DOI: <http://dx.doi.org/10.15688/jvolsu7.2015.4.7>

УДК 17:37.01

ББК 87:74

СОЦИАЛЬНАЯ МИССИЯ ОБРАЗОВАНИЯ¹

Маргарита Николаевна Кожевникова

Кандидат философских наук, ведущий научный сотрудник,
Филиал ФГБНУ «Института управления образованием
Российской академии образования» в Санкт-Петербурге
margaritakozh@ya.ru
ул. Черняховского, 2, 191119 г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы понимания социальности в образовании, прежде всего, в доминирующей функционалистской перспективе, в соотношении ее с другими позициями. Автор различает понятия «развитие социальности» и «социализация», а последнюю рассматривает в позитивном и негативном модусах. В рамках «социализации» автор особо поднимает проблемы патриотического воспитания и действующие в качестве его фундамента факторы. С точки зрения других социальных концепций вскрываются трудности и ограничения функционалистской теории и ставятся вопросы об основаниях социальной миссии образования. В статье кратко представлены авторские концепции «менеджеристской парадигмы» в образовании, «подлинной и ложной социальности», «автономии учителя», «человекомерного стержня содержания» образования.

Ключевые слова: философия образования, социальная миссия, функционалистская интерпретация, патриотическое воспитание, «менеджеристская парадигма», автономия учителя.

Проблема реальности социального в образовании

В советской педагогике XX в. социальный аспект считался неотъемлемым и важнейшим в образовании, но вместе с разрушением идеологического фундамента оказалась разрушенной и советская система социализации в образовании. В итоге, были подорваны даже основания понимания социальной миссии образования.

В последние десятилетия нельзя не заметить, что школы все больше определяют границы своей ответственности передачей багажа базовых знаний и подготовкой в ВУЗ. То же понимание поддерживают родители и общественность. Получается система образования с малых лет готовит более или менее

успешно работников, а общество как таковое, со своей ментальностью, с определенным типом отношений и проблем существует, воспроизводится и изменяется вне зависимости от образования?

Социальным философам очевидна наивность подобных представлений, и в условиях современных реформ образования представляется крайне важным откликаться не только на доминирующие тренды образовательной политики, но и производить перепроверку и переосмысление актуальных социальных идеалов российского образования, тем более, что в идеологии и программных документах образования (ФГОС) нового поколения к реальности социального в образовании привлечено внимание и задача развития социальности учащихся обозначена как значимая.

Понятие «социальность» в статье автор использует в следующем значении: как «способность человека к общности с Другими».

Социальная миссия образования в функционалистской перспективе

Из имеющихся в философии образования социальных теорий функционализма, теории конфликта, социальной феноменологии, социального конструктивизма, символического интеракционизма, теории структуризации и пр., до сих пор в теории и практике российского образования доминируют функционалистские социальные представления как те, которые, в целом, были наиболее широко распространены в мире и которые были укоренены марксистско-ленинской философией в советской педагогической традиции.

Функционалистские подходы, развившиеся со времен Маркса, Спенсера, позитивизма и опирающиеся в их современном прочтении на концепции Дюркгейма, исходят из понимания общества как объективной реальности («социальных фактов»), встроенной в общий порядок природы, и образование выступает в качестве одного из его важнейших элементов, функционирующего согласно нуждам общества. Общественный консенсус, то есть идея социальной солидарности, которая может и должна складываться в поле коллективного сознания, составляет предпосылку всех дальнейших построений теории [12].

Согласно этой теории, образование осуществляет и манифестированные функции обучения знанию и умениям, ведя учащихся к полезным для людей последствиям, и «скрытые функции, представляющие собой непреднамеренные полезные по своим последствиям для людей действия» [12, р. 26]. (Последнее уточнение, как можно увидеть, уже отражает влияния со стороны агонистических теорий).

В этом случае миссия образования, как ее описывал и сам Дюркгейм, состоит во введении юного человека в господствующие в обществе тенденции посредством «нравственного образования»: по существу, это социализация в ее позитивном аспекте, исходящем из принципа общего блага. (Здесь термин «социализация» используется в заданном ему

функционалистами значении как подстройки человека под общество, то есть социальный порядок и господствующие тенденции). Так, пропуская через курсы «нравственного образования» (в целом, гуманитарного образования) молодых людей из разных социальных слоев и культурных групп, общество обретает более однородную социальную структуру посредством образования.

Как было давно понято в образовании, в качестве важнейшего орудия для создания однородной социальной структуры действует патриотизм, представляющий данный социум в свете родовой принадлежности индивида — как «отечество». Традиционным образом патриотическое воспитание занимает в образовании значительное место. Однако патриотизм понимается по-разному. Зачастую патриотизм обретает идеологический характер, и тогда патриотическое воспитание неминуемо выстраивается на конкретных идеологемах. Тогда национальные мифологемы (мифы данного социума о национальных героях, национальной истории и т. д.) могут быть трансформированы в образовании в этом аспекте.

Введение учащихся в господствующие тенденции подразумевает, с одной — можно сказать, утверждающей — стороны, необходимость передачи юношеству преобладающих в данном обществе базовых ценностей. В США, например, таковыми выступают либеральные ценности индивидуализма, поэтому в содержание образования заложены доминирующие идеи свобод и прав человека, индивидуальных достижений и успеха, соревнования, процесс занятий активно стимулируется призами, приучая учащихся связывать победу с обладанием, а ценности коллективизма, как «командный дух», «чувство соседства», ценность демократического общества выстраиваются с опорой на индивидуальную свободу. В случае Японии и Китая это коллективистские ценности, которые в образовании вводят через ориентацию учащихся на коллективные достижения и успех. В России социальная аксиология пребывает в переходном периоде, поскольку проблема современной «национальной идеи» до сих пор остается трудно решаемой, — что тяжело сказывается на образовании. С этим связаны и трудности в углублении патриотического воспитания.

Для формирования патриотизма в образовании два фактора служат цементирующим фундаментом: это общенациональная идея и мифы о национальных героях. В советское время в образовании проводилась идея о великой миссии Советского Союза для всего мира как образца впервые состоявшегося в истории общества счастья трудящихся, дружбы народов и построения светлого коммунистического будущего. В качестве национальных героев культивировались образы Ленина, Гагарина, Пушкина, Суворова, Александра Матросова и т. д. Нужда в этих двух факторах и сейчас вполне осознается, поэтому настолько важной в обоих аспектах остается тема Великой Отечественной войны – как уникального примера полностью справедливой войны, в которой русский народ воплотил одновременно героизм и жертвенность относительно мира – те качества, которые прекрасно выражают русский дух: известные миру широта, мощь и одновременно кротость, ненасильственность. Эти современные смыслы той войны выявила последняя народная инициатива «Бессмертного полка». Но для использования Великой Отечественной войны в качестве фундамента патриотического воспитания проблему представляет время, отдаляющее от нее новые поколения.

В настоящее время государственными идеологами также разрабатывается – и более успешно, чем первые два фактора – другой дополнительный цементирующий фактор: «общий враг». Но если сопоставить с упомянутыми качествами русской ментальности, запечатленными и в русском фольклоре, и в великой русской литературе², то этот фактор работает в ущерб им, поскольку обычно порождает в социальной ментальности мелочную злобность общего социального напряжения, проникнутого ксенофобией [3], и это антипод «широте, мощи», в позициях же – активную напористость, воинственность, что есть антипод кротости, ненасильственности. Получается, этот «цементирующий фактор», используемый в политическом внушении, ведет скорее к массовой истерии, сопровождавшей множество развязанных войн, что выражал Л.Н. Толстой в одном из своих любимых изречений: «Патриотизм – последнее прибежище негодяя».

Но Россия XXI в. а отличается тем, что, хотя и сказываются проанализированные в свое время классическим психоанализом (З. Фрейдом в «Психологии масс и анализе человеческого “Я”» и др.) механизмы массовой психологии в идентификационных процессах коллективной идентичности, задействующих бессознательное, все же сегодня, например, идея патриотизма нуждается в увязке и с принятыми идеями построения демократии и гражданского общества. А поскольку это так, у педагогов³, которым требуется решать задачу патриотического воспитания, встают вопросы: как понимать патриотизм? Кто должен считаться патриотом? Тот ли это, кто преданно следует «текущему курсу партии и правительства?» Или тот, кто имеет мужество размышлять самостоятельно о национальной идее, о судьбе страны и, возможно, принимает курс, не совпадающий с общим, но, согласный с его/ее собственным пониманием блага народа и страны? Так, ведь в нацистской Германии патриоты могли составлять круг антифашистов, а в СССР – круг диссидентов (то есть Солженицын и Сахаров, а не те поощрявшиеся за «патриотизм» чиновники партийной номенклатуры, которые репрессировали советских диссидентов как врагов народа). В условиях же противопоставления государства и гражданского общества педагог вынужден решать для себя дилемму, кто он(а), «прежде всего, гражданин общества или представитель государства?»

Если можно сказать, что введение учащихся в господствующие тенденции подразумевает функцию образования в утверждающем модусе, то в негативном модусе она состоит во внедрении в сознание учащихся идеи и принципа общественного контроля. Последнее происходит как скрытое внедрение в индивидуальное сознание юношества «блока контроля», репрезентирующего нормы социальной легитимности и коллективные ожидания социума относительно его будущих молодых членов. Контроль и ожидания выражаются во всех формах дисциплинирования и оценивания, производимого в образовании. Эти функции, во многом «скрытые», опять-таки, довольно заметно учитывают проблему «скрытого содержания» образования (*hidden curriculum*), поднятую агонистическими и кри-

тическими направлениями в философии образования, выявившими суть социализации в образовании как принципиально не вредящую социальному порядку и состоящую в том, чтобы создавать граждан, которые не были бы недовольны какими-то из базовых социальных норм. Для этого используется дисциплинарный компонент школы, во многом, ориентированный на то, чтобы приучить молодых людей уважать власть и иерархическую природу социального порядка, привыкнув принимать несправедливое за справедливое, и сделать их разум более податливым в этом направлении и зависимым [1].

Кроме того, в мягкой форме социализации образование вводит учащихся в участие в социальных институтах, которое, например, Гелен с позиций биологической антропологии понимал просто как человеческую потребность, дающую посредством социальных институтов саму возможность обретения идентичности [6]. «Мягкая социализация» приучает к различным социальным ролям, которые, по существу, и воплощают в себе институционализацию. По Парсону, смысл ролей следующий: «В каждой конкретной ситуации присутствует институционализация, согласно которой каждый деятель совершает и считает, что должен совершать то, что другие действующие лица, с которыми он сталкивается, считают, он должен совершать» [13, р. 190–191]. Таким образом, все структурированное общество представляет собой схождение мотиваций, ожиданий и ценностей.

Объединяющая социальная функция образования, как отмечали сторонники функционалистских теорий, тем успешней осуществляется, чем больше школа берет на себя функции семьи, во многом, эту семью в ее прежнем, традиционном понимании замещая, что и сделалось характерной чертой образования во второй половине XX века.

И также к структурно-объединяющей социальной функции образования относят «увязывание в сети», – это подразумевает установление межличностных связей в коллективах учащихся школ, университетов, курсов и т. д. Такие связи особо значимы, поскольку продолжают сохраняться между людьми в их дальнейшей жизни, за пределами учебных институций.

Однако нельзя не признавать, что вместе с объединяющей функцией, образование выполняет еще и противоположную, дифференцирующую, структурирующую социум функцию: это так называемая «сортировка», то есть распределение учащихся в процессе учебы по профессиональным направлениям и по их успехам. П. Сорокин описывал эту функцию образования как общественный лифт, социальный механизм «вертикальной циркуляции» (social placement «социальное размещение» или role allocation «распределение ролей», по Talcott Parsons, Kingsley Davis, and Wilbert Moore) и считал, что в XX в. роль образования в обществе сделалась особенно высока, поскольку институт образования взял на себя те функции канала повышения социального статуса, которые раньше выполняли семья, церковь и армия [7, с.113].

Так можно сказать, что в описании функционирования образования выстраиваются направления «вертикалей» и «горизонталей». Это и есть в функционалистском понимании миссия образования относительно общей структуры социума: продвигать новоформируемых людей в вертикалях сословий и «уровней общественной лестницы», образующих иерархии, а с другой стороны, соединять обучаемых в социальные общности, начиная от семей, кругов, клубов, религиозных общин, до наций и транснациональных культурных и прочих общностей.

Среди авторов-функционалистов основания, по которым образование производит социальную дифференциацию, с перемещением молодых людей по общественному лифту, интерпретируются как преимущественно собственные образовательные заслуги (merits) учащихся, то есть эта интерпретация базируется на концепции меритократии, подразумевающей, что в обществе положение человека определяется его заслугами.

Эта теоретическая система, как ее трактовал, в особенности, Парсон, исходила как из основного условия из равенства возможностей, что означает требование равного доступа всех молодых людей к образованию, при котором достижения будут полностью зависеть от способностей и приложенных самими учащимися усилий [11]. Достижение социального статуса (status attainment) подробно ис-

следовали Блау и Дункан (Peter M. Blau, Otis Dudley Duncan), сделавшие вывод о том, что образование оказывает на это достижение решающее влияние, сравнительно даже с имущественным положением родителей (хотя и понятно, что само это имущественное положение влияет на образование, которое имеют возможность получать потомки богатых родителей) [14].

В российской социальной философии особый случай функционалистского направления, на наш взгляд, составляет оригинальная система логической социологии, разработанная А.А. Зиновьевым, с ее акцентированием социальных антиномий, однако выводом не только о неизбежности их как внешне-объективных сил, но и о благой необходимости этих антиномий, к разрешению которых могут и должны служить идеология и идеологи в функционировании социума как управляющих отдельным человеком. В этих смыслах образование, несомненно, принимает на себя миссию, смыкающуюся с миссией идеологии, точнее, сами педагоги попадают в рамках теории Зиновьева в отряд идеологов. По Зиновьеву, «задача идеологической сферы – самосохранение общества, защита его социальной организации и сложившегося образа жизни населения, а также защита от врагов. Естественно, в содержание идеологии должна входить апологетика существующего социального строя, создание образов врагов как носителей зол, выработка у людей определенного субъективного отношения к явлениям бытия (...) Идеологические учения создаются для широких слоев населения (...) все они сочиняются с расчетом на то, чтобы у них были потребители, и чтобы потребители соответствующих уровней смогли что-то «проглотить» и «переварить» (...) Вымышленный мир, изобретаемый идеологами, создается так, чтобы он походил на настоящий, (...) так, чтобы в какой-то мере облегчал людям жизнь, избавляя от необходимости размышлений, колебаний, трудных решений, излишних тревог. Для подавляющего большинства людей это – благо» [2].

Критика функционалистской интерпретации

Можно считать, выявленные выше особенности, в целом, исчерпывающе очерчива-

ют функционалистские позиции в философии образования. Конечно, как отмечают их противники, прежде всего, сторонники теории конфликта (J. Rancière, B. Honig, Ch. Mouffe, E. Laclau, S. Chambers, др.), функционалистская перспектива, при всех своих достижениях, уделяет недостаточно внимания присущей образованию динамике. Например, в действительности оказывается, что наиболее образованные люди в меньшей степени исполняют ожидаемые от них социумом функции в плане поддержания социума в его status quo, но, напротив, устремляются к его преобразованию. Главное же, по мнению сторонников агонизма, функционалистская перспектива, в особенности, в основном русле преемственности этой традиции мысли оставляет за рамками своей проблематизации вопросы о властных отношениях, конфликте, механизмах подавления в обществе как имеющих отношение к образованию, поскольку считают сам конфликт аномальным (то есть относящимся лишь ко времени революций) и преодолеваемым состоянием общества. Именно поэтому и трактуемая в этом контексте социализация, производимая образованием, не рассматривается в ее негативных аспектах. Вместе с тем теоретики конфликта далеки от утверждения бесперспективного антагонизма – как в случае Бонни Хониг (2013), выступившей с манифестом «агонистического гуманизма» (*Antigone, Interrupted*), или Рансьера, Муфэ, Лакло, Шамбера, критикующих предложенные Ю. Хабермасом и Дж. Роллсом модели демократии как общества консенсуса и выдвигающих модель демократии как «гражданского общества агонистического плюрализма», способного существовать без достижения консенсуса. При этом обретает ценность допущение ситуации «разногласия» (у Рансьера), а эта позиция должна была бы многое изменить в теории и практике образования.

С другой стороны, исходя из очерченной функционалистами социальной картины, мы можем поставить в качестве основного вопрос о принимаемых в таком случае самим образованием основаниях для своей социальной миссии. Лежит ли в таких основаниях идеология успеха и власти, вводящая в образование концепт социального «успеха» как базовый принцип?

Мы видим, что, скорее всего, таково и есть положение дел, сложившееся не только на Западе, но и в современной России. Причем именно этот концепт коррелируется с менеджеристской политикой образования, диктующей и принципы «менеджеристской парадигмы» в науке педагогики, которая, со своей стороны, формирует теорию и подготавливает практику образования, в частности, через педагогическое образование. Л. Фендлер в своем анализе педагогических исследований, определил эту ситуацию как «объединение науки с социальным управлением» [10, р. 438]. То, о чем мы говорим [4], это, в итоге, тенденция, ориентированная на эффективность, преимущественно, в экономических смыслах, приведшая к феноменам «Center for Evidence-Informed Policy and Practice» (London Institute of Education) в Великобритании, «What Works Clearinghouse» в США и др.

Иная тенденция – противостоящая первой, утверждающая принципиальную несводимость человека к «фактическим законоподобным обобщениям», может быть условно названа «гуманитарной» как обращенной подлинно к человеку (хотя, конечно, то же название «гуманитарной» активно используют и в рамках первой тенденции). В усилении менеджеристского тренда в системе образования проявляется и влияние технологического мышления на социальное. Человечеству хочется, чтобы взаимодействия между людьми работали надежно: «как машина», а это требует «механизма управления». Идеал «машины управления» – это возможность тотальной управляемости.

Основания социальной миссии образования

В действительности, сам выбор между менеджеристской и «собственно гуманитарной» парадигмами связан с различиями в понимании образования, которые были осмыслены в философии образования к началу этого века в понятиях классификации знания по Аристотелю. Одна интерпретация образования – как *технэ*: знание результативного способа деятельности, с акцентом на причинной обусловленности, другая же – как *фроне́зис*: практическая ценностно-полагающая

мудрость, с акцентом на целевой обусловленности [9].

И так мы приходим к вопросу, на который теоретики и практики образования должны отвечать сегодня: возможны ли альтернативы принципу социального «успеха» и какие?

Думается, возможные ответы прямо зависят от интерпретации «человека» – как той исходной точки, что и порождает социальные ожидания и пресуппозиции в образовании. (Например, именно специфической интерпретацией «человека» объясняется социальная теория А.А. Зиновьева). Для нас определяющей характеристикой природы человека является самосознаваемая им субъектность. Это понимание в качестве своих следствий ведет к принципам преодоления манипулятивных начал в образовании. Последнее относится на базовом уровне еще даже и не к взаимодействию с обучающимися (это уже производный уровень), но к взаимодействиям с педагогами со стороны системы образования, в рамках тех или иных моделей управления образованием. И здесь основной тезис автора сводится к концепции «автономии учителя» [3].

В самом же образовании тезис подразумевает внесение «человекомерного стержня» в образовательные содержание и методы: в содержании – это широкий комплекс взаимосвязанных курсов, направленных на понимание «человека»; в методах – это доминирование субъективирующих методов. Его появление означало бы осуществление программы образования как выстраивания системы человеческих смыслов.

Здесь этот тезис, нуждающийся в раскрытии, может быть лишь обозначен, но его перспективы – это перспективы выбора человека перед лицом остро встающего вызова цивилизационного хода развития: альтернативы человека или «киборга» будущего. Очевидно, что такой выбор оказывается возможным лишь в рамках «собственно гуманитарной», а не менеджеристской парадигмы.

Социальная же миссия образования, согласно утверждаемым позициям, будет пониматься нами как развитие «*подлинной социальности*», которая должна составить идеал образования в социальном аспекте. Ее следует принципиально отличать от «*ложной*

социальности» как ту, которая относится не к области адаптации, но к области самоорганизации в активностях человека.

«Подлинная социальность» подразумевает свободу – в том плане, что человек обнаруживает социум не как абсолютизированную данность или непроницаемую объективную реальность («социальные факты»), но как относительную, обусловленную реальность, с внешне видимыми-выявленными структурами-стенами, которые, однако, прозрачны. Это видение возможно только при избавлении от социальной наивности. Конечно, в данном случае речь должна будет идти о включении в теорию и практику российского образования социальной феноменологии, социального конструктивизма, символического интеракционизма, теории структуризации и прочих социально-философских подходов.

Создание условий для становления *подлинной социальности* делается возможным благодаря особой роли образования, развивающего критическое социальное мышление [15] – с опорой на наработки теории конфликта.

И если мы исходим из понимания природы человека как самосознающего свою субъектность существа, то есть существа, способного на свободу, то для образования это означает обучение человека собственно бытию «человеком» и членом «человеческого сообщества», а не социальной вещью.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ проекта проведения научных исследований «Проблема становления социальности в образовании», проект № 13-03-00276.

² У Толстого в «Войне и мире» – Пьер Безухов, артиллерийский капитан Тушин, ополченцы, надевшие белые рубахи перед сражением – готовые к смерти; Платон Каратаев, у Достоевского в «Братьях Карамазовых» – старец Зосима, Алеша Карамазов, в «Преступлении и наказании» – Сонечка Мармеладова и т. д.

³ Здесь приводятся примеры тем обсуждений и формулировки педагогов по материалам проводившегося автором городского семинара по практической философии учителя: «Государство и практики-педагоги: отношения, нормативы и то, что не поддается нормированию», – 28 апреля 2015 г. в ФГНБУ ИПООВ РАО [5].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айраксинен, Т. Идеалы образования: глобальные тенденции и национальный опыт Финляндии / Т. Айраксинен, Х. Гиллинг // Человек и образование. – 2013. – № 4 (37). – С. 165–166.
2. Зиновьев, А. А. Логическая социология / А. А. Зиновьев. – М.: Социум, 2002. – 260 с. – Электрон. текстовые дан. – Режим доступа: <http://gtmarket.ru/laboratory/basis/5669/5670>. – Загл. с экрана.
3. Кожевникова, М. Н. Субъектность ученика и автономия учителя: образовательно-философский анализ / М. Н. Кожевникова // Человек и образование. – 2014. – № 1. – С. 63–67. – Электрон. текстовые дан. – Режим доступа: http://obrazovanie21.narod.ru/Files/2015-1_063-067.pdf. – Загл. с экрана.
4. Кожевникова, М. Н. Язык педагогики / М. Н. Кожевникова // Вопросы образования. – 2014. – № 3. – С. 283–302.
5. Огурцов, А. П. Образы образования. Западная философия образования. XX век / А. П. Огурцов, В. В. Платонов. – СПб.: РХГИ, 2004. – 520 с.
6. Семинар «Государство и практики-педагоги: отношения, нормативы и то, что не поддается нормированию». Материалы семинара. – Электрон. текстовые дан. – Режим доступа: <http://o-ch.ru/teacher/seminar/seminarapr2015/>. – Загл. с экрана.
7. Сорокин, П. А. Главные тенденции нашего времени / П. А. Сорокин. – М.: Институт социологии РАН, 1993. – 195 с.
8. Юдин, Н. В. Патриотический подъем в странах Антанты (июль 1914-май 1915): сравнительный анализ. Автореф. дисс. ... канд. истор. наук. – М.: МГУ, 2013. – 27 с. – Электрон. текстовые дан. – Режим доступа: <http://www.hist.msu.ru/Science/Disser/Yudin.pdf>. – Загл. с экрана.
9. Carr, W. Philosophy, methodology and action research / W. Carr // Journal of philosophy of education. – 2006. – Vol. 40, Iss. 4.
10. Fendler, L. Why Generalisability is not Generalisable, Journal of Philosophy of Education / L. Fendler. – Vol. 40, Iss. 4. – P. 437–449.
11. Functionalism and Education. – Electronic text data. – Mode of access: <http://www.historylearningsite.co.uk/sociology/education-and-sociology/functionalism-and-education/>. – Title from screen.
12. Henslin, J. M. Sociology: A down-to-Earth Approach / J. M. Henslin. – N.Y.: Free Press. – 624 p.
13. Parsons, T. Values, Motives and Systems of Actions / T. Parsons, E. Shils // Toward a General Theory of Action. – Cambridge; Massachusetts. – P. 190–191.
14. Schoon, I. A Transgenerational Model of Status Attainment: the Potential Mediating Role of School Motivation and Education / I. A. Schoon. – National Institute Economic Review. – P. 72–81.

15. Stojanov, K. "Education as Social Critique: On Theodor Adorno's Philosophy of Education" – Paper presented at the Annual Conference Philosophy of Education Society of Great Britain / K. Stojanov. – Oxford : New College, 2013.

REFERENCES

1. Ayraksinen T., Gilling H. Idealy obrazovania: globalnye tendenzii i natsionalny opit Finlandii. [The ideals of education: global trends and national experiences in Finland]. *Chelovek i obrazovanie*, 2013, no. 4 (37), pp. 165-166.
2. Zinoviev A.A. *Logicheskaya sotsiologiya*. [Logical sociology]. Moscow, Sotsium, 2002. 260 p. <http://gtmarket.ru/laboratory/basis/5669/5670>
3. Kozhevnikova M. N. Subektnost uchenika i avtonomia uchitelya: obrazovatelno-filosofskii analiz. (Student's subjectivity and teacher's autonomy: analysis by the philosophy of education). *Chelovek i obrazovanie*, 2014, no. 1, pp. 63-67.
4. Kozhevnikova M. N. Yazik pedagogiki. [Language of pedagogy]. *Problemy obrazovania*, 2014, no. 3, pp. 283-302.
5. Ogurtsov A. P., Platonov V. V. *Obrazy obrazovania. Zapadnaya filosofia obrazovania XX veka*. [Images of Education. Western philosophy of education of XX century]. St.-Peterburg, RHGI, 2004.
6. "Gosudarstvo i pedagogi-praktiki: otnosheniya, normativy i chto ne poddayotsya normirovaniyu". Materialy seminarov. [Proceedings of the seminar 'State and educators-practicians: relations,

standards and that can not be rationed] <http://o-ch.ru/teacher/seminar/seminarapr2015/>.

7. Sorokin P. A. *Glavnye tendenzii nashego vremeni*. [The main trends of our time]. Moscow, Institute of Sociology, 1993. 195 p.
8. Yudin, N.V. *Patrioticheskiy entuziazm v stranah Atlantyy (Iyul 1914-May 1915): sravnitelnyy analiz*. [The patriotic enthusiasm in the Allied countries (July 1914-May 1915): A comparative analysis]. Author. diss. ... Kand. hist. sciences. Moscow, MGU, 2013. 27 p. <http://www.hist.msu.ru/Science/Disser/Yudin.pdf>.
9. Carr W. Philosophy, methodology and action research, *Journal of philosophy of education*, 2006, Vol. 40, Iss. 4.
10. Fendler L. Why Generalisability is not Generalisable, *Journal of Philosophy of Education*, 2006, Vol. 40, Iss. 4, Pp. 437-449.
11. *Functionalism and Education*. <http://www.historylearningsite.co.uk/sociology/education-and-sociology/functionalism-and-education/>.
12. Henslin J. M. *Sociology: A down-to-Earth Approach*. New York, Free Press Publ., 2005. 624 p.
13. Parsons T., Shils E. Values, Motives and Systems of Actions. Cambridge, Massachusetts, 1951, p. 190-191.
14. Schoon I. A Transgenerational Model of Status Attainment: the Potential Mediating Role of School Motivation and Education. *National Institute Economic Review*, 2008 pp. 72–81.
15. Stojanov K. Education as Social Critique: On Theodor Adorno's Philosophy of Education. Paper presented at the Annual Conference Philosophy of Education Society of Great Britain, New College, Oxford, 2013.

SOCIAL MISSION OF EDUCATION

Margarita Nikolaevna Kozhevnikova

Candidate of Philosophical Sciences, Leading Researcher,
Saint Petersburg Branch of Institute of Education Authority of Russian Academy of Education
margaritakozh@ya.ru
Chernyakhovskogo St., 2, 191119 Saint Petersburg, Russian Federation

Abstract. The article is concentrated on the problem of contemporary understanding sociality in education in Russia. Functionalist perspective appears to be the main theoretical context dominant here, especially from the Soviet times, so the main analysis is devoted to relating it to other philosophical perspectives.

The author takes the concept of sociality in the meaning of the ability to be in commonality with Others, especially in terms of tightly established common world of all relations of Others. Distinguishing between the "development of sociality" and "socialization" in education as adjustment, adaptation to given social order, the author differentiates between the positive and negative modes of socialization and raises the problem of patriotic education associated with positive one, discussing the main factors laying its foundation. The main its problems seem to be connected with the deficit of the national idea in modern Russia. From

the other side, the article analyzes the damage of ideologization, well known to Russia from Soviet times.

The difficulties and the limitations of functionalist theory are revealed in the light of other social theories. The author clarifies the grounds of education's social mission distinguishing different interpretations of the very education as phenomenon. The article summarizes the author's concepts of "managerial paradigm" in education, "true and false sociality", "teacher's autonomy", "human-core content" of education.

Key words: philosophy of education, social mission, functionalist interpretation, patriotic education, "managerial paradigm", teacher's autonomy.