

Научная статья
УДК 11+13+378
DOI: 10.15372/PNE20240202
EDN: WFBMNH

**Философия «изменяемой фатальности» как эффективное
дополнение теории поколений в разработке нового
образовательного идеала**

Козолупенко Дарья Павловна

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Москва, Россия, kozolupenko.dp@philos.msu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5363-323X>

Аннотация. *Введение.* Социологические исследования показывают, что современные учащиеся имеют иной набор базовых ценностей и иные стереотипы поведения, нежели имели в сходном возрасте поколения современных преподавателей. Подобный разрыв в мировоззренческих и поведенческих установках порождает ряд проблем в образовательном процессе и делает понятие «поколение» одним из центральных в современной философии образования. Актуализируются необходимость критического анализа теории поколений, принятие ее современным образованием. *Методологическую* основу исследования составляют теория поколений Н. Хоува и В. Штрауса, теория межпоколенческой динамики В. Радаева, концептуальные подходы «изменяемой фатальности» в работах А. Бергсона и Х. Ортеги-и-Гассета. *Обсуждение.* Выявлено четыре основные особенности теории поколений, способы их применения в организации образования, определении целей и задач. В философии образования теория поколений и философия «изменяемой фатальности» представляются методологически эффективным объяснением. *Заключение.* Сравнительное исследование теории поколений и философии «изменяемой фатальности» указывает на неустранимость межпоколенческого зазора, размывание поколенческих границ как единства ровесников, имеющих один и тот же набор ценностей и поведенческих стереотипов. В связи с выявленными особенностями делается вывод: прогностические функции, характерные для применения теории поколений в образовательной экосистеме вряд ли осуществимы, а внедрение на их основании превентивно-коррекционных образовательных стратегий будет подвержено закону «постоянного запаздывания». Методологическое значение концепции «изменяемой фатальности» для философии образования и ее ограничивающих условий связывается с понятием «главного а priori истории» (Х. Ортега-и-Гассет) и понятием «базисной интуиции» (А. Бергсон). Преодоление недостатков, свойственных обоим теориям, и выработка более эффективных стратегий в области современного образования требуют проведения междисциплинарных исследований в области возрастной психологии личности, философии образования и других дифференцированно- социологических исследований.

Ключевые слова: образование, миллениалы, исторический релятивизм, ахроничность истины, «базисная интуиция», мировоззрение

Для цитирования: Козолупенко Д. П. Философия «изменяемой фатальности» как эффективное дополнение теории поколений в разработке нового образовательного идеала // Философия образования. 2024. Т. 24, № 2. С. 22–37. DOI: <https://doi.org/10.15372/PHE20240202>

Scientific article

The philosophy of "changeable fatality" as an effective complement to the theory of generations in the development of a new educational ideal

Darya P. Kozolupenko

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, kozolupenko.dp@philos.msu.ru,
<https://orcid.org/0000-0001-5363-323X>

Abstract. *Introduction.* Sociological research shows that, compared with their teachers, modern students have a different set of basic values and different patterns of behavior. The gap in worldview and behavioral attitudes creates a number of problems in the educational process. In this regard, the concept of "generation" is becoming one of the central concepts in the modern philosophy of education. The necessity of a critical analysis of the theory of generations and its adoption by modern education is actualized. *Methodology.* The methodological basis of the research is: the theory of generations by N. Howe and V. Strauss, the theory of intergenerational dynamics by V. Radaev, the method of comparative analysis of the concepts of "changeable fatality" in the works of A. Bergson and J. Ortega y Gasset. *Discussion.* The author has identified four main features of the theory of generations, ways of their application in the organization of education, the definition of its goals and objectives. The article shows that in the philosophy of education, the theory of generations and the philosophy of "changeable fatality" seems to be a methodologically effective complement. *Conclusion.* A comparative study of the theory of generations and the philosophy of "changeable fatality" shows the irreducibility of the intergenerational gap, and at the same time it demonstrates the blurring of the boundaries of "generation" as a unity of peers with the same set of values and behavioral stereotypes. Consequently, the prognostic application of the theory of generations and the philosophy of changeable fatality seems to be feasible in the field of education. Based on them preventive and correctional educational strategies will be subject to the law of "constant delay". The methodological significance of the concept of "changeable fatality" for the philosophy of education and its limiting conditions are associated with the concept of "the main a priori of history" in the interpretation of J. Ortega y Gasset and the concept of "basic intuition" by A. Bergson. Overcoming the shortcomings inherent in both theories and developing more effective strategies in the field of modern education require interdisciplinary research in the field of age psychology, personality psychology and philosophy of education, as well as differentiated sociological research.

Keywords: education, millennials, historical relativism, the achronicity of truth, "basic intuition", worldview

For citation: Kozolupenko D. P. The philosophy of "changeable fatality" as an effective complement to the theory of generations in the development of a new edu-

cational ideal. *Philosophy of Education*, 2024, vol. 24, no. 2, pp. 22–37. DOI: <https://doi.org/10.15372/PNE20240202>

...я обнаружил, что все меньше понимаю
мотивацию студентов (причем лучших студентов).

А если ты не понимаешь мотивацию контрагента,
ты не понимаешь главного.

В. Радаев [1, с. 8]

Введение. Когда мы повторяем вслед за Х. Ортега-и-Гассетом, что «от сегодняшней мысли зависит завтрашняя жизнь на площадях» [2, с. 12], то имеем в виду две не вполне очевидно связанные друг с другом установки. Первая из них задается определением *сегодняшней* мысли как мысли, еще фактически не сформировавшейся, а также определением мышления, характерного для подрастающего поколения, которое и будет управлять «жизнью на площадях» и за их пределами в ближайшем будущем. В этом смысле приобретает особую важность изучение мировосприятия сегодняшних студентов младших курсов, школьников и даже дошкольников, более точное понимание которого не только влияет на эффективность образовательного процесса, но и приобретает функцию социально-прогностическую.

Исследование умонастроений и особенностей мировосприятия сегодняшней мысли в этом, первом, смысле особенно важно именно с точки зрения прогностической функции, так как позволяет более точно и близко разглядеть площади, на которых завтра будут разворачиваться новые социальные и эпистемические события, лучше подготовиться к ним и, возможно, частично повлиять на них. Иными словами, при исключении общих возрастных особенностей и сосредоточении на тех аспектах, которые отличают мировосприятие современных школьников и студентов от мировосприятия их ровесников в других поколениях оно позволяет выстраивать более точные форсайты мировоззренческих и социальных изменений ближайшего будущего. И социальные изменения (в том числе та самая «жизнь на площадях») в этом случае будут рассматриваться не изолированно, а как следствие мировоззренческих изменений.

В связи с этим особое значение приобретает вторая трактовка «сегодняшней мысли» и вторая установка, которая непосредственно связана с корректирующей функцией и предполагает важность оценки *мыслей*, уже сформировавшихся, даже в каком-то смысле уже ставших анахронизмом, поэтому иногда трудно принимаемых и понимаемых молодым, еще только становящимся поколением. Несмотря на то что они воспринимаются как нечто несвойственное подрастающему поколению и иногда встречают с его стороны явное сопротивление, они могут выглядеть и даже действительно выступать «простым резонансом умирающего мироощущения»

[2, с. 11–12], «анахронические» мысли также являются *сегодняшними*, хотя и в совершенно ином смысле. Характерные для уходящего, а не для подрастающего поколения мысли, будучи уже сформированными и наиболее значимыми среди тех, кто отвечает за жизнь на площадях сегодня, настойчиво воздействуют на тех, кто будет распоряжаться на этих площадях завтра. Такие «анахронические» мысли формируют, в том числе через систему образования, мировосприятие сегодняшних детей и юношества не в меньшей степени, чем сама «исходная реальность» [3, с. 177] их жизни. Ибо эти мысли составляют неотъемлемую часть «исходной реальности», которая в мировосприятии нового поколения постепенно и неизбежно трансформируется.

Подавляющее большинство современных исследователей сходится во мнении, что сегодня в связи с массированным внедрением новых технологий происходит изменение мировосприятия. Показательно в этом отношении появление применительно к мировосприятию становящегося поколения таких оборотов, как «новая эпистемология» в работах Т. Clydesdale (Т. Клайдсдейла) [4], «цифровое поколение», «миллениалы 3С» и «Другие» в публикациях В. В. Радаева [1; 5–7], «бифуркационный человек» в работах Е. В. Шалаева [8; 9].

«Они Другие», – пишет о своих сегодняшних учениках В. В. Радаев [5, с. 7]. И в этой большой букве, как и в общем тоне высказывания явственно ощущается оттенок непонимания, даже страха. Другие – почти как Чужие¹. Что это? Проявление блистательно описанного Х. Ортега-и-Гассетом «желания состариться» [3, с. 63–64] или же трезвая констатация действительного отличия? Действительно ли это отличие имеет отношение к изменению мировосприятия, носящему долговременный характер и оказывающему влияние на завтрашнюю «жизнь на площадях», или же оно имеет скорее возрастной оттенок и со временем может стать менее выраженным? Стоит ли нам внимательнее присмотреться к теории поколений и начать рассматривать само понятие «поколение» как одно из наиболее существенных для философии образования или это очередной миф, связанный с вечной проблемой «отцов и детей»?

Ответить на эти и ряд других вопросов и тем самым приблизиться к основной цели нашего исследования: выяснить, какое место занимает проблема поколений в философии образования и является ли понятие «поколение» продуктивным для выстраивания эффективной образовательной стратегии – можно, если обратить внимание на другое понятие, которое связывает с проблемой поколений Х. Ортега-и-Гассет. Это понятие «изменяемой фатальности», позаимствованное им у Анри Бергсона для объяснения проблемы поколения и одновременно для ее разрешения.

¹ Здесь – отсылка к одноименному фильму.

Методология. Основу исследования составляют критический анализ применимости теории поколений W. Strauss (В. Штрауса), N. Howe (Н. Хоува) в философии образования, теория межпоколенческой динамики В. Радаева и положения «новой эпистемологии» T. Clydesdale (Т. Клайдсдейла), а также сравнительное изучение концепций «изменяемой фатальности» в работах А. Бергсона и Х. Ортеги-и-Гассета.

Обсуждение. «Желание состариться», о котором пишет в своей работе о философии Х. Ортега-и-Гассет, сегодня, наверное, наиболее заметно именно в преподавательской и исследовательской среде. «Плохо это или хорошо, но мы, преподаватели, за последние годы изменились не столь сильно – образовательный процесс обладает высокой инерцией, сложившиеся преподавательские приемы и привычки нередко воспроизводятся годами» [1, с. 14] и многие преподаватели были бы рады вернуться к той системе образования, которая была им знакома по собственному обучению, или хотя бы остаться в рамках той системы, которая уже более или менее стала привычной за годы работы.

Исследования показывают, что отношение к реформам в системе образования в преподавательской среде в среднем скорее негативное [10], и если изменения происходят не на общегосударственном уровне, а на уровне отдельных институтов или даже отдельных курсов, то во многих случаях можно заметить, что «побуждающие импульсы сегодня в большей степени лежат на стороне студентов, а не преподавателей» [1, с. 14]. Кроме того, такие изменения сопровождаются явно выраженным ощущением мировоззренческого разрыва между теми, кто преподает и стремится удержать старый идеал образования, и теми, кому преподают, и кто своей «невосприимчивостью» к старому идеалу и традиционным методикам обучения провоцирует введение новшеств в образовательный процесс. Что, в свою очередь, заставляет как субъектов образовательного процесса, так и его исследователей все чаще употреблять в разговоре об образовании, его современных особенностях и проблемах термин «поколение». Теория поколений N. Howe, W. Strauss, которая создавалась изначально как историко-демографический исследовательский проект, посвященный трансформации наиболее значимых наборов ценностей для так называемых «социальных поколений»² XX в. США, а практическое применение получила, в первую очередь, в сфере маркетинга, настойчиво проникает в проблематику философии образования и приобретает в ней новое звучание.

В целом использование понятия «поколение», как и констатация мировоззренческого разрыва (без его существенной конкретизации), для философии вообще и философии образования в частности не является чем-то принципиально новым. Как показывают надписи на найденных

² Термин N. Howe (Н. Хоува), W. Strauss (В. Штрауса) (подр. см.: [11]).

археологами глиняных горшков, и три тысячи лет назад сетования на «злосознанную и нерадивую» молодежь, которая «никогда не будет походить на молодежь былых времен»³, если и отличаются от современных сетований, то отнюдь не в лучшую сторону. Постоянство этого сетования указывает не на то, что из века в век поколения становятся все хуже и хуже, а скорее на постоянство самого разрыва. В противном случае был бы необъясним тот факт, что категоричность и степень негативности подобной оценки исторически снижается: современные критики подрастающего поколения делают акцент на инаковости, но не на испорченности, и в целом настроены скорее выделить определенные маркеры этой инаковости, понять ее, чем просто указать на факт отличия.

Этот мировоззренческий разрыв усиливается в сфере образования тем, что сама по себе система образования направлена не на трансформацию, а на удержание исходного образца, сохранение уже принятого идеала (образования, человека, общества), и именно такой цели призваны служить разработанные в этой системе методологии и техники преподавания. Поэтому «в каких-то фундаментальных вещах колледжи очень мало меняются. Их новые президенты очень быстро выясняют, что очутились в том институте..., который меняется медленнее всего – даже медленнее почты» [13, с. 21].

Так же медленно меняются и другие образовательные институты: дошкольные, школьные и высшие учебные заведения. И хотя, подобно Уильяму Боуэну, многие из нас постоянно напоминают себе, что «времена всегда новые» и «старые времена нам не удержать»⁴, это не очень помогает, так как стремление «удержать» носит не вполне рациональный характер. То, что мы, педагоги, сами меняемся мало, не очень желаем этих перемен и не готовы к ним, связано как минимум с двумя особенностями: консервативным характером системы образования и свойственным человеку желанием найти *устойчивый* смысл и оправдание существующего мироустройства. Таким образом, сопротивление образования как системы обучения и воспитания любым трансформациям усиливается тем, что педагогам, как и всем остальным людям, свойственно «желание состариться» [3, с. 63]. Свойственны приверженность к уже испытанному ранее опыту, тяготеение к стереотипу своего поколения и даже «границащее с наслаждением стремление отречься от настоящего, всегда связанного с обновлением, и по инерции впасть в прошлое и привычное» [3, с. 63–64].

³ Здесь – близкий к тексту парафраз надписей на глиняном горшке, найденном на раскопках Вавилона. Полный текст цитаты был приведен R.Gibson (Р. Гибсоном) наряду с подобными цитатами из Гесиода, Сократа и египетской мысли в [12].

⁴ Это высказывание Джона Берроуза высечено на алебастровом календаре, стоящем на столе у W. Bowen (У. Боуэна) как напоминание о постоянстве изменений (см.: [14]).

Если авторы древности указывают на сам факт разрыва в мировоззрении, эпоха Просвещения (в частности, теории Дж. Вико, Ж. Кондорсе и др.) фактически формирует базу для понимания представления о «разрыве поколений» как о естественном, неизменном и исторически обусловленном явлении, то работы XX в. посвящены уже не столько обоснованию постоянства этого разрыва (хотя этот аспект продолжает явно подчеркиваться), сколько составлению подробной картографии подобных разрывов в перспективе ближайшего будущего и недавнего прошлого, то есть выявлению и категоризации конкретных черт, которые в мировоззрении и поведении представителей соседствующих с нами поколений нас удивляют и вызывают непонимание. И наиболее настойчиво уже в конце XX – начале XXI в. – выстраиванию новой «системы координат» для нового образования.

Именно в период XX–XXI вв. приходит понимание, что если мировоззренческий разрыв между поколениями существует, то следует не только констатировать его наличие, но и изучить специфику мировоззрения тех, кто придет к нам на смену и кто уже отличается от нас по своим ценностным установкам и по оптике видения мира. Изучить не только с социально-прогностической целью, не только ради наиболее эффективного управления в экономическом плане, но и ради того, чтобы оценить возможности успешного *образ-ования* как нераздельного процесса обучения и воспитания личности. Оценить существующие ценности, методики и техники преподавания с точки зрения возможной восприимчивости к ним нового поколения с учетом особенностей свойственных ему ценностей. Понять, насколько приемлемо для этого поколения образование как формирование личности в соответствии с определенным образом идеального человека, целенаправленное «воздействие одного человека на другого с целью заставить воспитываемого усвоить известные нравственные привычки»⁵; насколько оно в действительности может перенять ту самую аксиологию и тот образ мыслей и действия, которые воспринимаются как единственно возможные (и потому вневременные) поколением тех, кто *образ-овывает*, то есть поколением не настоящим, а уходящим – теми, кому свойственно непонимание и неприятие новых ценностей и «желание состариться».

С этой, относительно недавно сформировавшейся точки зрения теории поколений может рассматриваться как перспективный рабочий инструмент для современной философии образования. Однако воскликнуть вслед за Х. Ортега-и-Гассетом, слегка перефразировав его основной тезис, что понятие поколения – самое важное в образовании⁶, мешают

⁵ Толстой Л. Н. Воспитание и образование // Собрание сочинений: в 22 т. Т. 16: Публицистические произведения. М.: Художественная литература, 1983. С. 33.

⁶ В оригинале: «Уже давно твержу я историкам, что понятие поколения – самое важное в истории» [3, с. 62].

несколько существенных нюансов, обнаруживающихся при детальном рассмотрении особенностей той «картографии» различающихся поколенческих ценностей, которая стала доступна благодаря последним социологическим исследованиям.

Во-первых, теория поколений абсолютизирует культурную и временную относительность мировоззрения и философию «точки зрения», неосознанно упуская или сознательно замалчивая проблему возрастных особенностей изучаемых поколений. Проблема межпоколенческого разрыва, характерная для системы образования и в более общем виде известная как проблема «отцов и детей», имеет две составляющие: культурно-историческую, на которой как раз делает акцент теория поколений, и генетико-психологическую⁷, которую эта теория игнорирует. Для выстраивания эффективного образовательного процесса необходимо не только учитывать обе эти составляющие, но и отделять одну от другой. Однако на данный момент не вполне понятно, «как сторонники поколенческого подхода в образовании предлагают избежать их смешения?»; «достаточно ли у нас для этого данных?». И для того, чтобы на эти и подобные им вопросы ответить, необходимо не только расширить имеющиеся на настоящий момент выборки и провести более масштабные социологические исследования, но и подвергнуть эти и проводящиеся ранее социологические исследования рефлексии более высокого уровня, оценив полученные данные с точки зрения фундаментальной психологии и философии образования.

Во-вторых, в случае акцентирования различия в мировосприятии и образе действия различных поколений возникают проблемы:

1) поиска общих оснований, на которых в принципе можно выстраивать межпоколенческий диалог (который в пределе превращается в поиск оснований общечеловеческого);

2) утраты места для личностной уникальности (так как отдельный человек рассматривается в данном случае как представитель определенного поколения, а не как уникальная личность).

Для образования как первое, так и второе представляет угрозу, так как первое предполагает релятивизацию понятия истины и возможность отказа от вневременного и абсолютного (общечеловеческого) образца, а второе делает нежизнеспособной изначально характерную для образования интенцию «обращаться к обучающемуся как к лицу» [15], то есть интенцию выявления индивидуального потенциала и развития личности, также вневременную и исторически нерелевантную. Тем самым заложенная в основе образования возможность противостояния его массовизации как превращения его субъектов в объекты, описываемые с точки зрения теории масс, дважды нивелируется: с одной стороны – отменой понятия

⁷ То есть связанную с особенностями возрастной (или генетической) психологии.

«общечеловеческого» и подрывом универсальности целей образования, а с другой – отказом от понятия «уникального».

Для решения этой проблемы в философии образования представляется весьма перспективным дополнение теории поколений теорией «изменяемой фатальности», введенной в философский оборот А. Бергсоном. В отличие от теории поколений, которая делает акцент на культурно-исторической относительности истины, подспудно утверждая нас в мнении, что «истина меняется, что вчерашняя истина сегодня становится заблуждением, и стало быть, сегодняшняя истина, вероятно, уже не будет пригодна завтра» [3, с. 54], философия изменяемой фатальности, напротив, исходит из убежденности в том, что «истины не обладают никаким временным атрибутом, их не омывает река времени» [3, с. 55] и «настоящая истина годится для всех» [3, с. 57], хотя «ее удастся узнать и усвоить только одному или нескольким из всех» [3, с. 57]. Таким образом, центральное для научного познания и исследовательского образования понятие истины перестает быть связанным с понятием поколения, но возвращает себе статус вневременной объективности и одновременно связи с уникальной человеческой личностью.

Если теория поколений настаивает на появлении в каждом новом поколении новой оптики видения мира, характерного для этого периода «изменения ориентации человека» [3, с. 57] относительно вневременного набора истин, благодаря которому одни истины принимаются как близкие, а другие не замечаются вовсе⁸, то философия изменяемой фатальности и ее основатель А. Бергсон «говорит о принципиальной независимости философского учения от “условий времени и места”, от эпохи и характерной для нее философской ситуации» (цит. по: [16, с. 28]). Поэтому в теории поколений минимальное допущение истории, которое «состоит в том, что субъект, о котором она говорит, может быть понят» [3, с. 58], проблематично, тогда как в философии изменяемой фатальности оно естественно.

Обе теории допускают и даже явно фиксируют различие, так или иначе демонстрируют приверженность человека «стереотипам своего времени». «Мы сегодня не думаем и не чувствуем, как сто лет назад» [3, с. 61], поскольку представители нового поколения всегда «Другие» по отношению к поколению старому, с которым они соседствуют как современники, но не ровесники. Однако именно это соседство позволяет осуществиться новому высказыванию, состояться философской мысли и дает возможность этой мысли быть услышанной современниками, несмотря на их принадлежность к различным поколениям.

⁸ Х. Ортега-и-Гассет характеризует такой принцип исторической эпистемолого-перцептивной фильтрации как «главное а priori истории» [3, с. 57–58].

В работе «Философская интуиция» А. Бергсон заметил, что в основании всякой мысли лежит не доказательство и не демонстрация, но конечная и начальная истины, которые от формы выражения, социально-исторического контекста и даже принципов верифицируемости и фальсифицируемости никак не зависят.

Оперируя такими простыми по своему составу, но фундаментальными по значению истинами, философия позволяет человеку осознать себя, мир и других «не только поверхностно, в настоящий момент, но в глубине, с ближайшим прошлым, которое давит на настоящее, запечатлевая на нем свой порыв» [17, с. 180]. Последнее дополнение крайне важно для философии образования, так как благодаря ему мысль философа оказывается и в определенном смысле вневременной (так как вневременны и производны по отношению к своему первооткрывателю сами истины), и расширенно-временной (так как форма выражения мысли и возможность ее постижения и принятия оказывается обусловлена «ближайшим прошлым», настоящим и своеобразной открытостью⁹ ближайшему будущему). Именно это, как полагает А. Бергсон, позволяет «вывести философию за рамки школы и приблизить ее к жизни» [17, с. 178]. Простые по своему составу, вневременные по сути истины могут быть выражены и услышаны современниками, принадлежащими к различным поколениям, в силу их *со-временности*, то есть нахождения в одном пространстве настоящего, а следовательно, и приобщенности к «ближайшему прошлому, которое давит на настоящее».

В этом смысле теория А. Бергсона явно противоречит современной теории поколений, которая предполагает, что со сменой поколения изменяется само основание мировосприятия и рассматривает изменение выразительных форм как симптомы более глубоких отличий: отличий в самой оптике видения мира. С точки зрения философии изменяемой фатальности трансформируются именно выразительные формы, именно они зависимы от культуры и эпохи, ибо одну и ту же мысль можно выразить различными языковыми средствами, но сама мысль вневременна и независима от социокультурного фона, а потому говорить о «сегодняшней мысли» в принципе нельзя. Это предполагает отсутствие постулируемого теорией поколений культурно-исторического релятивизма: истина остается истиной, добро добром, а красота красотой независимо от того, представитель какого поколения будет о них говорить или писать. И их ценность для говорящего и пишущего также останется неизменной, хотя сама форма высказывания будет существенно различаться в зависимости от культурно-исторической принадлежности автора. В этом смысле «изменяемая» по форме истина и ее ценность для человека рассматриваются как

⁹ В хайдеггеровском смысле.

«фатальные», то есть неизбежно основополагающие постольку, поскольку он является человеком, а не постольку, поскольку он принадлежит к тому или иному поколению, той или иной эпохе, той или иной культуре.

А. Бергсон еще больше усиливает понятие «фатальности» в отношении истины и ценностей человечества, высказываемых его отдельными представителями, связывая понятие «базисной интуиции» с конкретной личностью, чей мыслительный путь, по его мнению, целиком определяется не связью с тем или иным поколением, не накоплением исторического опыта и не собственным восприятием настоящего, а той «простой идеей», которая и формирует его отношение к первому, второму и третьему и которую он всю жизнь тщится высказать в понятной ему и его современникам форме. Таким образом, в отношении отдельного субъекта, который в философии образования выступает как возможный субъект образовательного процесса, А. Бергсон также устанавливает принцип уникальной вневременности. Он пишет: «Философ мог явиться многими веками раньше; он имел бы дело с иной философией и иной наукой; он поставил бы другие проблемы; он иначе бы формулировал свои мысли; возможно, ни одна глава из книг, которые он написал, не была бы той же; и все-таки он сказал бы то же самое» [17, с. 168]. И тем самым возвращает философии образования необходимость учета в образовательном процессе личностного компонента, необходимость обращения к любому индивидуальному субъекту образования «как к лицу», а не как к представителю той или иной массы, необходимость видеть за особенностями выразительной формы (характерной для поколения) особенности мысли как таковой – всеобщей и уникальной одновременно.

В-третьих, более пристальное изучение особенностей мировосприятия и способа действий «приходящего» поколения указывает на его внутреннюю неоднородность и приводит к коллизии «ускользающее малого поколения», подобной коллизии «ускользающее малого теперь», хорошо известной в философии времени благодаря работам А. Августина и Э. Гуссерля. Весьма показательно в этом отношении исследование В. В. Радаева, посвященное расколу поколения миллениалов [6; 7] и предъявляющее нам со всей научной беспристрастностью то, о чем многие преподаватели давно говорили без всяких социологических исследований, опираясь на свою практику: что внутри единого поколения разрывы присутствуют точно так же, как и между поколениями. Что заставляет нас задуматься: это обнаружение новых разрывов – о чем оно свидетельствует? об ускорении темпа изменений или о некорректности самой методологии? На настоящий момент ответа на этот вопрос нет.

Наконец, если мы справляемся с тремя указанными выше трудностями теоретического толка, то остается еще одна трудность, практическая. Эта трудность может быть обозначена как проблема ретроспективного взгляда,

закрывающаяся в том, что, когда мы говорим об особенностях «нового поколения», мы всегда уже опаздываем.

Характерный для работы Х. Ортега-и-Гассета призыв «встать против послушной покорности судьбе» [3, с. 64] выглядит убедительно и в чем-то даже заманчиво. Да и как же может быть не заманчиво «заразиться здоровьем» [3, с. 64] и «обновиться еще раз» [3, с. 64], получить возможность «продлевать молодость, не закладывая душу дьяволу» [3, с. 64], тем более, что и надо-то для этого «всего лишь» изменить свою оптику видения, научиться смотреть на жизнь глазами подрастающего, «завтрашнего» поколения? Но удалось ли это самому автору? Нет.

Когда Х. Ортега-и-Гассет описывает то, что он называет «скандалом в мышлении», он отражает изменения, характерные для *его* поколения мыслителей [3, с. 56–58, 73–74, 78–79], особенности уходящего поколения, особенности мышления, которое присуще «зрелым», если не «старикам» – но не молодым. Призывая сделать акцент на мысли приходящей, он, тем не менее, делает акцент на *сегодняшней мысли* – а не на той, что будет характерна завтра, и по тексту его произведения гордо и назидательно шествует оборот «наше поколение». В частности, он замечает, что «наше поколение, если оно не хочет повернуться спиной к собственной судьбе, должно ориентироваться на общий характер современной науки, а не сосредотачиваться на нынешней политике, являющейся анахронизмом и простым резонансом умирающего мироощущения» [3, с. 77]. Однако и «наше поколение», и «современная наука» – это те самые вершины мысли уходящей, мысли, сформированной *не* грядущим поколением, поэтому, вполне возможно, ею не разделяемой. А это значит, что на завтрашних площадях будет господствовать совсем иная мысль. Та, которую мы в текстах этого философа не видим вовсе, хотя и ставим вслед за ним понятие «поколение» во главу угла.

Исследование В. Радаева вроде бы учитывает эту проблему и сосредотачивается на изучении не «нашего» поколения, а тех, кто еще только готовится прийти ему на смену. Но и оно не избегает проблемы запаздывания ретроспективного взгляда, а лишь иначе демонстрирует постоянство зазора. Дело в том, что сравнительное изучение и установление различия в ценностных ориентирах будет релевантным лишь в том случае, если мы будем сравнивать подобные объекты. Когда мы исследуем мировоззрение преподавателей и студентов высших учебных заведений, ученых и политиков, философов и обывателей, мы можем говорить об относительной однородности, так как во всех этих случаях речь идет об уже ставшем мировоззрении, об уже сформировавшихся личностях с определенными ценностными ориентирами и определенными поведенческими стереотипами.

Однако, если мы говорим о прогностической функции теории поколений и в особенности если мы хотим поставить вопрос о применимости дан-

ной теории в философии, теории и практике образования, то мы не можем игнорировать тот факт, что образование не ограничивается высшим учебными заведениями и что возрастной диапазон учащихся, варьирующийся от 1,5–2 (если не раньше) до 15–17 лет, существенно ограничивает такую аналогию. Ведь для того, чтобы говорить о межпоколенческом различии, необходимо, чтобы два (или более) поколений, участвующих в сравнении, были в равной мере ставшими, чтобы «идеи и чувства были у них уже сформированы, созрели, были им свойственны» [3, с. 61] и с годами существенно не менялись. А это означает, что «расслоение» поколения миллениалов, строго говоря, не может быть верифицировано до тех пор, пока представители самых младших из выделенных слоев не повзрослеют настолько, что их мысль, их мировоззрение и повседневные привычки можно будет считать сформировавшимися и даже закосневшими. Проблема в том, что, когда это случится, они уже не будут нашим «завтрашним днем», а станут новым «нашим поколением», новой «уходящей натурой». А значит, изучая их, мы снова будем не смотреть в будущее, а по-прежнему слышать «резонанс умирающего мироощущения» [3, с. 77].

Заключение. Сравнительное исследование теории поколений и философии изменяемой фатальности показывает, с одной стороны, неустранимость межпоколенческого зазора, а с другой – размывание границ «поколения» как единства ровесников, имеющих один и тот же набор ценностей и поведенческих стереотипов. Неизбежное запаздывание ретроспективного взгляда делает использование теории поколений в образовании не вполне оправданным, если мы преследуем прогностические или превентивно-корректирующие цели. Методологическое значение концепции «изменяемая фатальность», дополняющей и уточняющей границы применимости теории поколений в образовании, заключается в том, что эта концепция:

1) обосновывает, что сам по себе явно (иногда даже болезненно) ощущающийся разрыв между поколениями, проявляющийся в том, что в мировоззрении обучающихся что-либо достаточно характерное для нашего времени представляется нашему разумению чуждым и непонятным, это не проявление «кризиса образования», а симптом проявляющегося у педагога «желания состариться» как следствие естественного и даже психологически необходимого для человека отрицания понятия «зависимой реальности»;

2) приводит к признанию вневременного характера основных научных истин и фундаментальных особенностей человеческого мировосприятия наряду с естественной вариативностью их выражения;

3) демонстрирует, что смена выразительной формы способствует более легкому принятию определенного «набора истин», но не отменяет истину как таковую;

4) восстанавливает утраченную в массовом образовании связь между уникальностью человеческой личности и общечеловеческим и вневременным характером истины и необходимость индивидуального подхода в образовании.

Существенным недостатком концепции «изменяемой фатальности» является то, что она, хотя фактически противостоит характерному для теории поколений историческому релятивизму, не только не рассматривает культурно-исторические особенности поколения, но и игнорирует его текущие возрастные особенности.

В связи с этим дальнейшие исследования, необходимость которых является в ходе изучения теории поколений в свете философии «изменяемой фатальности», могут быть связаны с комплексными разработками в области возрастной психологии, психологии личности, философии образования, общей педагогики и когнитивных наук, позволяющими ответить на вопрос о применимости теории поколений и понятия «изменяемая фатальность» к детям дошкольного и раннего школьного возраста; расширением ареала и представительности сравнительно-исторического и сравнительно-культурологического изучения особенностей ценностных установок и поведенческих стереотипов отдельных групп внутри тех или иных поколений; установлением взаимосвязи между отдельными выразительными формами и эффективностью их усвоения в различных поколениях и различных группах внутри отдельных поколений; разработкой системы внешней мотивации и изучением оснований внутренней мотивации педагогов, препятствующих «стремлению состариться» и не приводящих к позиции ценностного релятивизма. Также представляется перспективным рассмотреть смещение в поколенческих взглядах с точки зрения смены концептов «разрешенная проблема» и «избыточное знание».

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Радаев В. В.** Преподавание в кризисе: монография. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2022. 200 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49311648>; EDN: URACBC
2. **Ортега-и-Гассет Х.** Тема нашего времени // Ортега-и-Гассет Х. Что такое философия? М.: Наука, 1991. С. 3–50. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22928274>; EDN: THTFQX
3. **Ортега-и-Гассет Х.** Что такое философия? М.: Наука, 1991. 408 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22928274>; EDN: THTFQX
4. **Clydesdale T.** The First Year Out: Understanding American Teens After High School // The Canadian Journal of Sociology. 2007. Vol. 32, № 4. DOI: 10.2307/20460678
5. **Радаев В. В.** Миллениалы. Как меняется российское общество: монография. М.: Высшей школы экономики, 2023. 296 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54201065>
6. **Радаев В. В.** Раскол поколения миллениалов: историческое и эмпирическое обоснование. (Первая часть) // Социологический журнал. 2020. Т. 26, № 3. С. 30–63. DOI: 10.19181/socjour.2020.26.3.7395; URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44001375>; EDN: PCGGMH

7. **Радаев В. В.** Раскол поколения миллениалов: историческое и эмпирическое обоснование. (Окончание) // Социологический журнал. 2020. Т. 26, № 4. С. 31–60. DOI: 10.19181/socjour.2020.26.4.7641; URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44406314>; EDN: VIOCXX
8. **Шалаев В. П.** Глобализация, постмодерн, бифуркационный человек – маркеры переходной истории // Сервис plus. 2008. № 2. С. 96–105. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=nxyvnf>; EDN: NXYVNF
9. **Шалаев В. П.** Бифуркационный человек в глобальном обществе потребления // Социальное время. 2016. № 2(6). С. 71–81. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28183650>; EDN: XSTHXJ
10. **Серякова С. Б., Красинская Л. Ф.** Реформа высшего образования глазами преподавателей: результаты исследования // Высшее образование в России. 2013. № 11. С. 22–30. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20744858>; EDN: RLYYPN
11. **Strauss W., Howe N.** The fourth turning: What the cycles of history tell us about America's next rendezvous with destiny. New York: Crown, 1997. 400 p.
12. **Gibson R.** The Satchel and the Shining Morning Face // British Medical Journal. 1971. Vol. 2, № 5761. P. 549–552. DOI: 10.1136/bmj.2.5761.549
13. **Дельбанко Э.** Колледж. Каким он был, стал и должен быть / пер. с англ. И. Кушнаревой; под науч. ред. А. Васильевой. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2015. 254 с.
14. **Bowen W.** Preface // Jefferson and Education. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 2004. P. 11–12.
15. **Ильин И. А.** Путь очевидности. М.: АСТ, 2007. 221 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20043974>; EDN: QWQEMT
16. **Блауберг И. И.** «Философская интуиция» А. Бергсона – Размышления о сущности философского творчества // Философский журнал 2016. Т. 9, № 2. С. 24–36. DOI: 10.21146/2072-0726-2016-9-2-24-36; <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26744589>; EDN: WNGOAJ
17. **Бергсон А.** Избранное: сознание и жизнь: монография / пер. с фр. И. И. Блауберг. М.: Политическая энциклопедия, 2010. 399 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20057179>; EDN: QWXRVP

REFERENCES

1. Radaev V. V. *Teaching in crisis: a monograph*. Moscow: Higher School of Economics, 2022, 200 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49311648>; EDN: URACBC (In Russian)
2. Ortega y Gasset J. The theme of our time. Ortega y Gasset J. *What is philosophy?* Moscow: Nauka Publ., 1991, pp. 3–50. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22928274>; EDN: THTFQX (In Russian)
3. Ortega y Gasset J. *What is philosophy?* Moscow: Nauka Publ., 1991, 408 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22928274>; EDN: THTFQX (In Russian)
4. Clydesdale T. The First Year Out: Understanding American Teens After High School. *The Canadian Journal of Sociology*, 2007, vol. 32, no. 4. DOI: 10.2307/20460678
5. Radaev V. V. *Millennials. How Russian society is changing: a monograph*. Moscow: Higher School of Economics, 2023, 296 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54201065> (In Russian)
6. Radaev V. V. The split of the millennial generation: historical and empirical justification. (The first part). *The Sociological Journal*, 2020, vol. 26, no. 3, pp. 30–63. DOI: 10.19181/socjour.2020.26.3.7395; URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44001375>; EDN: PCGGMH (In Russian)
7. Radaev V. V. The split of the millennial generation: historical and empirical justification. (End). *The Sociological Journal*, 2020, vol. 26, no. 4, pp. 31–60. DOI: 10.19181/socjour.2020.26.4.7641; URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44406314>; EDN: VIOCXX (In Russian)

8. Shalaev V. P. Globalization, postmodernity, bifurcation man – markers of transitional history. *Service Plus*, 2008, no. 2, pp. 96–105. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=nxyvnf>; EDN: NXYVNF (In Russian)
9. Shalaev V. P. Bifurcation man in the global consumer society. *Social Time*, 2016, no. 2(6), pp. 71–81. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28183650>; EDN: XSTHXJ (In Russian)
10. Seryakova S. B., Krasinskaya L. F. Reform of higher education through the eyes of teachers: research results. *Higher Education in Russia*, 2013, no. 11, pp. 22–30. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20744858>; EDN: RLYYPN (In Russian)
11. Strauss W., Howe N. *The fourth turning: What the cycles of history tell us about America's next rendezvous with destiny*. New York: Crown Publ., 1997, 400 p.
12. Gibson R. The Satchel and the Shining Morning Face. *British Medical Journal*, 1971, vol. 2, no. 5761, pp. 549–552. DOI: 10.1136/bmj.2.5761.549
13. Delbanco E. *College. What he was, became and should be*. Transl. from the English by I. Kushnareva under the scientific editorship of A. Vasilyeva. Moscow: Publishing House of the Higher School of Economics, 2015, 254 p. (In Russian)
14. Bowen W. Preface. *Jefferson and Education*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 2004, pp. 11–12.
15. Ilyin I. A. *The Path of evidence*. Moscow: AST Publ., 2007, 221 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20043974>; EDN: QWQEMT (In Russian)
16. Blauberg I. I. "Philosophical intuition" by A. Bergson – Reflections on the essence of philosophical creativity. *Philosophical Journal*, 2016, vol. 9, no. 2, pp. 24–36. DOI: 10.21146/2072-0726-2016-9-2-24-36; URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26744589>; EDN: WNGOAJ (In Russian)
17. Bergson A. *Favorites: consciousness and life: a monograph*. Transl. from French by I. I. Blauberg. Moscow: Political Encyclopedia Publ., 2010, 399 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20057179>; EDN: QWXRVP (In Russian)

Информация об авторе

Д. П. Козолупенко, доктор философских наук, профессор кафедры философии образования философского факультета, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова (119234, Москва, учебно-научный корпус Шуваловский, Ломоносовский проспект, 27, корпус 4).

Information about the author

D. P. Kozolupenko, Doctor of Philosophical Sciences, Professor of the Department of Philosophy of Education at Faculty of Philosophy, Lomonosov Moscow State University (119234, Moscow, Educational and Scientific building Shuvalovsky, Lomonosovsky Prospekt, 27, building 4).

Поступила: 10.04.2024

Received: April 10, 2024

Одобрена после рецензирования: 30.04.2024

Approved after review: April 30, 2024

Принята к публикации: 02.05.2024

Accepted for publication: May 02, 2024