ВВЕДЕНИЕ[1]

Образование – одна из вечных тем человеческих размышлений. Его проблемная насыщенность самоочевидна и не нуждается в доказательствах. Едва ли не каждый образованный человек считает себя специалистом в этой области, способным рассуждать о ней сколь угодно и давать рекомендации кому угодно. Не случайно ещё в библейские времена было сказано: «Незнание – это рабство. Знание – это свобода»[2].

Проблемы образования стали предметом теоретического размышления ещё в период формирования философских и философско-религиозных систем Древнего Востока и античной Греции. По крайней мере, с золотого века Перикла образование осознаётся общественной мыслью как важнейшая сфера расширенного воспроизводства человека, а книга воспринимается как «вещь навсегда». Вместе с тем формируется и образовательная политика как самостоятельное направление внутренней политики государства.

Тем не менее реальное оформление философии образования как самостоятельного направления философских исследований происходит лишь к середине XX в., а первый Всемирный философский конгресс, посвящённый проблемам образования, был проведён только в 1998 г. Аналогичным образом ко второй половине XX в. относится начало активных специальных исследований в области образовательной политики в индустриально развитых странах, а в России – лишь к концу XX в. Достаточно сказать, что термины «образовательная политика» и «политика в области образования» до сих пор отсутствуют в абсолютном большинстве отечественных справочных изданий.

Зарубежные, преимущественно западные, философские концепции образования, так или иначе связанные с методологическими проблемами образовательной политики, представлены следующими основными направлениями[3].

1. Эмпирико-аналитическое. Оно продолжает традицию позитивизма и обращается к проблемам структуры педагогического знания, статуса педагогической теории и т.п. Сторонниками этого направления философия образования понимается как метатеория (А. Фишер, Р. Лохнер, В. Брезинка, И. Шефлер, Р.С. Питерс, П.Х. Херст).

2. Гуманитарная педагогика. Она продолжила линию В. Дильтея. Здесь внимание акцентируется на специфичности методов педагогики как науки о духе, принципиальной гуманитарности педагогического знания (Г. Ноль, Т. Литт, В. Флитнер, Э. Венигер).

3. Коммуникативно-диалогическая философия образования. Она обращается к коммуникативной природе образования как встречи «Я» и «ТЫ», как взаимоотношения между людьми, основанного на любви. Воспитательное отношение учителя и ученика, в отличие от дружбы, хотя и совместно, но асимметрично (М. Бубер, Ф. Розенцвейг, О. Розеншток-Хюсси).

4. Собственная философия образования разработана в рамках герменевтики и экзистенциализма. Педагогическая антропология этих философских систем обращается к выявлению смысла образования, к формированию нового образа человека, адекватного его экзистенции (О. Больнов, Г. Рот, М. Лангевилд, Й. Дерболав, К. Динельт, Э. Финк и др.).

Впрочем, поле педагогической философской антропологии стремятся обрабатывать и представители иных философских направлений (К.Х. Дикон, В. Лох и др.).

5. Антропософия Р. Штайнера, ставшая основой Вальдорфской педагогики.

---

[1] Исследование выполнялось при поддержке Российского гуманитарного научного фонда в 2005-2006 гг., проект № 05-03-03487а.

[2] Евангелие от Филиппа // Апокрифы древних христиан: исследования, тексты, комментарии. – М.: Мысль, 1989. – С. 294.

[3] Специальный анализ философских концепций образования выполнен в книге: Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. – СПб.: РХТИ, 2004. – 520 с.

6. Постмодернистская философия также не обошла своим вниманием образовательную практику и педагогическую теорию прошлого. В потоке общей критики классического философского мировоззрения эта философия, обвинив педагогику прошлой эпохи в авторитаризме и репрессивности, предприняла попытку деконструкции как традиционного образа образования, так и его институциональной системы. А. Иллич манифестировал программу «дескуляризации общества», П. Фрейре выступил с концепцией образования как «практики освобождения».

Новая отечественная социально-политическая и социокультурная реальность конца 1980-х – 1990-х гг. потребовала решения многих общетеоретических, социально-научных и практических задач в области образования и образовательной политики. Исследователям пришлось, по существу, «переоткрывать» целый комплекс образовательных проблем, включая антропософские, социально-философские, политико-философские и др. Поэтому вполне закономерно, что сами понятия «философия образования» и «образовательная политика», как и соответствующие отрасли знаний, вошли в отечественную науку лишь в 1990-е гг. и вызвали к жизни большую литературу. Отметим лишь некоторые её аспекты, имеющие прямое отношение к теме настоящей книги.

Анализ роли образования как фактора модернизации и обеспечения национальной безопасности России предполагает прежде всего его интерпретацию как целостного социокультурного феномена. Важной вехой на пути разработки такого подхода в своё время стал «круглый стол» «Образование в конце XX века»[4], вызвавший большой общественный и творческий резонанс. Собственно говоря, после этого в России образование постепенно становится предметом философского, социологического и политологического осмысления и обсуждения. Формируется цивилизационный аспект рассмотрения образовательной сферы жизни общества (С.Н. Ерёмин, В.Г. Кинелёв, Г.Б. Корнетов, И.Б. Котова, В.В. Миронов, Н.Н. Моисеев, Н.Д. Никандров, Н.Х. Розов, Е.В. Семёнов, А.А. Пинский, С.С. Шевелёв, П.Г. Щедровицкий и др.).

В общем контексте развития образования анализируются различные аспекты образовательного пространства и времени, в том числе:

- философско-методологический (В.С. Библер, В.В. Давыдов, Э.В. Ильенков, В.А. Лекторский, Б.Я. Советов, П.Г. Щедровицкий и др.);
- социологический (Ю.Р. Вишневский, М.З. Ильчеков, Г.Е. Зборовский, Т.Б. Казаренкова, И.С. Кон, А.Н. Майоров, В.Я. Нечаев, В.С. Собкин, Н.И. Шевченко и др.);
- психологический (К.А. Абульханова-Славская, А.С. Арсентьев, А.А. Бодалев, М.Н. Григорьева, В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, В.В. Краевский, Р.С. Немов, В.А. Попков, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн и др.);
- исследование фундаментальных основ содержания образования (А.М. Абрамов, А.М. Арсеньев, Г.Н. Волков, Ю.С. Давыдов, В.С. Леднев, И.Я. Лернер, В.В. Краевский, В.Г. Онушкин, Н.Х. Розов, М.Н. Скаткин, С.Г. Шаповаленко и др.);
- разработка различных моделей развивающего обучения (А.А. Вербицкий, В.В. Давыдов, Л.Н. Занков, М.И. Махмутов, Я.А. Пономарев, А.И. Таюрский и др.).

Оценка роли образовательной сферы в модернизации общества требует её изучения не только с компаративистской точки зрения[5], предполагающей сравнение эффективности образовательных систем в различных странах, но в ещё большей мере – с точки зрения перспектив образования в XXI в. Такое изучение осуществляется:

- в рамках общих футурологических концепций (Д. Белл, И.В. Бестужев-Лада, З. Бжезинский, Д.П. Лур, А. Печчеи, О. Тоффлер и др.);

---

[4] См. Вопросы философии. – 1992. – № 9.

[5] Такими исследованиями занимались, например, В.П. Борисенков, Б.Л. Вульфсон, К.У. Ильенкова-Салимова

• с точки зрения экономической эффективности инвестиций в образование (Э. Денисон, В.А. Жамин, Ф.Л. Костанян, Я.И. Кузьминов, М.Л. Левицкий и др., а ранее, в советский период, – С.Г. Струмилин);

• в специальных работах, посвящённых будущему образования (Б.Н. Бессонов, И.В. Бестужев-Лада, Р.М. Бикметов, Б.М. Бим-Бад, Н.П. Ващекин, Р.Н. Вейсс, О.С. Газман, И.Н. Егоров, А.В. Качкин, Н.Б. Крылова, Б.Я. Советов, Э.С. Соколова, М.Ю. Тихонов, Ю.Б. Тупталов, А.Д. Урсула и др. Особо важна в этом отношении работа: Образование: сокрытое сокровище. Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО. Председатель комиссии Жак Делор. ЮНЕСКО, 1997);

• в рамках исследований различных моделей и концепций модернизации российского общества (А.В. Бузгалин, И.А. Бутенко, Б.С. Гершунский, Г.О. Греф, М.Э. Дмитриев, В.И. Жуков, А.И. Колганов, А.М. Новиков, Ю.Г. Татур и др.).

Особую группу составляют работы по развитию человеческого потенциала, анализирующие среди прочего его образовательную составляющую. К ним относится прежде всего серия докладов, выполненных по инициативе Программы развития ООН[6].

Что касается образовательных аспектов обеспечения национальной безопасности России, то в прикладном плане они рассматривались на парламентских слушаниях 21 мая 1996 г. в Государственной Думе. Помимо этого данная проблема исследуется в работах Б.С. Гершунского, Ю.В. Громыко, Н.А. Неласова, Н.С. Розова, В.А. Садовничего и др.

В целом сильной стороной работ, посвящённых воздействию образования на процессы модернизации и обеспечения национальной безопасности страны, является разработка системы солидной теоретической аргументации в пользу необходимости приоритетного развития данной сферы. Слабой же стороной (за исключением рекомендаций названных выше парламентских слушаний) остаются прикладные аспекты проблемы. Другими словами, приверженцы опережающего развития образования вполне успешно убеждают самих себя, своих сторонников в верности разработанной ими концепции, в значительно меньшей степени – представителей средств массовой информации, формирующих общественное мнение; но почти не убеждают правящие политические элиты.

Литература, посвящённая проблемам образовательной политики, пожалуй, не уступит по объёму и количеству наименований каталогу работ по общим проблемам образования. Однако в подавляющем своём большинстве это работы не обобщающего характера, в которых бы осмысливались основные направления образовательной политики в целом (исключения представляют собой публикации Н.М. Воскресенской, Б.Л. Вульфсона, О.И. Долгой, В.Г. Кинелёва, М.Н. Кузьмина, А.П. Лиферова, Н.Д. Никандрова, А.М. Новикова, В.Ю. Троицкого и др., а также работа: «Белая книга российского образования». – М.: Изд-во МЭСИ, 2000), но труды, посвящённые отдельным её сторонам или особенностям, и прежде всего образовательной реформе и управлению.

---

[6] Доклад о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации. Год 1995-й. Под общ. ред. С.Ф. Иванова. М.: Academia, 1996; Доклад о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации. Год 1997. Под общ. ред. Ю. Федорова. М.: «Права человека», 1997; Доклад о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации. Год 1998. Под общ. ред. Ю.Е. Федорова. М.: «Права человека», 1998; Доклад о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации за 1999 год. Под общ. ред. Ю.Е. Федорова. М.: Права человека, 1999; Доклад о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации за 2000 год. Под общ. ред. С.Н. Бобылева. М.: Права человека, 2001; Доклад о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации за 2001 год. Под общ. ред. С.Н. Бобылева. М.: ИнтерДиалект+, 2002; Доклад о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации за 2002/2003 годы. Под общ. ред. С.Н. Бобылева. М.: Весь Мир, 2003; Доклад о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации за 2004 год. Под общ. ред. С.Н. Бобылева. М.: Весь Мир, 2004; Доклад о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации за 2005 год. Под общ. ред. С.Н. Бобылева и А.Л. Александровой. М.: Весь Мир, 2005; Доклад о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации за 2006/2007 г. год. Под общ. ред. С.Н. Бобылева и А.Л. Александровой. М.: Весь Мир, 2007.

В потоке литературы по образовательной политике обращают на себя внимание научные и публицистические работы, описывающие критическую ситуацию и отсутствие ясной государственной стратегии развития образования в качестве важнейшей «отрасли» общественного воспроизводства человека как субъекта будущего (В.И. Андреев, В.П. Борисенков, В.С. Волков, Б.С. Гершунский, А.Я. Данилюк, С.В. Прокопенко, Р.В. Шакиров, В.Е. Шукшунов и др.). При этом большинство таких работ содержит безусловно справедливое требование увеличения финансирования образования, однако кризис государственной образовательной политики не увязывается с общим курсом экономической и социальной политики в целом, не говоря уже о характере самого социально-политического процесса в постсоветской России.

Литература, посвящённая реформе образования, мало сказать, обширна. С мыслью о реформе в 1990-х гг. и начале XXI в. писали практически все авторы работ об образовании или, как минимум, подавляющее их большинство. При этом едва ли не каждый из них имел собственную концепцию реформирования, а многие предлагали «реформировать до основания» либо внедрять в массовую практику неапробированные инновации (особенно организационно-экономические). Обобщающие работы по реформированию образования принадлежат перу А.Г. Асмолова, А.П. Валицкой, А.А. Вербицкого, Г.Д. Дмитриева, Э.Д. Днепрова, И.М. Ильинского, В.Г. Кинелёва, М.Н. Костиковой, Я.М. Нейматова, В.Д. Шадрикова и др.

Центральными идеями реформирования стали:

- гуманитаризация и гуманизация образовательной сферы (Ш.А. Амонашвили, В.С. Библер, Б.П. Битинас, Н.В. Бондаревская, Ю.А. Дмитриев, А.С. Запесоцкий, О.Р. Лацис, Ю.В. Сенько и др.);
- инновации и эксперименты (А.И. Адамский, А.Г. Каспаржак, А.В. Мудрик, А.А. Пинский, М.М. Поташник, Н.К. Сергеев, Б.М. Смирнов, М.П. Щетинин и др.);
- внедрение в образование новых экономических механизмов (Т.Л. Клячко, А.М. Кондаков, Я.И. Кузьминов, М.Л. Левицкий, О.В. Маленовская, А.Н. Тихонов, Л.И. Якобсон и др.);
- использование новых механизмов в управлении системой образования и образовательными учреждениями (М.Н. Берулава, Г.А. Бордовский, К.Я. Вазина, В.М. Жураковский, В.И. Загвязинский, Ф.Н. Клюев, В.М. Кузнецов, Л.П. Кураков, О.А. Омаров, С.И. Плаксий, Н.Д. Подуфалов В.А. Тройнев, Л.И. Фишман и др.);
- вариативность образования (А.Г. Асмолов, В.А. Болотов, А.И. Голота, О.В. Гукаленко, В.А. Козырев, М.Р. Леонтьева, Н.Н. Халаджан и др.);
- введение государственных образовательных стандартов (А.М. Абрамов, Г.А. Бордовский, В.С. Леднев, М.В. Рыжаков, В.В. Фирсов и др.);
- контрольно-оценочная деятельность в образовании, в том числе тестирование (К.А. Краснянская, А.А. Кузнецов, В.А. Хлебников, В.Д. Шадриков и др.);
- снижение учебной нагрузки и сохранение здоровья обучающихся (В.Ф. Базарный, М.М. Безруких, Д.В. Колесов, В.Р. Кучма, А.А. Уманская, А.Г. Хрипкова, В.Д. Шадриков и др.);
- переход к двенадцатилетнему школьному образованию (Ю.И. Дик, Л.П. Кезина, В.А. Поляков, Ю.Е. Рыбушкин, В.М. Филиппов и др.).

Особую группу составляют публикации, посвящённые разработке и анализу национальной доктрины образования в Российской Федерации (Ю.В. Громыко, Ю.Б. Зотов, Ю.А. Кудрявцев, А.П. Лиферов, В.И. Мурашов, Н.Д. Никандров, В.А. Садовничий, В.С. Соколов, В.Д. Шадриков, В.Е. Шукшунов и др.). Их авторы стремятся теоретически обосновать стратегию, главные направления развития и основные параметры российской системы образования через 20 - 25 лет, ответить на основные политико-философские вопросы и вопросы, относящиеся к предмету философии образования. При этом некоторые считают

необходимым выйти за рамки традиционного (ведомственного) анализа в более широкий антропософский (В.И. Мурашов) или социокультурный (Ю.В. Громыко) контекст. В последнем случае система образования рассматривается не столько как объект влияния (продукт, «зеркало») социокультурных отношений, но и в её обратном воздействии, - как средство социостроительства.

Литература, посвящённая российскому законодательству в области образования 1990 - х гг. и начала XXI в. вне зависимости от того, написана она юристами, практическими работниками министерств или законодателями имеет по преимуществу юридический характер, что, с одной стороны, выглядит вполне логичным, а с другой – придаёт ей известную ограниченность. Здесь прежде всего обращают на себя внимание комментарии к двум редакциям Закона РФ «Об образовании» и к Федеральному закону «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», в подготовке которых принимали участие разработчики законов Е.В. Буслов, М.И. Вильчек, В.А. Грачев, В.С. Иловский, а также Н.Н. Гриценко, З.П. Дащинская, В.И. Ефимов, Ю.И. Скуратов, В.Д. Шадриков и др. В работах названных авторов, и в частности В.М. Сырых и В.И. Шкатуллы, содержится аргументация в пользу выделения образовательного права как самостоятельной отрасли или подотрасли права, имеющей особый предмет регулирования (педагогические отношения) и комплексный характер.

В более поздний период заслуживают внимания публикации, связанные с разработкой Образовательного кодекса (Е.В. Буслов, Н.Н. Гриценко, З.П. Дащинская, Г.Т. Ермошин, А.Я. Капустин, А.Н. Козырин, Ю.А. Кудрявцев, Я.И. Кузьминов, С.В. Куров, М.Н. Марченко, В.С. Павлихин, И.А. Рожков, В.А. Северухин, В.А. Семин, В.В. Спасская, В.М. Сырых, В.Е. Шукшунов).

С разной степенью интенсивности исследуется проблема различных подсистем и уровней образования и их правового регулирования:

- дошкольного и общего (В.С. Библер, З.П. Дащинская, Н.Н. Киселев, А.С. Кондратьев, А.А. Кузнецов, А.П. Лаптев, М.В. Левит, В.С. Леднев, Ю.И. Лобанов, Н.Д. Никандров, В.Б. Новичков, В.Г. Разумовский, М.В. Рыжаков, Е.В. Ткаченко, А.В. Усова, П.Д. Эльконин и др.);
- профессионального образования (В.А. Болотов, Г.А. Бордовский, В.А. Буравихин, Е.В. Буслов, Е.Я. Бутко, В.А. Грачёв, В.М. Жураковский, Б.С. Карамурзов, В.Г. Кинелёв, Ю.А. Кудрявцев, А.И. Пушкина, В.А. Садовничий, В.В. Сударенков, Ю.Г. Татур, В.Д. Шадриков и др.);
- дополнительного образования (С.Г. Вершловский, Б.А. Виноградов, М.Т. Громкова, А.Г. Демьянченко, Е.И. Огарёв, В.И. Онушкин, Л.В. Пиковский и др.);
- образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (А.И. Вавилов, З.П. Дащинская, В.И. Лубовский, Н.Н. Малофеев, И.А. Рожков, В.А. Северухин, Е.Е. Чепурных и др.).

Как и советская, российская система образования стала объектом внимания зарубежных специалистов[7]. В их работах дан анализ изменений, произошедших в системе образования и образовательной политике России с позиций «внешнего наблюдателя», что во многом определяет их сильные и слабые стороны.

---

[7] См., например: Yan de Groof (ed.). Educational Policy in Russia and its Constitutional Aspects. - Acco Leuven / Amersfoort. (1994); Yan de Groof, Veronika Spasskaya, Igor Roshkov (ed.). Shaping new Legislation on Education in Russia. Acco Leuven / Amorsfoort. (1997); Russia: Education in Transition. The World Bank. ECA Country Department III and Human Resources Division. December, 1995; Обзор национальной образовательной политики. Российская Федерация. Доклад ОЭСР. 1997; Образование в странах с переходной экономикой: задачи развития. Доклад Всемирного банка. М., 2002.

В целом, хотя и наблюдается тенденция к превращению системы образования в предмет комплексного междисциплинарного исследования (см. работы С.Н. Еремина, В.И. Жукова, И.А. Кузьмина, В.Б. Миронова, Н.Н. Моисеева, В.Д. Семенова, Е.В. Семенова, В.И. Шеремета и др.), несмотря на расширение объёма и все более разнообразную тематику, пока ещё явно не достаточно разработана проблема стратегии России (как общества, так и государства) в сфере образования как одной из главных составляющих качественного воспроизводства субъекта исторического развития. Не выработано ясного понимания доктринальных основ образовательной политики и обеспечивающего её законодательства. В литературе по-прежнему преобладает самодостаточный подход к сфере образования, которое в большинстве случаев не ставится в контекст общего российского социально-экономического, политического и культурно-исторического процесса. Ощущается известная узость подходов к проблеме со стороны специалистов конкретных наук (педагогов, социологов, юристов и т.п.). Явно не достаёт комплексных, междисциплинарных исследований, рассматривающих образовательную политику и соответствующее законодательство не с чисто педагогической или узкоюридической, но и с социально-философской, политико-философской и политологической точек зрения.

Между тем, очевидно, что необходимость комплексного изучения образовательной политики (включая её законодательные аспекты) как научной дисциплины обусловливается, по крайней мере, тремя следующими причинами.

Во-первых, глобальным контекстом для российских преобразований 1990-х гг. и начала XXI в. является переход группы стран, наиболее развитых в экономическом отношении, от индустриального к постиндустриальному обществу или, в других определениях, генезис информационного общества, «общества знаний», «общества профессионалов» и т.п.[8] Практически все футурологи постиндустриалистского направления (Д. Белл, З. Бжезинский, Г. Кан, О. Тоффлер и др.) утверждали и утверждают, что одним из главных отличий постиндустриальной цивилизации от индустриальной будет преобладание в составе населения дипломированных специалистов и учёных.

В этой связи именно образование является той ключевой сферой, которая может позволить России выйти на передовые позиции в социальном развитии, преодолевая системный кризис 1990-х гг. по траектории движения вперёд без предварительного возвращения назад. С другой стороны, совершенно очевидно, что перспектива перехода, говоря словами российского законодательства, к общедоступному высшему и послевузовскому профессиональному образованию потребует от каждой страны, не желающей отстать навсегда, разработки соответствующей национальной стратегии и национального законодательства.

Во-вторых, категорически расходясь с теоретиками постиндустриализма в оценке возможностей дальнейшей экономико-технологической экспансии человечества и, в частности, указывая на возможность сценария, описанного так называемым парадоксом Ферми (т.е. на тенденции технических цивилизаций к самоуничтожению), экологически ориентированные глобалисты, начиная с теоретиков Римского клуба, соглашаются, однако, со своими оппонентами в представлении об исключительной важности образования. Только эта исключительная важность видится прежде всего не в вооружении человеческого интеллекта новыми операциональными возможностями, а в перестройке ценностного сознания. Цель инновационного обучения, по мнению теоретиков этого направления, состоит в том, чтобы,

---

[8] Наряду с терминами «общество знаний», «общество профессионалов» и т.п. в отечественной печати употребляется и термин «образовательное общество» (см., например, Субетто А.И., Селезнева Н.А., Майборода Л.А., Кудрявцев Ю.А. Долгосрочная образовательная политика как ядро внутренней политики российского государства // Российское образование: проблемы реформирования. Выпуск 2 / Аналитический вестник Совета Федерации ФС РФ. – 1998. – № 12). Однако подобная терминология, как минимум, нуждается в специальном обосновании и, видимо, не случайно не нашла распространения в научной литературе

пока ещё не поздно, воспитать человека, способного в условиях очередной бифуркации (перекрёстка цивилизационных дорог) осуществить правильный выбор и следовать ему.

Этот выбор различные авторы именуют по-разному: «стратегия выживания» (М. Месарович, Э. Пестель), «устойчивое развитие» (Г.Х. Брунтландт и официальные документы ООН), «развитие вместо роста» (Дж. Шелл), «стратегия человечества» (Н. Моисеев) и т.п. Однако при любом наименовании и существенном расхождении стратегических моделей предполагается, что на смену нынешнему, «экономическому человеку» должен прийти «человек экологический». А это, в свою очередь, требует уже не просто усилий заинтересованных государств, но и координации этих усилий на основе определённой стратегии. Поскольку же современные государства либо объявляют себя правовыми, либо заявляют о стремлении таковыми стать, соответствующая стратегия должна легитимизироваться на законодательном уровне.

В-третьих, помимо общецивилизационной бифуркации, в 1990-х гг. Россия пережила и свою собственную, которая сопровождалась глубочайшим системным кризисом, не имеющим себе равных в мирное время в истории XX в. Страна стоит перед выбором: либо ускоренная, но органическая модернизация (что не тождественно вестернизации), либо переход в разряд стран «третьего мира» с шансами остаться среди них навсегда. В числе ограниченных ресурсов, которыми располагает Россия в настоящее время – ещё сохранившийся, хотя и основательно разрушенный, научно-образовательный потенциал.

В условиях российского общества с его мощными и давними гуманитарно-образовательными традициями роль образования и социальный резонанс его изменений оказались особенно значимы. Этому немало способствовало и то, что в СССР, при всех противоречиях существовавшей социально-политической системы, образование оказалось развито значительно выше, чем многие другие сферы, и сохраняло конкурентоспособность в мировом масштабе.

В современной России, с одной стороны, удалось сохранить значительный интеллектуальный потенциал и богатые традиции наиболее передовых и успешных образовательных технологий и отношений. Более того, именно и прежде всего образование как область формирования наиболее важного и эффективного фактора развития постиндустриального общества – специалиста-новатора – должно получить приоритет среди стратегических проблем российского социума. С другой стороны, именно в России 1990-х гг. сложились максимально неблагоприятные для развития образования условия - как объективные, так и субъективные, как социально-экономические, так и политико-идеологические, влияние которых ощущается до настоящего времени. Это лишь один из многочисленных парадоксов российской образовательной политики, о которых в дальнейшем пойдёт речь.

Социально-политическая и управленческая проблема, связанная с необходимостью опережающего развития образования в России при недостатке объективных и субъективных предпосылок для такого развития, обусловила постановку главной цели данного исследования: на основе комплексной картины эволюции отечественного политического процесса представить (хотя бы на уровне основных характеристик) теоретическую модель образовательной политики и её законодательного обеспечения. Эта модель должна быть адекватной российской исторической ситуации конца XX – начала XXI в. и способной обеспечить необходимые условия и стимулы для опережающего развития страны при ведущей роли образовательной составляющей её человеческого потенциала.

Временн*ы*е границы исследования охватывают главным образом постсоветскую историю России от начала работы Верховного Совета РСФСР в 1990 г. до окончания срока полномочий Государственной Думы четвёртого созыва в декабре 2007 г. Автор позволяет себе раздвигать эти временн*ы*е рамки в ту или иную сторону лишь в тех случаях, когда политический процесс

вообще либо процессы в области образовательной политики, о которых идёт речь, берут начало или имеют продолжение за пределами обозначенных границ.

В общем виде конструкция работы и система расположения в ней материала выглядят следующим образом.

Первый раздел посвящён философским основаниям стратегии модернизации России на основе опережающего развития образования и науки. В данном случае автор расширил предмет исследования, поскольку в таком контексте полагал методологически неправильным отделять образовательную политику от политики научно-инновационной. В дальнейшем анализируется почти исключительно образовательная политика как самостоятельное направление внутренней политики государства.

Так, во втором и третьем разделах рассматриваются её основные этапы в период 1990 - 2003 гг., соответственно, с точки зрения стратегии власти и в аспекте законодательного обеспечения.

Четвёртый раздел посвящён особому периоду отечественного политико-образовательного процесса, который начался в 2004 г. и оценивается автором как контрреформа образования. При этом отдельные сюжеты, связанные с развитием образовательного законодательства и представляющие собой завершение процессов, начавшихся в предыдущий период, вынесены в раздел третий.

Наконец, в пятом разделе «Модернизация образования: российские и международные альтернативы» анализируются образовательно-политические позиции различных партий, парламентских фракций и общественных объединений, а также международный контекст отечественных образовательных реформ.

В заключительном, шестом разделе работы анализируются ближайшие и долгосрочные перспективы отечественной образовательной политики, в том числе её доктринальные основы.

Автор благодарит за поддержку в издании книги общероссийскую общественную организацию инвалидов (Российский союз инвалидов), Ассоциацию издателей и пользователей учебной литературы «Российский учебник», Сибирский институт бизнеса и информационных технологий (г. Омск), ОАО «Московская типография № 11». Автор также выражает благодарность за предоставленные для работы над книгой материалы НОУ ВПО «Подольский социально-спортивный институт».