и образовательных секторах, что в совокупности усиливает сегрегацию и снижает общее качество образова-

тельной системы для менее привилегированных групп [15]. Рациональная на уровне семьи стратегия инвестирования в культурный капитал ребенка оборачивается макроэффектом блокировки социальных лифтов и возрастания неравенства возможностей. Применительно к формированию гражданской ответственности неравный доступ к ресурсам развития критического мышления и социального участия имеет кумулятивный эффект: обучающиеся из менее ресурсных образовательных сред, сталкиваясь с ограниченным доступом к дискуссионным клубам, проектной деятельности, качественному обществузнанию или программам студенческого самоуправления, оказываются в менее выгодной позиции для развития навыков и диспозиций гражданского и политического участия [20].

Синтез идей Бурдьё и Будона в рамках структурного подхода дает комплексное представление о барьерах: Бурдьё вскрывает механизмы символического воспроизводства через габитус и культурный капитал, а Будон — механизмы социальной селекции и агрегации индивидуальных выборов, которые в итоге также поддерживают статус-кво. Оба подхода констатируют, что образовательная система, будучи ареной конкуренции, объективно (вос) производит и легитимирует структурное неравенство, которое, в свою очередь, напрямую подрывает идеалы демократического гражданства, основанного на равных возможностях участия, критической рефлексии и общественной ответственности. Структурный подход четко показывает: образовательная система в ее нынешнем виде часто выступает фактором социального и гражданского неравенства, а не механизмом его устранения. Соответственно, развитие критического мышления выступает не только как когнитивная задача, но и как этический императив, наделяющий молодого человека способностью к осознанному выбору внутри и вопреки существующим системным ограничениям.

Таким образом, можно сделать следующие выводы: современная система образования зачастую подменяет реальное воспитание ответственности формальными мероприятиями, что ведет к «ритуализации» и отчуждению молодежи от гражданских ценностей (институциональный разрыв); образовательные институты функционируют как механизмы социального воспроизводства, где через «скрытый учебный план» и символическое насилие закрепляются асимметричные властные отношения и пассивные социальные диспозиции (воспроизводство неравенства); индивидуально рациональные стратегии семей по накоплению культурного капитала на макроуровне усиливают сегрегацию, ограничивая доступ молодежи из менее ресурсных групп к практикам развития активной гражданственности; преодоление структурного детерминизма возможно через междисциплинарный синтез, где социология диагностирует системные ограничения, а философия критического мышления предлагает инструменты развития субъектности (синтетическая модель); развитие когнитивных навыков анализа (субъект-

ный уровень) в сочетании с пониманием социальных иерархий (структурный уровень) — ключевой механизм формирования устойчивой гражданской позиции (критическая грамотность).

Сегодня формирование гражданской ответственности молодежи невозможно посредством трансляции готовых ценностных наборов. Традиционные образовательные практики, функционирующие в логике социального воспроизводства, зачастую подавляют агентность обучающихся, превращая гражданственность в форму внешней лояльности. Необходима новая, рефлексивно-деятельностная модель образования, в которой образовательная среда выступает не просто как пространство передачи знаний, но и как поле активного конструирования смыслов. Иными словами, целенаправленная интеграция принципов и практик развития критического мышления в образовательный процесс, осмысленный через социологическую оптику, способна преодолеть формально-ритуальный характер гражданского воспитания и сформировать у молодежи устойчивую диспозицию к осознанной гражданской ответственности, трансформировав ее из внешне навязанной обязанности в личностно значимый проект [9].

Для этого необходимы следующие механизмы: во-первых, синтез структурного (социологического) и субъектно-деятельностного (философско-педагогического) подходов — чтобы не только диагностировать глубинные институциональные барьеры, выявленные в рамках методологического индивидуализма [10] и теорий социального воспроизводства [11], но и предложить конкретные ответы на эти вызовы в виде педагогики критического мышления. Во-вторых, развитие критического мышления как медиатора, который способен трансформировать пассивное усвоение социальных норм в их активную осмысленную интернализацию. Практики, ориентированные на развитие критической рефлексии, аргументации и способности решать сложные социальные проблемы (проблемно-ориентированное обучение или философские семинары), создают условия, при которых гражданские ценности и установки не навязываются, а конструируются обучающимся в процессе диалога и исследования благодаря росту когнитивной вовлеченности, толерантности к неопределенности и готовности к публичной дискуссии [26].

В-третьих, преодоление формализма в образовании возможно не через замену одного набора лозунгов другим, а через создание образовательной среды, где усвоение знаний неразрывно связано с рефлексией их ценностных оснований и социальных последствий и апробируется в модельных или реальных социальных практиках. Такой подход позволяет сформировать не сиюминутную реакцию, а устойчивую диспозицию — внутреннюю готовность действовать ответственно в разных жизненных контекстах. Формирование осознанной гражданской ответственности требует двойного движения — критического осмысления структур и институтов, в которых происходит

воспитание (социологическая оптика), и внедрения педагогических технологий, развивающих способность к автономному суждению, этической рефлексии и действию (оптика критического мышления).

Библиографический список/References

1. Дьюи Дж. Как мы мыслим / Dewey J. *Kak my myslim* [How We Think]. URL: <https://vikent.ru/enc/2073>. (In Russ.).
2. Фрейре П. Педагогика угнетенных. М., 2018 / Freire P. *Pedagogika ugnetennyh* [Pedagogy of the Oppressed]. Moscow; 2018. (In Russ.).
3. Уиллис П. Учимся трудиться: как дети из рабочего класса получают работу в рабочем классе / Willis P. *Uchimsya truditsya: kak deti iz rabocheho klassa poluchayut rabotu v rabochem klasse* [Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs]. URL: <https://www.arasite.org/willislitol.html>.
4. Adams S.R. Critical literacy 2023. URL: <https://www.ebsco.com/research-starters/education/critical-literacy>.
5. Apple M., Apple M.W. *Ideology and Curriculum*. Routledge; 2004.
6. Ball S.J. The errors of redemptive sociology or giving up on hope and despair. *British Journal of Sociology of Education*. 2020; 41 (6).
7. Ball S.J. *Class Strategies and the Education Market: The Middle Classes and Social Advantage*. Routledge; 2003.
8. Bernstein B.B. *Class, Codes and Control. Vol. 3 : Towards a Theory of Educational Transmissions*. London: Routledge and Kegan Paul; 1977.
9. Biesta G. *World-Centered Education: A View for the Present*. Routledge; 2021.
10. Boudon R. *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. Wiley; 1974.
11. Bourdieu P., Passeron J.-C. Reproduction in education. 1990. URL: https://monoskop.org/images/8/82/Bourdieu_Pierre_Passeron_Jean_Claude_Reproduction_in_Education_Society_and_Culture_1990.pdf.
12. Shahab C., Barak M. Critical thinking in higher education: Identifying the pedagogical practices and modes of engagement. *Thinking Skills and Creativity*. 2026; 59.
13. Guerrero Banyai C. Closed doors: Barriers to equitable access to post-secondary education for lower-income and first-generation students in Canada. 2023. URL: https://www.academia.edu/100197659/Closed_doors_Barriers_to_equitable_access.
14. Ennis R.H. Critical thinking across the curriculum: A vision. *Topoi*. 2018; 37.
15. van de Werfhorst H.G., Mijs J.B. Achievement inequality and the institutional structure of educational systems: A comparative perspective. *Annual Review Sociology*. 2010; 36.
16. Hitchcock D. Critical thinking. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Ed. by E.N. Zalta, U. Nodelman. 2024. (Издание организации, включенной Министерством юстиции РФ в перечень организаций, деятельность которых признана нежелательной на территории РФ.)
17. Jaeger M.M., Breen R. A dynamic model of cultural reproduction. *American Journal of Sociology*. 2016; 121 (4).
18. Janks H. *Literacy and Power*. Routledge; 2009.
19. Janks H. Critical literacy's ongoing importance for education. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 2014; 57 (5).
20. Janmaat J.G., Mostafa T., Hoskins B. Widening the participation gap: The effect of educational track on reported voting in England. *Journal of Adolescence*. 2014; 37 (4).
21. Edgerton J.D., Roberts L.W. Cultural capital or habitus? Bourdieu and beyond in the explanation of enduring educational inequality. *Theory and Research in Education*. 2014; 12 (2).
22. Ogbu J.U., Simons H.D. Voluntary and involuntary minorities: A cultural-ecological theory of school performance with some implications for education. URL: <https://faculty.washington.edu/rsoder/EDUC305/OgbuSimonsvoluntaryinvoluntary.pdf>.

23. Kimelberg S.M., Iantosca M.H., Wu F., Mills L. The reception on campus: Differences in students' experiences deploying cultural capital in college. *British Journal of Sociology of Education*. 2024; 46 (2).
24. Santos Meneses L.F. Critical thinking perspectives across contexts and curricula: Dominant, neglected, and complementing dimensions. *Thinking Skills and Creativity*. 2020; 35.
25. Mills M., Keddie A., Renshaw P., Monk S. *The Politics of Differentiation in Schools*. Routledge; 2018.
26. Abrami P.C., Bernard R.M., Borokhovski E., Waddington D.I., Anne Wade C., Persson T. Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis. *Review of Educational Research*. 2015; 85 (2).

DOI: 10.22363/2313-2272-2026-26-2-618-627

EDN: XMTWWA

Sociology of education and philosophy of critical thinking: Developing civil responsibility of young people*

N.O. Isak, T.E. Tumashbay

Mukhtar Auezov South Kazakhstan Research University,
Pros. Tauke Khan, 5, Shymkent, 160012, Kazakhstan

(e-mail: issak_no@mail.ru; tumashbai@mail.ru)

Abstract. The article provides a theoretical-methodological basis for developing civil responsibility of the youth through a synthesis of sociology of education and philosophy of critical thinking. The authors consider contradictions between social demand for active citizenship and ritualized educational practices, which often reproduce passivity and conformism. The proposed integrative approach combines structural analysis of sociology of education and subject-activity perspective of philosophy of critical thinking. The article describes the structural barriers that determine the conformist “school habitus”: reproduction of social inequality through cultural capital (P. Bourdieu) and unintended but negative consequences of rational choice (R. Boudon) contribute to the formation of the conformist, adaptive school habitus. Critical thinking as a set of cognitive skills and social-ethical dispositions is considered as a conceptual counterweight. Critical thinking and reflection integrated into the educational process can help overcome the so-called symbolic violence of educational institutions and transform citizenship from mere memorization of rules into conscious and independent action. The proposed interdisciplinary approach defines civil responsibility as a dynamic result of the interaction between institutional structures and individual reflective work.

Key words: sociology of education; critical thinking; civil responsibility; youth; civil society; educational practices; reflection-activity model

For citation: Isak N.O., Tumashbay T.E. Sociology of education and philosophy of critical thinking: Developing civil responsibility of young people. *RUDN Journal of Sociology*. 2026; 26 (2): 618–627. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2026-26-2-618-627> EDN: XMTWWA

*© N.O. Isak, T.E. Tumashbay, 2026

The article was submitted on 21.12.2025. The article was accepted on 10.04.2026.