

эмоционально-нравственного воспитания детей 3-5-летнего возраста с нарушениями слуха в процессе обучения игровой деятельности позволит с первых этапов формирования игры повысить эффективность работы по эмоционально-нравственному воспитанию.

**ОТ СОЦИОЛОГИИ ЗНАНИЯ К СОЦИОЛОГИИ  
ОБРАЗОВАНИЯ И ВЛАСТИ. (ПРОБЛЕМЫ  
ВЗАИМОСВЯЗИ ЗНАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И  
ВЛАСТИ В КОНТЕКСТЕ  
КОНСТРУИРОВАНИЯ ПОСТСОВРЕМЕННОГО  
СОЦИУМА)**

Залунин В.И., Дударов В.И.

*Дальневосточный государственный технический  
университет, Владивосток*

Как правило, проблемы знания, образования и власти являются предметами специализированных областей социологии, обозначенных нами в названии статьи, а взаимосвязи между ними остаются вне поля зрения, слабо тематизированы и концептуализированы. С нашей точки зрения, выявление диалектики взаимосвязи и конкретного тождества обозначенных феноменов является одним из перспективных направлений научных исследований, приобретающих новое звучание в условиях становления постсовременного общества, тендирующего, как нам представляется, к специфическим формам соотношения и взаимосвязи различных сфер общественной жизни

С точки зрения феноменологической социологии все социальные формы и структуры представляют собой объективированные интерактивные значения, то есть знания. В связи с тем, что первоисточником социальной реальности в рамках данного направления признаются интерактивные значения, основным предметом провозглашается социология знаний. Поскольку же вся система типизированных значений имеет своим источником повседневные знания, основным предметом социологии объявляется социология повседневного знания (А. Щюц, П. Бергер, Т. Лукман).

Однако, признавая важную конструктивную функцию знания в процессе созидания социальной реальности, нельзя не отметить того обстоятельства, что знания относятся к такому роду информации, которая не передается генетически, а ретранслируется в процессе образования. Тем самым, социология знания неизбежно перерастает в социологию образования. Именно через систему образования осуществляется соотношение знаний с существующей практикой (социальной реальностью). Прежде всего, через образование, происходит культивирование человека («альфа» и «омега» всякой социальной реальности) в его всеобщей и индивидуальной истории. Эта идея в имплицитной форме содержится в работах П. Бергера и Т. Лукмана, когда они говорят о социализации (первичной и вторичной) и идентификации, как заключительной фазе в конструировании социальной реальности, через которую осуществляется интернализация, инкорпорация социального порядка, его оседание в установках личности, «второй природе» человека (1).

В условиях перехода общества к постиндустриальной стадии становится все более очевидной "телическая", "номическая", информационно-смысловая природа его связей и зависимость темпов и ритмов социокультурной динамики от возможностей образования и связанного с ним пре – образования человека. Конституитивная, социо- и антропогенная значимость образования в этих условиях должна быть основательно осмыслена, артикулирована и акцентирована. Образование - это сфера "второго рождения человека", деятельный способ существования человеческого образа, его присвоения, реально осуществляемая антропология (или антропотехнология). Оно представляет собой важнейший канал перевода идеального в материальное, "средний термин" между теорией и практикой, наукой и производством, прошлым и будущим. Образование - наиболее действенный инструмент реконструкции ментальности и конструирования будущего. Сказанное, позволяет очертить принципиальные моменты взаимосвязи и взаимоперехода социологии образования и социальной антропологии, на которых мы здесь не заостряем свое внимание.

Всякая технология ( в том числе и образовательная) представляет собой способ организации определенного усилия и реализации некоторой идеи. По мере своего развития она требует рефлексии над собственными условиями и соответствующих зрелых форм сознания, выступающих ее концептуально – теоретическим и духовно – практическим основанием и конституирующим ( замыкающим) тот или иной вид деятельности в относительно самостоятельную сферу. По мнению Т. Парсона вслед за промышленной революцией ( дифференцировавшей экономическую и политическую подсистемы) и демократической ( отделившей социальное сообщество от политической системы) следует образовательная революция, призванная отделить от социального сообщества подсистему воспроизводства культурного образца(2). Условием конституирования этой системы как относительно самостоятельной, на наш взгляд, может лишь активно развивающиеся ныне философия и социология образования, где достигается предельное самосознание и самоопределение (самореференция) данной сферы.

В процессе образования, как уже отмечалось, происходит интернализация системы общезначимых легитимированных ценностей, выступающих в качестве конечной причины социального порядка и резюмируемых в системе власти. В конечном счете, всякая власть имеет основания в системе легитимных ценностей. Именно в этой форме власть проникает во все "поры" социальной реальности, а институализированные и организованные формы осуществления власти являются концентрированным структурным выражением ее самой. Тем самым социология образования неизбежно перерастает в социологию власти. Они как бы взаимно инфильтрируют, взаимопроникают.

Опыт истории свидетельствует, что нет более сильной власти, нежели власть идей, принимаемых свободно в качестве убеждений. Образование предстает как процесс перевода качественных границ (ие-

рархически организованной системы ценностей – образа обобщенного человека) общества во внутренние границы личности, представляющих как система его диспозиций, ценностных ориентаций и установок разной временной размерности. В связи с этим, нельзя недооценивать «властную» силу образования и образование, как деятельный способ осуществления власти посредством знаний. Ретранслируемые в процессе образования знания, как осмысленные и выраженные в знаково-символической форме интерактивные значения (усеченные взаимодействия, идеальные проекты координации усилий) изначально, по своей природе имплицитно в себе властно – управленческие интенции ("знание – сила") и предстают как некоторый дискурс. Совокупность общекультурных и специально – профессиональных знаний, которыми овладевает личность (знание этнической, институциональной истории и т.д.) в процессе образования составляют "сердцевину фундаментальной диалектики общества" (П. Бергер, Т. Лукман), программируя, направляя, мотивируя его деятельность. Легитимирующая функция образования основывается на использовании разных формации знаково – символической реальности. Возникая в сфере повседневности как реальности "par excellence" и источника intersubjectивных значений, первичных схем интерпретации и интеграции семантического пространства, она продолжается и завершается в сфере авторитетного научно - теоретического, концептуального, метафизического образования, фундирующего, онтологизирующего, космологизирующего мир человека и позволяющего определять те или иные феномены ( в том числе и порядок осмысления себя, своей деятельности и индивидуального опыта) в категориях той или иной иерархии бытия, завершенной картины мира (3).

Не случайно, видимо, на определенном историческом этапе образование, как эффективный орган легитимации социального порядка и власти, технологий "тренажа" и "вживления" определенных социальных концептов посредством целого набора дисциплинарных практик (образовательных технологий), отделяется от церкви и ставится под контроль государства. В современном и постсовременном демократическом обществе трудно себе помыслить возможность общества вне таких «дисперсных», «диффузионных», косвенных, но и, вместе с тем, адаптированных к новой ситуации, мало заметных, но более надежных форм осуществления власти. И здесь, в определенном смысле мы солидарны с идеями М. Фуко, который считал, что «между техниками знания и стратегиями власти нет промежутка»(4). Хотя на наш взгляд, если власть брать в ее организованных формах, в определенных исторических условиях возможна определенная автономия знания и образования по отношению к власти. Более того, мы считаем, что в интересах развития данной триады необходимы усилия для создания определенной дистанции между ними. В реальности, каждая из этих подсистем стремится к экспансии за собственные пределы, и особенно рельефно это проявляется в переходные эпохи. Нарисованный Н. Луманом проект постмодернистского социума, где происходит утрата единого центра и автономизация различных сфер, как нам представляется, описывает,

скорее всего, не перманентное состояние постмодернистского общества, а переходную эпоху поиска новых форм соотношения различных сфер и некоторого нового метаязыка, обобщенного символического средства обмена, отражающих переход за границы прежнего социума в новое ментальное и ценностное измерение. Постсовременность, с точки зрения доминирующих ныне ее интерпретаций, это скорее не обретение собственной соразмерности "безвременье" или "межвременье", после определенного времени и до него.

Некоторые, отмеченные выше «властные» функции образования нашли свое отражение в исследовании мировоззренческой, воспитательной функций образования, но обозначенный нами подход позволяет артикулировать ряд новых значимых моментов в рассматриваемых феноменах (знание, образование, власть) в контексте их взаимного тождества, взаимообусловленности и роли в конструировании социальной реальности.

В связи с выявленными точками индифференции, взаимоперехода, конкретным тождеством рассмотренных феноменов тезис о приоритете социологии знания в качестве предмета социологии оправдан в логическом смысле восхождения от абстрактного к конкретному. Однако, воспроизведение стереоскопической модели социального порядка предполагает переход социологии знания в социологию образования и власти, делая эти подходы взаимодополнительными и взаимно необходимыми.

Литература

1. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. М., 1995. С.9-36.
2. Парсонс Т. О структуре социального действия. М. 2000. С. 421 – 572.
3. Залунин В.И. Образование в механизме легитимизации социального порядка и идентификации личности в кризисном социуме// Современные проблемы высшего образования стран АТР. Владивосток .1998. С. 119 – 120.
4. Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. М., 1996. С.199.

## РОЛЬ МСФО В РОССИИ

Иванова М.С., Нурмухаметова Э.Р.

Международные стандарты финансовой отчетности (МСФО) как информационная модель бухгалтерского учета начали складываться в начале 70х годов прошлого века, создавая универсальный язык бизнеса для транснациональных корпораций, мировых фондовых бирж и крупных банковских центров. По современной концепции комитета по МСФО они должны применяться добровольно крупными компаниями, имеющими транснациональный бизнес, торгующими на биржах либо получившими кредиты в зарубежных банках.

Российские компании могут считать необходимой подготовку финансовой отчетности в соответствии с МСФО в следующих случаях: