

УДК 321

ДОБРЫНИНА Мария Владимировна – кандидат политических наук, доцент кафедры экономики, менеджмента и финансов Национального исследовательского университета «Московский институт электронной техники» (124498, Россия, г. Москва, Зеленоград, пл. Шокина, 1; dmariyavl@bk.ru)

РАСТИМЕШИНА Татьяна Владимировна – доктор политических наук, профессор кафедры философии, социологии и политологии Национального исследовательского университета «Московский институт электронной техники» (124498, Россия, г. Москва, Зеленоград, пл. Шокина, 1)

НАЦИОНАЛЬНАЯ ПОЛИТИКА РОССИИ В ОБЛАСТИ ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПОНЯТИЕ, СУЩНОСТЬ, СОДЕРЖАНИЕ

Аннотация. В статье проводится анализ сущности и содержания политики инженерного образования, отмечается нетождественность национальной и государственной политики. Авторы характеризуют образовательную политику как пространство борьбы и согласования интересов государства и гражданского общества в лице различных институтов, в первую очередь экономических структур и академического сообщества. В статье выделяются 3 модели образовательной политики: патерналистская, либеральная и социально ориентированная. Основными компонентами образовательной политики как деятельности являются целеполагание и стратегическое планирование; разработка и экстраполяция в систему образования аксиологии и идеологии образования; нормирование; администрирование и регулирование; контроль за развитием образовательной системы.

Ключевые слова: инженерное образование, образовательная политика, государство, гражданское общество, согласование интересов, либерализм, патернализм, социальная ориентированность

Анализ сущности и содержания политики в отношении инженерного образования предполагает обозначение базового понятия, от содержания и объема которого мы будем выстраивать наши рассуждения. В качестве такового выступает образовательная политика, которая анализируется в ряде исследований (в т.ч. диссертационного уровня) отечественных и зарубежных авторов [Жукова 2008; Знаменский 2012; Модянова 2011; Нестерчук 2009; Насонкин 2015; Пещеров 2011; Шпаковская 2007].

Понимая политику как сферу общественной жизни, а также как деятельность различных субъектов по поводу завоевания, удержания и осуществления власти в государстве и имея в виду базовый закон политологии, в соответствии с которым основополагающей нормой политики выступают политические интересы, представляющие собой внутренний, осознанный источник поведения, побуждающий людей (объединенных в институты или социальные группы или действующих независимо) к постановке определенных политических целей и осуществлению конкретных политических действий по их достижению, мы, вслед за рядом исследователей [Нестерчук 2009; Насонкин 2015], связываем сущность образовательной политики (политики в сфере образования) с «заказом» (артикулированным в виде заказа, или запроса социального интереса) различных субъектов (как политических, так и действующих в пространстве гражданского общества) к системе образования. В этом отношении, действительно, образовательную политику можно понимать «как борьбу (а точнее, взаимодействие) самых разных групп интересов, в которой интересы группы государственников (государства, власти, правящей элиты) являются важным, но далеко не единственным элементом» [Фруммин 2002: 45].

Наиболее активным субъектом интегрирования всех социальных заказов со

стороны политических и экономических классов – буржуазии, аристократии, духовенства, политических партий, общественных организаций, элитарных групп, экономических субъектов (промышленные корпорации и т.д.), обществу – является государство. Однако государство в лице носителей власти – элитарных групп – представляет собой не только и не столько посредника и рефери во взаимодействии, борьбе и даже конфликте интересов и соответствующих заказов. Его роль не может быть сведена к агрегированию и артикуляции некоего общего интегрального интереса, образованного в итоге этой борьбы (или взаимодействия). Государство в первую очередь является носителем ведущего политического интереса и соответствующего заказа (источником которого выступают индивидуальные и групповые интересы правящих элит или общественные интересы).

В этом отношении нам трудно согласиться с идеалистической позицией тех исследователей, которые полагают, что «общенациональная образовательная политика в подлинном ее понимании – это равнодействующая двух ее компонентов – государственного и общественного, то есть государственно-общественная политика» [Днепров 2011: 67]. Мы считаем, что национальная политика, артикулированная в соответствующем государственном заказе, может быть в большей степени социально ориентированной, если влияние гражданского общества на государственный заказ значительно или в том случае, если в качестве приоритета деятельности элит выступает удовлетворение общественного заказа граждан на реализацию их прав на образование, или государствоцентричной, если в государственном заказе доминируют интересы правящих групп¹ [Abbott, Breining-Kaufmann, Cottier 2006; Aldrich 2006; Alexy 2002; Alston, Quinn 1987; Beiter 2006; Burke 1987; Dukes 1990; Бержель 2000; Бернам 2006; Бондаревский 2013].

Рассуждая в подобном ключе, мы не отождествляем образовательную политику и государственную образовательную политику. Первая, действительно, является пространством борьбы и согласования интересов, в которой гражданское общество во всей совокупности его институтов и структур обладает определенной субъектностью (объем которой не является константой ни для одной из политических систем). Активность гражданского общества сегодня имеет тенденцию к нарастанию в демократических политических системах: общественные структуры, экономические субъекты являются инициаторами принятия законов, организаторами образовательных учреждений, субъектами финансирования образовательного процесса и т.д. [Anyon 2005]. Однако в различных политических системах гражданское общество может оказаться как партнером, так и оппонентом государства.

Ряд исследователей разделяют пространство субъектности образовательной политики не на 2 компонента (государство и гражданское общество), а считают экономические структуры ее важным третьим актором [Anyon 2005]. Так, Бартон Кларк выделяет 3 субъекта: государство, экономические институты, академическое сообщество. В его концепции эта триада образует напряжение взаимного влияния и борьбы за доминирование в заказе на содержание образовательной политики [Clark 1983]. Не существует более или менее значимых несоответствий наших взглядов и этого ставшего классикой политической науки подхода. Действительно, общественные структуры (академическое сообщество) и экономические субъекты (а также органы местного самоуправления,

¹ Court Considers Education for Undocumented Immigrant Children. – *The Telegraph*. 1981. December 1; *Международные акты о правах человека*: сборник документов (сост., вступ. ст. В.А. Карташкина, Е.А. Лукашевой). М.: Норма, Инфа-М. 1998. 784 с.

церковь, другие общественные организации) образуют в образовательной политике субъектность гражданского общества, противопоставленную государству.

Основываясь на идее Бартона Кларка, финские исследователи Осмо Кивинен и Ристо Ринне выделяют 2 «крайние» модели образовательной политики. Первая – либеральная модель, главным субъектом социального заказа в рамках которой выступают рыночные структуры: промышленные корпорации, ассоциации промышленников и предпринимателей, частный бизнес, государственные предприятия и организации государственного и муниципального управления (в рамках менеджеристского понимания последних): «либеральная модель, ведущую роль в которой играет рынок, характеризуется ориентацией работодателя на “готового” работника, с индивидуальной ответственностью образовательного учреждения за результаты деятельности и с его высокой мобильностью как самостоятельного участника рынка образовательных услуг. Государство является гарантом создания равных конкурентных условий деятельности образовательных организаций на федеральном уровне, а функции контроля за их деятельностью делегированы местным органам власти» [Власова 2013: 233]. Как правило, системы управления образованием в таких моделях являются децентрализованными, содержание образования минимально унифицировано и стандартизовано, а контроль за развитием и функционированием образовательной системы осуществляется со стороны институтов гражданского общества [Kaiser, O’Heron 2005; Kivinen, Rinne 1991; Кивинен, Ринне 1992; Клейнер 2004; Коуз 1993; Goedegebuure, Kaiser, Maasen 1991]. Классическими примерами такой модели являются образовательные политики Великобритании и США [Goedegebuure, Kaiser, Maasen 1991].

Социально ориентированная модель образовательной политики сложилась в странах Северной Европы: Швеции, Финляндии, Дании. Ключевым заказчиком системы образования в таких моделях выступает государство, но (и это исключительно важно в рамках рассматриваемой проблемы) именно демократическое социально ориентированное государство. В рамках таких моделей государство выступает гарантом реализации прав граждан на образование, однако производство знаний, образования, компетенций, т.е. выполнение заказа гражданского общества, возложено на образовательные организации, академическое сообщество. В рамках этой модели главным контролером и получателем производных развития образовательной системы является не государство, а гражданское общество. При этом, действительно, в функциональном отношении «государство в лице централизованной власти взяло на себя выполнение планирующей, координирующей и контролирующей функций производства общего и профессионального образования», а «образовательные учреждения выступают... в качестве агентов государства в производстве услуг образования, так как государство делегировало им соответствующие полномочия. При этом учебные заведения нацелены не только на производство специалистов, ...но также на социализацию индивидов в гражданское общество посредством системы образования» [Власова 2013: 235].

Однако двухкомпонентная классификация не включает континентальные модели образовательной политики, которые обозначены нами как государствоцентричные (патерналистские). Они получили развитие в таких странах, как Германия, Франция и Россия. В рамках этих моделей именно государство, как уже отмечалось, является носителем и выразителем ведущего – политического – интереса по отношению к образовательной системе и, следовательно, ключевым субъектом формулирования на основе этого интереса целей, задач, императивов и приоритетов развития образования, а также требований к его содержанию. Причем если в Германии и во Франции «в результате начавшихся

в 1970-х годах реформ, бравших за образец “рыночную” модель, произошла замена принципов централизованного прямого государственного управления, а также была расширена доля частного сектора вузов» [Власова 2013: 232], то в России монополия государства на определение императивов и приоритетов образовательной политики даже в ходе рыночных реформ осталась неприкосновенной.

Роль государства, помимо количества субъектности в политике образования, может характеризоваться и с точки зрения ее качества. Так, Ф. ван Вот отмечает, что государство может «вмешиваться» в деятельность системы образования (в нашей терминологии – выступать оппонентом гражданского общества в борьбе за влияние на образовательное пространство) и содействовать развитию этой системы (мы называем такие отношения государства и гражданского общества партнерскими) [Governmental Strategies... 1989]. Так, в образовательной политике США начиная с 40-х г. XX в. имеет место тенденция к нарастанию субъектности государства, однако за счет партнерской, поддерживающей активности по отношению к инициативам рыночных структур, местных властей и академического сообщества. Партнерство также характерно для демократических образовательных систем. Для авторитарных политических режимов характерно вмешивающееся, управляющее и контролирующее воздействие государства на образовательную систему, при этом академическое сообщество, как и рыночные структуры, «при проведении политики государства получают от него гарантии обеспечения своей деятельности» [Скрипак 2003].

Таким образом, методологическая проблема отождествления образовательной политики и государственной политики в области образования разрешается нами следующим образом. Эти понятия не совпадают по своему объему и содержанию, поскольку, помимо государства, выделяются другие акторы, обладающие определенной субъектностью в образовательной политике. Существуют и различные модели взаимоотношений этих акторов в образовательных политиках: либеральная, социально ориентированная и государствоцентричная (патерналистская). Предметом нашего анализа является в первую очередь политика России в отношении инженерного образования. Поэтому мы, признавая и характеризуя субъектность различных институтов гражданского общества в этой политике, тем не менее, постулируем доминирование субъектности государства. Соответственно, в объеме образовательной политики наиболее весомая часть – государственная политика в сфере образования. Что же касается определений образовательной политики, приводимых в различных документах, имеющих политико-декларативный характер, они, как правило, отражают не научный, а политико-популистский взгляд на этот предмет, например: «Национальная образовательная политика должна быть выражением общественного договора между всеми субъектами образования – его заказчиками, его исполнителями, его благоприобретателями. Наличие такой политики есть гарантия не только того, что российское образование выйдет из проблемных зон, но и того, что оно станет силой, консолидирующей общество, станет основой экономики знаний, сделает российскую цивилизационную модель конкурентоспособной в условиях глобальных вызовов XXI века»¹.

Наше исследование показало, что на содержание государственного интереса в отношении системы образования воздействуют самые различные факторы: глобальные политические изменения (смена правящих партий и групп интересов, войны, революции), социальные и демографические сдвиги, общественные

¹ *Образование и общество. Готова ли Россия инвестировать в свое будущее?: доклад Общественной палаты.* Доступ: http://www.hse.ru/op_report_2007 (проверено 30.10.2019).

настроения и т.д. Соответственно, государственный заказ подвержен непрерывным изменениям. Однако само содержание образовательной политики характеризуется определенной кумулятивностью и политической ригидностью: изменения в общих направлениях и содержании образовательной политики происходят с определенной периодичностью. Длина одного цикла образовательной политики до начала XX в. составляла от 20 до 50 лет, в конце XX в. – 15–20 лет. Сегодня мы, как и многие специалисты [Верескун 2012; Подлесный и др. 2005; Змеев 2001; Тарасова 2000; Ленчук 2016; Агранович и др. 2007; Чучалин 2014], отмечаем тенденцию к укорачиванию соответствующих циклов до 10–15 лет [Добрынина 2019; Добрынина, Лифинцев 2019; Добрынина, Никитина 2019а; 2019б]. Именно с этой периодичностью государство в лице правоустанавливающих субъектов производит более или менее полный пересмотр целей, задач, императивов, приоритетов, образовательных стандартов и кодифицирует эти изменения в соответствующих нормативно-правовых актах.

Субъектный компонент образовательной политики нами рассмотрен в достаточно полной степени. Определяя политику как деятельность следует выделить следующие компоненты этой деятельности.

Целеполагание и стратегическое планирование: определение субъектами политики (в рамках государственно-патерналистских моделей – государством) «идеальных» параметров образовательной системы, анализ всего спектра разнообразных потребностей и интересов, предвосхищение и прогнозирование динамики развития образовательной системы и выработка на основе соответствующих прогнозов задач, способов и методов достижения тех параметров, которые приняты за идеал. Целеполагание, как правило, предполагает разработку стратегии образовательной политики, т.е. «системы взглядов на характер социальных целей образования и главных направлений его развития, предполагающих установление форм и методов подготовки кадров, способов строительства и размещения сети учебных заведений, решение задач по материально-техническому обеспечению образования и созданию организационной структуры, соответствующей ее содержанию» [Гершунский 1998: 242].

Разработка и экстраполяция в систему образования аксиологии и идеологии образования. В отношении государственной идеологии и идеологии образования в настоящее время не ослабевает дискуссия, которая ведется как в пространстве науки, так и в публичной сфере. Цель и задачи нашего исследования никоим образом не связаны с необходимостью выстраивания нашей позиции в пространстве этой дискуссии. Под идеологией образования нами понимается идейное оформление политики: совокупность доктринируемых государством основных ценностей и целей развития системы образования. Именно посредством идеологии государство «пытается добиться консенсуса крупных социальных аудиторий», «активизирует и политизирует общественное сознание на основе определенного видения будущего», «подчиняет себе общественное сознание через смысловые концепты “справедливости”, “свободы”, “национального превосходства”, “патриотизма” и др. (и вводя в политическую коммуникацию не только собственные цели, но и языки/новоязы и знаковые конструкции)» [Соловьев 2001: 5]. В этом смысле идеология – важнейший компонент политики, политического управления и в определенном смысле – политического, пусть и символического, насилия. Причем идеология не только заменила и опровергла миф и религию, но включила в свое содержание элементы мифологического и религиозного сознания, став еще более мощным элементом подчинения общественного сознания субъекту генерации идеологии.

Важным компонентом образовательной политики как деятельности является нормирование, т.е. разработка и артикуляция норм и правил, в соответствии с

которыми осуществляется деятельность всех субъектов политики. Цели, задачи, императивы и приоритеты образования кодифицированы в Конституции РФ, стратегиях развития образования, доктринальных документах, посланиях президента Федеральному собранию, законах РФ и регионов, образовательных стандартах и других актах, в которых сформулирована воля государства в отношении того, каково содержание государственного заказа к системе образования и каким образом образовательная система должна этот заказ осуществить. Соответственно, с этих позиций, образовательную политику можно понимать как артикулированную государством систему целей, ценностей и приоритетов в образовании и выработку методов их эффективного претворения в жизнь.

Администрирование, регулирование и контроль. Структура образовательной политики, помимо определения целей, задач, императивов и приоритетов, а также требований к содержанию образования, включает деятельность по управлению развитием и функционированием образовательной системы и всех ее элементов. В управлении образованием можно выделить финансовые аспекты (и в этом отношении образовательная политика реализуется в том, каким образом, в каком объеме и из каких источников осуществляется финансирование образовательной системы и отдельных ее элементов), а также организационные и контрольно-регулятивные аспекты.

В образовательной политике выделяются два тесно взаимосвязанных компонента: школьная политика (политика в отношении системы дошкольного и среднего общего образования) и академическая политика (ее объектом являются системы профессионального, высшего и послевузовского образования). Политика инженерного образования, с нашей точки зрения, должна быть отнесена к академической политике, поскольку система инженерного образования преимущественно нацелена на подготовку технических специалистов высшей квалификации; в этом отношении если мы говорим о системе реального (среднего профессионального технического) образования, то рассматриваем его исключительно в связи с подготовкой специалистов высшей квалификации, т.е. инженеров.

Нельзя не отметить, что одной из современных тенденций развития системы среднего общего образования является тенденция к ранней профилизации. Во многих регионах РФ открываются так называемые технологические, физико-математические профильные классы; в Москве с 2014 г. успешно реализуется проект Департамента образования города Москвы «Инженерный класс в московской школе». Однако такого рода профильные классы являются частью системы профориентации и популяризации инженерного образования, утраченного в начале нулевых годов свою популярность среди абитуриентов российских вузов. В этом отношении все профильные классы являются элементами системы профориентации, а также популяризации среди школьников инженерной профессии, но не связаны напрямую с системой инженерного образования в строгом смысле этого слова.

Политика в отношении инженерного образования тесно связана с кадровой политикой нации и государства. На наш взгляд, кадровая политика – это, прежде всего, национальная (государственная) стратегия формирования, развития и использования всех кадровых ресурсов страны, соотносящаяся с общими целями и задачами осуществления государственной власти. В содержательном отношении государственная кадровая политика – это система концептуально обозначенных, как правило, нормативно кодифицированных целей, задач, приоритетов и принципов деятельности государства по организации и регулированию кадровых процессов и отношений.

Поскольку образовательная система является главным механизмом производ-

ства кадров, запрос к системе образования напрямую связан с тем, насколько текущие и будущие задачи экономики, внутренней и внешней политики государства связаны с необходимостью производства кадров, причем в определенном, заданном этим запросом количестве, а также определенного качества. Объектом нашего исследования является политика в отношении инженерного образования, соответственно, ее императивы, приоритеты, цели, задачи и прочие компоненты, самым прямым и непосредственным образом связанные с тем, каков запрос государства и других политических акторов, его экономические и политические стратегии, какова необходимость в технических специалистах высшей квалификации.

Таким образом, образовательная политика в отношении инженерного образования представляет собой деятельность политических субъектов и институтов гражданского общества по согласованию политических интересов, определению на этой основе целей, задач, императивов, приоритетов, идеологии развития системы инженерного образования, а также по осуществлению финансового, идеологического и административного управления этой системой.

Список литературы

Агранович Б.Л. и др. 2007. *Становление и развитие системы университетского технического образования России*: монография. М.: МГТУ им. Н.Э. Баумана. 186 с.

Бержель Ж.-Л. 2000. *Общая теория прав* (под общ. ред. В.И. Даниленко). М.: NOTA BENE. 576 с.

Бернам У. 2006. *Правовая система США*. М.: Новая юстиция. 1216 с.

Бондаревский А.М. 2013. *Право на образование: сущность, принципы*: дис. ... к.ю.н. М. 163 с.

Верескун В.Д. 2012. *История инженерного образования в России*. М.: Учебно-методический центр по образованию на железнодорожном транспорте. 227 с.

Власова О.Ю. 2013. Модели образовательной политики современных европейских государств. — *Государственное управление: электронный вестник*. Вып. 41, декабрь. С. 229-247.

Гершунский Б.С. 1998. *Философия образования для XXI века*. М.: Совершенство. 605 с.

Добрынина М.В. 2019. Становление системы инженерного образования в эпоху реформ Петра I: подготовка технических специалистов для решения задач модернизации страны. — *Вестник РМАТ*. № 2. С. 95-106.

Добрынина М.В., Лифинцев В.Д. 2019. Сотрудничество государства и гражданских институтов в сфере развития системы инженерного образования: конец XIX — начало XX вв. — *Экономические и социально-гуманитарные исследования*. № 2(22). С. 125-131.

Добрынина М.В., Никитина С.С. 2019а. Развитие инженерного образования в России в постпетровский период XVIII века: основные тенденции и противоречия. — *Власть*. Т. 27. № 2. С. 234-239.

Добрынина М.В., Никитина С.С. 2019б. Политика российского государства в отношении инженерного образования в первой четверти XIX в.: борьба либеральных и консервативных тенденций. — *Экономические и социально-гуманитарные исследования*. № 1(21). С. 155-167.

Днепров Э.Д. 2011. *Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки*. М.: Мариос. 456 с.

Жукова А.П. 2008. *Государственная образовательная политика и ее влияние на обеспечение национальной безопасности Российской Федерации*: дис. ... к.полит.н. М. 184 с.

- Змеев В.А. 2001. *Развитие российской высшей школы, XVIII – начало XX в.*: дис. ... д.и.н. М. 555 с.
- Знаменский Д.Ю. 2012. Государственная политика Российской Федерации в области образования, науки и инноваций: проблемы комплексного подхода к формированию и реализации. – *Вестник университета (ГУУ)*. № 4. С. 29-34.
- Кивинен О., Ринне Р. 1992. Инвестиции в высшее образование: финский опыт. – *Высшее образование в Европе: Финансирование высшего образования*. Т. XVII. № 1. С. 138-153.
- Клейнер Г. 2004. *Эволюция институциональных систем*. М.: Наука. 238 с.
- Коуз Р. 1993. *Фирма, рынок и право*. М.: Дело. 92 с.
- Ленчук Е. Б. 2016. *Новая промышленная политика России в контексте обеспечения технологической независимости*. СПб: Алетейя. 334 с.
- Модянова Т.В. 2011. *Государственная кадровая политика в сфере образования в России в конце XX – начале XXI веков: политологический анализ*: дис. ... к.полит.н. М. 179 с.
- Насонкин В.В. 2015. *Национальное и региональное измерение государственной образовательной политики в контексте глобализации (на примере ЕС)*: дис. ... д.полит.н. СПб. 387 с.
- Нестерчук О.А. 2009. *Государственная политика современной России в области высшего профессионального образования: тенденции и механизмы реализации*: дис. ... д.полит.н. М. 446 с.
- Пещеров В.Г. 2011. *Государственная политика интеграции российского образования в общеевропейскую систему образования*: дис. ... к.полит.н. М. 218 с.
- Подлесный С.А. и др. 2005. *Высшая инженерная школа России. Путь в мировое сообщество*. Томск: Изд-во ТУСУР. 124 с.
- Скрипак Е.И. 2003. *Институциональная организация производства образовательных услуг*: дис. ... к.э.н. Кемерово. 190 с.
- Соловьев А.И. 2001. Политическая идеология: логика исторической эволюции. – *Полис. Политические исследования*. № 2. С. 5-24.
- Тарасова В.Н. 2000. *Высшая инженерная школа России, последняя четверть XVIII в. – 1917 г.*: дис. ... д.и.н. М. 577 с.
- Фрумин И.Д. 2002. *Образовательная политика: практика анализа*. М.: ЦИОП. 168 с.
- Чучалин А.И. 2014. *Проектирование инженерного образования в перспективе XXI века*. М.: Логос. 231 с.
- Шпаковская Л. 2007. *Политика высшего образования в Европе и России*. СПб: Норма. 328 с.
- Abbott F., Breining-Kaufmann C., Cottier T. 2006. *International Trade and Human Rights: Foundations and Conceptual Issues*. Michigan: University of Michigan Press. 388 p.
- Aldrich R. 2006. *Lessons from History of Education*. Routledge: Cromwell Press. 238 p.
- Alexy R.A. 2002. *Theory of Constitutional Rights*. Oxford: Oxford University Press. 462 p.
- Alston P., Quinn G. 1987. The Nature and Scope of States Parties Obligations under the International Covenant of Social, Economic and Cultural Rights. – *Human Rights Quarterly*. Vol. 9. No. 2. P. 156-229.
- Anyon J. 2005. What «Counts» as Educational Policy? Notes toward a New Paradigm. – *Harvard Educational Review*. No. 75. P. 65-88. URL: www.hepg.org/her/abstract/91 (accessed 30.10.2019).
- Beiter K.D. 2006. *The Protection of the Right to Education by International Law*. Leiden: Koninklijke Brill NV. 738 p.

Burke P. 1987. *The Historical Anthropology of Early Modern Italy*. Cambridge: Cambridge University Press. 292 p.

Clark B. 1983. *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-national Perspective*. Berkeley, CA. P. 136-181.

Dukes P. 1990. *The Making of Russian Absolutism, 1613–1801*. London: Longmans Green and Co. 240 p.

Goedegebuure L., Kaiser F., Maasen P. 1991. Higher Education Policy in International Perspective: An Overview. – *Higher Education Policy. An International Comparative Perspective* (ed. by L. Goedegebuure, F. Kaiser et al.). Oxford; N.Y.; Seul; Tokyo. P. 5-6.

Governmental Strategies and Innovation in Higher Education (ed. by F.A. Vught, van). 1989. London: Jessica Kingsley Publishers. 160 p.

Kaiser F., O'Heron H. 2005. *Myths and Methods on Access and Participation in Higher Education in International Comparison: thematic report*. Enschede.

Kivinen O., Rinne R. 1991. Changing Higher-education Policy. Three Western Models. – *Prospects*. October. Vol. 21. Is. 3. P. 421-429.

DOBRYNINA Mariya Vladimirovna, *Cand.Sci. (Pol.Sci.)*, Associate Professor of the Chair of Economics, Management and Finance, National Research University of Electronic Technology (1 Shokhina Sq, Zelenograd, Moscow, Russia, 124498; dmariyavl@bk.ru)

RASTIMESHINA Tat'yana Vladimirovna, *Dr.Sci. (Pol.Sci.)*, Professor of the Chair of Philosophy, Sociology and Political Science, National Research University of Electronic Technology (1 Shokhina Sq, Zelenograd, Moscow, Russia, 124498)

NATIONAL POLICY OF RUSSIA IN THE FIELD OF ENGINEERING EDUCATION: CONCEPT, ESSENCE, CONTENT

Abstract. The authors analyze the essence and content of the policy of engineering education. The article proves that national and state policies are not identical. The authors characterize educational policy as a space of struggle and coordination of the interests of the state and civil society in the face of various institutions, primarily economic structures and the academic community. There are three models of educational policy: paternalistic, liberal and socially oriented ones. The main components of educational policy as an activity are goal setting and strategic planning; development and extrapolation to the education system of axiology and ideology of education; rationing; administration and regulation; control over the development of the educational system.

Keywords: engineering education, educational policy, state, civil society, coordination of interests, liberalism, paternalism, social orientation
