

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ НАУК
ИНСТИТУТ НАУЧНОЙ ИНФОРМАЦИИ
ПО ОБЩЕСТВЕННЫМ НАУКАМ

(государственное бюджетное учреждение)

Сборник научных трудов
ТРУДЫ
по
РОССИЕВЕДЕНИЮ

Выпуск 5

Москва 2013-2014

ББК 63.3 (2)

Т 86

Центр россиеведения

Редакционная коллегия:

И.И. Глебова – д-р полит. наук, главный редактор, А. Берелович – проф. (Франция), В.П. Булдаков – д-р ист. наук, Ю.И. Игрицкий – канд. ист. наук, В.Н. Листовская – отв. секр., Е.И. Пивовар – чл.-корр. РАН, Ю.С. Пивоваров – акад. РАН, Д. Свак – проф. (Венгрия).

Ответственный за выпуск – В.Н. Листовская

Труды по россиеведению: Сб. науч. тр. / РАН. ИНИОН.

Т 86 Центр россиеведения; Гл. ред. Глебова И.И. – Вып. 5. – М., 2014. – 514 с.

ISBN 978-5-248-00778-3

Центральное место в очередном выпуске «Трудов по россиеведению» занимают политico-юридические и исторические сюжеты. Особое внимание уделяется конституционно-правовой проблематике (в связи с двадцатилетием Основного закона РФ), а также осмыслению Первой мировой войны – её хода, роли и последствий для мировой и российской истории. Издание продолжает разработку теоретических аспектов россиеведения.

Для специалистов-обществоведов и гуманитарисов, аспирантов и студентов.

ББК 63.3 (2)

ISBN 978-5-248-00778-3

© ИНИОН РАН, 2014

А.Б. КАМЕНСКИЙ

**ЕЩЕ РАЗ О ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ:
ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЕ ОТВЕТЫ
НА НЕИЗБЕЖНЫЕ ВОПРОСЫ**

Споры о преподавании истории в школе давно уже стали одной из отличительных примет нашего времени – причем не только в России, но и во многих других странах (в особенности посткоммунистических). Немало написано и о самом феномене этих споров: они вполне естественны в ситуации поиска новой идентичности, обусловленной формированием новой государственности. А поскольку идентичность, как коллективная, так и индивидуальная, в значительной мере определяет социальное поведение, различные политические силы заинтересованы в формировании такого типа идентичности большинства населения, который обеспечит им либо сохранение власти, в случае, если они ею уже обладают, либо ее获得ение, если они за нее еще борются. В современной науке такое отношение к истории получило наименование «присвоение прошлого». Слово «присвоение» имеет не самые позитивные коннотации, но вместе с тем современные исследования по проблематике исторической памяти вполне убедительно доказывают, что «присвоением» прошлого занимаются не только корыстные политики, но и многочисленные социальные группы и разного рода объединения, из которых состоит современное общество. Так, к примеру, своей версией прошлого обладают объединения ветеранов войн и жертв природных катаклизмов, профессиональные ассоциации и различные общественные организации, посетители кружков кройки и шитья, клубов знакомств и т.д. Соответственно, чем сложнее структура общества, чем более вариативны существующие в нем вертикальные и горизонтальные связи, тем больше в нем версий прошлого. Кроме того, современная наука признает, что источником формирования массовых знаний и представлений о прошлом, а, следовательно, и коллективной идентичности являются не только школа и даже не только школа в союзе с исторической наукой, но и религия, семья, кино, телевидение, литература, искусство и, конечно же, Интернет. Причем, вряд ли кто-либо сможет доказать, что тот или иной источник важнее и влиятельнее остальных.

Казалось бы, эти рассуждения звучат вполне утешительно и позволяют занять позицию стороннего наблюдателя, с иронической улыбкой следящего за суетностью набрасывающихся друг на друга спорщиков. Но, к сожалению, это не более чем самообман, развеивающийся как дым, как только вам приходит в голову полюбопытствовать, что именно изучает в школе ваш сын или внук. В тот же миг, причем вне зависимости от политических убеждений, вас охватывает праведный гнев, обуревает желание тоже на кого-нибудь наброситься и вы начинаете объяснять своему отпрыску, «как было на самом деле», обнаруживая, что сами являетесь обладателем определенной версии прошлого.

Между тем проблема исторического образования много сложнее, чем это кажется на первый взгляд. Она не может быть решена прежде, чем будут поставлены по крайней мере три вопроса и не будет сделана попытка найти на них хотя бы предварительные ответы.

1. Зачем?

Зачем вообще надо изучать в школе историю? В дискуссиях о преподавании истории этот, казалось бы, наивный вопрос практически не возникает: историю в школе изучали всегда – с тех пор, когда появилось школьное образование. Между тем ответ на этот вопрос имеет принципиальное значение – от него зависит весь ход дальнейших рассуждений. Однако вариантов ответа может быть несколько.

Вариант А: Историючат для того, чтобы знать. Не станем усложнять этот ответ новым вопросом – зачем надо знать историю, поскольку это уведет нас в сторону от предмета разговора. Будем пока исходить из того, что получение знаний – это вообще цель школьного образования и каждый из изучаемых в школе предметов выполняет в этом процессе свою роль. (Заметим в скобках, что состав изучаемых в школе предметов не всегда был таким, как сегодня, но в нем всегда была история.)

Итак, если с этой точки зрения роль школьного предмета «История» такова же, как и других: формирование знаний, то следующий вытекающий из этого положения вопрос: что это за знания и на чем они основаны? Ответ вроде бы вполне очевиден: если школьные предметы «физика», «химия», «биология», «математика» представляют собой основы научных знаний в соответствующих областях, то то же самое должно быть справедливо и для предмета «история».

Однако каковы основы исторических знаний? У ответа на этот вопрос есть два аспекта – один содержательный (о нем речь пойдет ниже), и другой, связанный с тем, что современная историческая наука давно уже ушла от самоуверенного убеждения, что историки знают, «как было на самом деле». Опять же, не вдаваясь в рассуждения в духе постмодернизма

о том, что же в таком случае представляют собой накопленные исторической наукой знания, будем исходить из следующего: неполнота наших знаний обусловлена тем, что мы знаем только то, что заключено в исторических источниках, а они отражают лишь часть прошлой реальности, дошли до нас не полностью, да и из тех, что дошли, изучены далеко не все. К тому же давно уже стало банальной истиной, что каждое новое поколение историков задает источникам новые вопросы, и не потому, что новое поколение умнее, а потому, что оно новое, вовравшее в себя исторический опыт предыдущего.

Об этом необходимо помнить, когда мы говорим, что школьникам нужно сообщать «правду» о прошлом. На уровне риторики с этим нельзя не согласиться, но на уровне отбора для школьного курса фактического материала этот императив не может не вызывать определенные трудности. Вместе с тем, как бы то ни было, вполне очевидно: что именно знания, накопленные исторической наукой, представляют наиболее адекватную из всех возможных картину прошлого. При этом объем накопленных исторической наукой знаний хоть и составляет небольшую часть прошлой реальности, все равно огромен и вместить его в школьный курс невозможно. Соответственно, возникает проблема отбора.

К этой проблеме мы также вернемся чуть ниже, а пока ограничимся констатацией: если цель преподавания истории в школе — это знания, то они должны иметь научную основу. При этом содержание всех школьных предметов, как правило, соответствует не столько сегодняшнему, сколько вчерашнему состоянию соответствующей научной области. Применительно к исторической науке это должна быть если не наука XXI в., то по крайней мере наука второй половины XX в. Отметим, что современная историческая наука — давно уже не собрание дат, событий и имен, не набор «исторических фактов» и даже не столько история стран и государств, сколько *история обществ* в самом широком смысле этого слова и составлявших эти общества людей. В современной исторической науке преобладает представление о многовариантности и многофакторности исторического процесса, об отсутствии исторических законов, позволяющих на основе исторического опыта прогнозировать будущее.

Между тем в российских школах история преимущественно преподается по-прежнему — как набор «фактов» (имен, событий). По сути, воспроизводится модель исторического знания, восходящая даже не к XX, а к XIX в.; предполагается, что, усвоив этот набор, школьник будет знать, «как было на самом деле». Большинство выпускников школы действительно покидает ее в уверенности, что «истины», сообщенные им на уроках истории, столь же незыблены, как законы природы, которые они изучали на уроках физики и биологии. Для этого большинства история не является предметом постоянного интереса. Их представления о прошлом

актуализируются лишь тогда, когда они случайно сталкиваются с информацией, этим представлениям противоречащей. Стойт ли удивляться возмущению, которое они при этом испытывают. Мало этого, набор преподносимых в школе «фактов» создает уверенность в том, что усвоивший его знает историю. Не здесь ли таится источник того апломба, с каким своими суждениями об истории делятся с обществом политики, кинорежиссеры, литераторы и иные современные «властители дум»? О строении Вселенной они вряд ли осмелятся рассуждать столь же безапелляционно.

Последние рассуждения вновь отсылают нас к вопросу: как преподавать историю? Прежде чем попытаться на него ответить, рассмотрим второй вариант ответа на вопрос: «зачем?».

Вариант Б. Преподавание истории имеет воспитательные цели.

Сразу заметим, что воспитывающую функцию опосредованно выполняют все школьные предметы. Школьное образование формирует самосознание учащегося, его картины мира, а значит, и его идентичности. Однако нельзя не признать, что роль истории в этом процессе особенно велика. Повторим: представления о прошлом являются важнейшей составляющей как индивидуальной, так и коллективной идентичности, которая, в свою очередь, в значительной мере определяет социальное поведение.

Вряд ли кто-то станет спорить с тем, что все мы заинтересованы в том, чтобы это поведение было адекватным. Неадекватным обычно считается поведение, так или иначе нарушающее общепринятые нормы и в силу этого создающее угрозу другим людям. Соответственно, адекватным является поведение, не опасное для окружающих, не несущее им ни физической, ни моральной угрозы. Так, к примеру, пытаясь ответить на сакральный вопрос о том, как могло случиться, что немцы, представители одного из самых «культурных» народов мира, могли совершать страшные преступления во время Второй мировой войны, надо вспомнить, какой образ прошлого создавала нацистская пропаганда. Неадекватная картина прошлого способствовала формированию искаженного представления об окружающем мире и своем в нем месте с соответствующей этому представлению системой ценностей. Результатом этого стало неадекватное поведение целого народа, повлекшее за собой гибель десятков миллионов людей.

Вывод, напрашивающийся из этих рассуждений, вполне очевиден: для того, чтобы поведение индивида, а также больших и малых групп людей было адекватным, необходимо (среди прочего), чтобы адекватными были и их знания о прошлом. Адекватные же знания о прошлом, т.е. в наибольшей степени соответствующие тому, «что было на самом деле», – это те знания, что получены исторической наукой. Значит, именно на них должен основываться и школьный курс истории. Однако тут необходима

важная оговорка. Как было сказано, школа – только один из источников формирования знаний о прошлом. Поэтому массовые исторические представления – это своеобразная смесь, отличающаяся отсутствием целостности, они по своей природе всегда мифологичны и далеки от представлений научных. Однако, если в этой смеси представления, восходящие к науке, отсутствуют вовсе, в сознании их носителей возникает полностью исаженная картина окружающего мира и своего в нем места.

Вернемся теперь к воспитательной функции как цели преподавания истории в школе. Собственно, относительно того, что история такую функцию должна выполнять, разногласий вроде бы нет. Разногласия начинаются тогда, когда пытаются определить, кого именно нужно воспитывать. Основных вариантов ответа на сегодняшний день два: воспитывать надо патриота или воспитывать надо гражданина. В действительности разница между этими двумя ответами в значительной степени мнимая. Ведь настоящий гражданин не может не быть патристом – если, конечно, в определении патриотизма ограничиться любовью к своей стране и неравнодушием к ее судьбе. Очевидно, однако, что в современной России эти слова по-разному трактуются различными политическими силами, которые фактически монополизировали их употребление, в значительной мере выхолостив их значение и превратив из понятий в своеобразные ярлыки. Сторонники «патриотического» воспитания (которое, заметим, почему-то носит исключительно военизированный характер) убеждены, что школьник должен прежде всего научиться гордиться своей страной и любить ее безоглядно, испытывая восторг от того, только что именно здесь ему повезло родиться и жить. Всякая крайность всегда влечет за собой крайность иного рода. Сторонники воспитания гражданина нередко акцентируют внимание в первую очередь на трагических страницах прошлого, знакомство с которыми они считают необходимым для воспитания гражданской позиции. Критически разбирать нюансы обеих позиций бесмысленно, поскольку по существу они являются лишь одним из отражений раскола современного российского общества. Их практически невозможно сблизить до тех пор, пока этот раскол не будет преодолен, т.е. пока не появится внятная и разделяемая абсолютным большинством российского общества система ценностей. Тогда можно будет определить и опорные точки поддерживающего эти ценности исторического знания¹.

Пока же ограничимся констатацией: преподавание истории выполняет воспитательную функцию, независимо от того, декларируется в качестве его цели воспитание или получение знаний. Однако то, что ставится

¹ Разделяемая обществом система ценностей, собственно, и есть та самая национальная идея, над формулировкой которой в России бьются уже более 20 лет. Но вопрос, как представляется, в том, может ли она вообще быть сформулированной искусственно или должна вызреть естественным путем.

на первое место, определяет содержательное наполнение учебного курса. Если обучение ориентировано в основном на получение знаний, появляется возможность формировать более или менее адекватный образ прошлого. Если же целью объявляется воспитание, преподавание неизбежно идеологизируется в соответствии с навязываемыми потребностями той политической силы, которая сегодня находится у власти. История в этом случае выбивается из состава школьных дисциплин, обретая особый статус.

2. Что?

Прежде всего заметим: в спорах о преподавании истории почти не упоминается, что в российской школе традиционно преподаются два курса истории – история России и всемирная история. Споры ведутся почти исключительно о «внутреннем», национальном. Между тем само это разделение создает в головах у учащихся как бы две параллельные, не соприкасающиеся друг с другом реальности. В результате события русской и мировой истории в массовом сознании не соотносятся друг с другом. Попав на экскурсию в какой-нибудь старинный европейский город и слушая рассказ гида, выпускник мучительно пытается вспомнить: «А что же было в это время у нас?». Раздельное изучение отечественной и всемирной истории ведет к тому, что в массовом сознании Россия если не противопоставлена всему остальному миру, то уж точно существует изолированно от него¹. Конечно, если предположить, что формирование таких представлений является целью школьного образования, тогда все в порядке. Однако сомнительно, что это будет способствовать успешной адаптации выросшего и покинувшего школу человека к современной жизни².

Впрочем, проблема двух школьных историй – лишь верхушка того айсberга, который представляет собой вопрос «что». Как мы уже сказали, с одной стороны, историческая наука накопила огромный массив знаний, лишь малую часть которого можно вместить в школьный курс. С другой – школьная история по-прежнему является преимущественно собранием дат, имен и событий – от древности до сегодняшнего дня. Если принять во внимание, что день сегодняшний очень быстро оказывается вчерашним, становится понятно: объем информации, который нужно усвоить школьнику, постоянно растет как на дрожжах (ставшая достоянием общественности концепция единого учебника – лучшее тому подтверждение). Воз-

¹ Ошибаются те, кто полагает, что это подчеркивает «особый путь» России. Попробуйте провести на эту тему социологический опрос и станет ясно, что у большинства населения представления об этом весьма смутные.

² Попытки заменить курс истории курсом «Россия в мире» пока успехом не увенчались – в немалой степени потому, что тема оказалась крайне скверно проработанной, а главное не осмысленной на научном уровне.

никает вопрос: какой объем информации о прошлом способен усвоить ученик за время обучения в школе? Ответ на этот вопрос, без сомнения, существует; его знают детские психологи и методисты. Но можно не сомневаться: их мнение не учитывалось авторами концепции.

Так или иначе, очевидно, что при определении содержания школьного курса необходим отбор. Казалось бы, все просто: отбирать нужно «самое главное». Но тут-то и начинаются проблемы: взгляды на то, что именно «главное», а что второстепенное, что во что бы то ни стало нужно знать будущему гражданину и патриоту, а что знать необязательно, могут быть самыми различными. Так, к примеру, еще каких-нибудь три десятка лет назад настоящий гражданин не мыслился без знания истории всех до одного съездов КПСС (дат, повесток дня, числа делегатов и т.д.). Иначе говоря, всякий отбор субъективен и носит если не идеологический, то уж точно вкусовой характер.

Задача еще больше усложняется при попытках соотнести содержание школьного курса истории с достижениями современной исторической науки. Стоит ли, к примеру, заставлять школьников зазубривать дату Ледового побоища, если историками установлено, что в действительности речь идет лишь о небольшой стычке, не имевшей никаких серьезных последствий?

И вообще, сколько именно и каких дат должен знать школьник? Может быть, они совсем не нужны? Обязательно ли, например, помнить, что Куликовская битва случилась в 1380 г., или, может быть, достаточно знать, что это произошло во второй половине XIV в.? Нужно ли непременно помнить даты жизни Александра Невского? А Ивана Грозного? А Александра III? Дата начала Великой Отечественной войны, конечно же, должна быть зафиксирована в сознании учащихся не только годом, но также месяцем и числом. А дата начала Первой мировой войны? А Отечественной войны 1812 г.? Но, если подобные вопросы возникают у нас применительно к истории России, то что уж говорить об истории всемирной.

Другая проблема: с какой степенью подробности следует изучать тот или иной период? Так ли уж необходимо школьнику запоминать имена и годы правления всех киевских князей, перечисленных в концепции единого учебника? Ведь даже большинство ее авторов, профессиональных историков, наверняка их не помнят. И ведь были *киевские князья*, т.е. правили они на территории, которая сегодня является заграницей. В советское время школьный учебник истории вспоминал о национальных окраинах Российского государства лишь тогда, когда они становились его частью. До того истории у них как бы и не было. К примеру, произошло в 1654 г. «воссоединение Украины с Россией», и Украина стала частью истории. Что случалось на этих землях на протяжении нескольких предшествующих веков, знать было необязательно. Или, присоединил Александр I к

России Грузию, и она вдруг как бы ниоткуда в учебнике появилась. А как быть теперь, когда многие территории, входившие в состав Российской империи и СССР, превратились в самостоятельные государства? Нужно ли изучать, что происходило на этих территориях, когда они были частью империи? Если нет, то останется ли иное объяснение, например, распада Советского Союза, кроме сговора трех пьяных мужиков в Беловежской Пуще?

Возьмем другой аспект в сущности той же проблемы. На протяжении нескольких веков отечественная история преподается в российских школах как история одной страны — от киевских времен до сегодняшнего дня, что полностью соответствует и историографической традиции. Оставим специалистам спорить о том, насколько верна эта концепция. Но способствует ли она пониманию школьником современных геополитических реалий и не станет ли причиной когнитивного диссонанса — вот вопрос.

Наконец, нельзя обойти стороной и проблему используемых в школьном курсе терминов, понятий и категорий. Собственно, проблема языка является остройшей для современной исторической науки. Вокруг нее ведутся ожесточенные споры; возникло даже такое направление, как история понятий. Но как это должно отразиться (если вообще должно) в школьном курсе? Нужно ли объяснять школьникам, что такие, например, словосочетания, как «древнерусское государство» и «земские соборы», появились лишь в XIX в., а современники их не знали? Или что феодальной эпохой в России долгое время называли то, что к феодализму в Западной Европе никакого отношения не имеет?

Впрочем, проблемы полноты и отбора изучаемой информации, терминологии в конечном счете сводятся к гораздо более сложному вопросу. Если цель преподавания истории — знания и выпускник средней школы должен знать историю, то что это значит: знать историю? Именно ответ на этот вопрос и должен в конечном счете определять объем и содержание школьного курса.

Конечно, вариантов ответа на него может быть множество, но ни один из них не будет окончательным. Однако, если исходить опять же из ориентации на современную историческую науку, то очевидно: знание истории лишь в малой степени связано с объемом усвоенной информации, выраженной в датах, именах и «исторических фактах». Знание истории имплицитно подразумевает ее понимание. Сформулировать, что значит понимать историю, еще сложнее, чем ее знать. Однако можно предположить, что на школьном уровне это означает сознавать историю как процесс, уметь обнаруживать связи между отдельными событиями и явлениями прошлого, сознавать их причины и значение, уметь видеть явления современности как продукт прошлого, обладать первичными навыками анализа информации о прошлом.

Из сказанного можно сделать по крайней мере один важный вывод: школьный курс истории должен непременно знакомить с тем, что такая историческая наука, как она устроена, чем и как занимается, откуда берутся знания о прошлом, как историки добывают эти знания и как с ними работают. Доказывая теорему на уроках математики, наблюдая опыты на уроке химии и физики или разглядывая скелет на уроках анатомии, школьник, по крайней мере опосредованно, знакомится с механизмом получения научного знания. А вот на уроках истории ему по большей части преподносится уже готовое знание — те самые «истины», о которых шла речь выше.

На этом, пожалуй, можно было бы поставить точку, если бы сегодняшний день не требовал радикального изменения всей системы преподавания истории.

3. Как?

Все участники нынешних споров о преподавании истории — люди не очень молодые, родившиеся по большей части в докомпьютерную эру. В той или иной степени они, конечно, освоили это замечательное изобретение, однако принадлежат к стремительно уходящей в прошлое культурно-исторической эпохе. Споры же ведут о том, как учить историю людей, родившихся в компьютерную эру. Еще с 1980-х годов психологи во всем мире заговорили о том, что использование компьютера приведет к серьезным изменениям в психологии новых поколений. Они прежде всего касаются восприятия двух важнейших составляющих человеческого бытия — времени и пространства.

Даже люди старшего поколения время от времени вновь и вновь испытывают восторг и удивление, общаясь в режиме онлайн одновременно с несколькими знакомыми, находящимися за сотни километров, покупая товары в магазине на другом конце света, пролистывая книги и журналы в библиотеке другой страны, наблюдая в режиме реального времени события на соседней улице и на противоположной стороне земного шара или путешествуя в машине по Норвегии и, как в известном анекдоте, получая указания из Австралии о том, куда надо повернуть. Используя все эти возможности, мы почти физически ощущаем, как изменились, сжались время и пространство. Но для тех, кто сегодня ходит в школу, иного времени и пространства никогда не существовало. Для них компьютер, Интернет и прочие «гаджеты» — привычная и неотъемлемая часть жизни. Они чуть ли не с младенчества научаются ими пользоваться и именно через них получать информацию — в иных объемах и в ином виде (как принято теперь говорить, в иной «упаковке»), чем это происходило на протяжении предшествующих столетий. У этого поколения другое чувство времени, а

соответственно, и восприятие истории. Для него далекое прошлое – это все, что было в докомпьютерную эру. Там и Полтавская, и Сталинградская битвы «сливаются» в одно спрессованное время. Мы возмущаемся, когда слышим от школьника, что Петр I победил фашистов на Куликовом поле в 1812 г., говорим: нынешние выпускники «не знают историю». Но дело не в том, что их плохо учат – скорее, в том, что их учат не так.

Для современного школьника бумажный учебник – это анахронизм, а основанный на нарративе и растянутый на несколько страниц параграф этого учебника – не просто нечто невероятно скучное, но и почти неодолимое. Его «клиповое сознание» еще способно вместить информацию, помещенную на одном книжном развороте, но совместить в единое целое информацию нескольких таких разворотов оно почти не в состоянии. Зрительные образы для него важнее и понятнее любого текста. Печально, но это так¹. Отсюда простой вывод: школьный учебник истории должен быть другим. Причем не просто интерактивным; нарратив, тем более нарратив нравоучительный, должен быть сведен в нем к минимуму. При этом необходимо иметь в виду, что у школьника, равнодушного к предмету «история», сколько его ни учи, по окончании школы в памяти останется лишь малая часть пройденного. Тот же, кто интересуется историей, никогда не ограничится учебником и в течение нескольких минут обнаружит в Интернете, что предлагаемая ему учебником версия прошлого далеко не единственная. Если при этом ему не объяснили, что такое история и как устроена историческая наука, это вызовет у него в лучшем случае недоверие к учебнику, учителю и школе в целом. Поэтому сама идея «единого учебника» изначально неосуществима – тем более что кроить его, судя по всему, предполагается по старым лекалам. Этот учебник, мало чем отличающийся от своих предшественников, наверняка появится, выделенные на него средства будут освоены, но результат будет по большей части нулевой.

Высказанные соображения отнюдь не претендуют на статус истины в последней инстанции и содержат, как легко увидеть, больше вопросов, чем ответов. Вероятно, окончательные ответы сейчас сформулировать вообще невозможно, поскольку особенности сознания новых поколений еще далеко не изучены, переход от одной культурно-исторической эпохи к другой еще не завершился, как не завершился и переходный этап в истории нашей страны.

¹ С этим связано и отношение нового поколения к чтению. То, что еще несколько десятилетий назад считалось классикой и казалось вечным, в лучшем случае уступает место текстам с соответствующим восприятием времени и пространства. Отсюда такая популярность жанра «фэнтези» и победа, которую Гарри Поттер постепенно одерживает над Д'Артаньяном. Дети не перестали читать – им просто скучно читать то, что читали их родители.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Большакова Ольга Владимировна – кандидат исторических наук, заведующая Сектором истории России Отдела истории ИИОН РАН

Булдаков Владимир Прохорович – доктор исторических наук, главный научный сотрудник Института российской истории РАН

Глебова Ирина Игоревна – доктор политических наук, руководитель Центра россиведения ИИОН РАН, профессор РГГУ

Игрицкий Юрий Иванович – кандидат исторических наук, заведующий Отделом Восточной Европы ИИОН РАН, главный редактор журнала «Россия и современный мир»

Каменский Александр Борисович – доктор исторических наук, профессор, декан факультета истории НИУ ВШЭ

Краснов Михаил Александрович – доктор юридических наук, профессор, зав. Кафедрой конституционного права НИУ ВШЭ, бывший помощник президента Б.Н. Ельцина по правовым вопросам

Лукьянова Елена Анатольевна – доктор юридических наук, профессор НИУ ВШЭ

Люкс Леонид – профессор Католического университета г. Айхштетт (Германия)

Медушевский Андрей Николаевич – доктор философских наук, профессор НИУ ВШЭ, ведущий эксперт Института права и публичной политики

Минц Михаил Михайлович – кандидат исторических наук, старший научный сотрудник Отдела истории ИИОН РАН

Оболонский Александр Валентинович – доктор юридических наук, профессор НИУ ВШЭ

Пивоваров Юрий Сергеевич – академик РАН, директор ИНИОН РАН

Рулинский Василий Васильевич – кандидат исторических наук, пресс-секретарь Синодального отдела по церковной благотворительности и социальному служению РПЦ

Шаблинский Илья Георгиевич – доктор юридических наук, профессор НИУ ВШЭ, член Совета при Президенте РФ по развитию гражданского общества и правам человека

Чернега Владимир Николаевич – доктор юридических наук, ведущий научный сотрудник ИНИОН РАН, чрезвычайный и полномочный посол I класса, консультант Совета Европы (Страсбург)