

УДК 159 : 364.2

DOI: 10.31733/2078-3566-2020-2-21-28



**Олена МАРЧЕНКО**®

доктор філософських наук, доцент  
(Дніпропетровський державний  
університет внутрішніх справ)

### **ТОТАЛІТАРНІ ОСВІТНІ ПРАКТИКИ 20-30 рр. ХХ ст.: ВІД ВІД ПЕРЕДУМОВ ДО НАСЛІДКІВ**

На основі узагальнення соціокультурних факторів суспільного розвитку в період із 1918 року до середини 30-х років ХХ століття та сформованих у цей час освітніх моделей, цінностей, ідеалів та світоглядних орієнтирів розкрито сутнісні ознаки й основні тенденції розгортання вітчизняного простору освіти в епоху тоталітаризму.

Проаналізовано змістові та структурні особливості освітнього простору в 20–30-х роках ХХ століття, обґрунтовано загальнофілософські та соціокультурні детермінанти системних трансформацій в усіх його вимірах. Зокрема, показано наслідки невиправданого, з погляду освітніх потреб і наявного освітнього потенціалу, розширення територіально-предметного виміру, коли збільшення кількості навчальних закладів із новими назвами не дало фактичного їх приросту і змістового урізноманітнення.

**Ключові слова:** освіта, простір освіти, тоталітарна освітня практика, особистість, трансформація, ідеологія.

**Постановка проблеми.** Звернення до освітніх практик 20–30-х рр. ХХ століття не є випадковим. У ці роки відбувалося активне конституювання освітнього простору в контекстах культури індустріального суспільства, де зароджувалися й набували розвитку тоталітарні виховні практики. Якісні характеристики простору освіти в означених хронологічних межах є своєрідними індикаторами докорінних змін у тогочасному суспільстві. Актуальність звернення саме до цього періоду зумовлено й тим, що Україна переживає сьогодні складний період духовного оновлення, а отже, відповідно мають змінитися ціннісні орієнтири, форми й способи організації освітньої діяльності. Водночас вкорінені за тривалий час смисли все ще даються взнаки, особливо, коли йдеться про реформування освіти.

**Мета статті:** виявити структурні та змістові особливості конституювання простору освіти в тоталітарному суспільстві, узагальнити провідні тенденції і закономірності в трансформаціях освітнього простору в 20–30-х роках ХХ століття, з'ясувати наслідки запровадження тоталітарних освітніх практик для сучасної системи освіти.

**Аналіз публікацій, у яких започатковано вирішення цієї проблеми.** Основні тенденції розгортання простору освіти раннього радянського періоду простежуються в працях А. Гастева, Н. Крупської, В. Леніна, М. Лосського, А. Луначарського, А. Макаренка, А. Пінкевича, С. Шацького та ін. Для виявлення специфіки освітнього простору, конституційованого на тоталітарних засадах, важливими є праці Х. Арндт, О.-Ф. Больнова, М. Горкгаймера, Г. Жиру, К.-П. Лісмана, М. Ліпмана, О. Ребуля, П. Фрейре, К. Ясперса.

Узагальнюючи результати дослідницьких пошуків в означеному напрямі, відзначимо такі позитивні тенденції у філософському осмисленні вітчизняного простору освіти: активне використання міждисциплінарної методології для визначення предметності філософських досліджень проблем освіти; усвідомлення цілісності та системності змін в освітніх структурах різного рівня та різної територіальної приналежності, що в умовах глобалізованого суспільства утворюють єдиний відкритий культурно-освітній простір; утвердження простору освіти як цілісного просторово-часового континууму, в основі функціонування якого – процеси самоорганізації і самовідтворення.

© Марченко О.В., 2020

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2069-9942>

lina728@ukr.net

**Виклад основного матеріалу.** У період з 1918 року до середини 30-х років в усіх вимірах вітчизняного освітнього простору відбулися системні трансформації.

Зокрема, демократичні перетворення, що мали місце у перші два десятиліття ХХ століття, поступово згасають під тиском партійної диктатури і терору, які вже у 1930-х роках остаточно видозмінюються у тоталітаризм більшовицької влади. Домінуючим чинником розвитку особистості остаточно визнається її соціальність. Людина вже осмилюється як частина суспільного, соціального організму, вона завжди повинна діяти як член того чи іншого колективу, того чи іншого класу, і не має значення усвідомлює вона це чи ні. Ставлення до людини через призму її цінності для суспільства, класу, промисловості демонструє зневагу до її природних, індивідуальних сил, інтересів і потреб. Крім того, і ставлення людини до самої себе як цінності було виправданим за умови усвідомлення нею своєї цінності для суспільства. Ідеологічним підґрунтям для такого сприйняття людини став діалектичний матеріалізм.

Основним мотивом у виборі апологетами більшовизму цієї філософії, на думку М. Лосського, є те, що матеріалізм більш тісно і безпосередньо пов'язаний з атеїзмом, ніж будь-яка інша теорія; він найбільше підходить для викоринення усіх християнських релігійних почуттів, а тому особливо приваблює більшовиків, які смертельно ненавидять християнство. Християнство проповідує повагу і любов до інших людей, навіть тоді, коли бореться із ними; воно орієнтоване на повагу до традицій, старшого покоління, авторитет, здоровий консерватизм, який не заважає прогресу, але уникає насильницького руйнування минулого. Для більшовизму характерні риси, повністю протилежні християнській культурі. Він сповідує ненависть до минулого суспільства – не до його незадовільних установ, а до живих представників – буржуа, дворян, духовенства, філософів ідеалістичного напрямку... У революціонерів вона заснована на особистих образах, що залишили глибокий слід у підсвідомості; сюди ж слід віднести несправедливості та образи суспільного і сімейного порядку, зневажене самолюбство, пиху, марнославство, любов до влади. Ці внутрішні поривання знайшли своє вираження у діяльності більшовиків; вони без усяких докорів сумління, за допомогою найбільш жорстких засобів та із зневагою до людської особистості руйнують старе... Матеріалізм та атеїзм якраз і є тією філософією, яка дає їм потрібні для цього санкції [1, с. 437–438].

З огляду на це, філософія як особливе наукове знання фактично ліквідується, що стало приводом для переслідувань провідних вітчизняних філософів-немарксистів. Загалом роки революції та громадянської війни позначені численними втратами в рядах інтелігенції, висилкою за межі СРСР провідних учених немарксистської орієнтації, що не могло не вплинути на стан освіти, науки, культури в країні. Залишившись без високопрофесійних кадрів, особливо в галузі суспільствознавства, партія та радянський уряд вдаються до спішних заходів з метою підготовки вчених, беззастережно відданих новій владі, які мали стати проповідниками її політичних та ідеологічних доктрин. В основі цих заходів – концепція пролетарської культури та загальна орієнтація на марксизм в ленінській інтерпретації.

Такі процеси негативно позначилися на розвитку філософсько-педагогічної думки в Україні, яка у формальному статусі УРСР отримала лише видимість своєї незалежності й самостійності. Уже з перших днів утвердження радянської влади в Україні культура, освіта, наука перетворюються на поле ідеологічної боротьби, де авторитету немарксистських поглядів, що мали переважно морально-етичне та релігійне забарвлення, протиставляється марксистсько-ленінський підхід як єдино допустимий у галузі суспільно-гуманітарних наук і філософії зокрема.

У результаті системних трансформацій ідеологічного характеру змінюється інституціональна структура освітнього простору та його змістове наповнення: відкриваються нові навчальні заклади із чітко визначеним спрямуванням, зокрема Комуністична академія, Інститути червоної професури, робітничі факультети; кардинально реформується уся система освіти та науково-теоретичних досліджень, характер і зміст суспільно-політичної преси.

Слід зазначити, що Україна дістала в спадщину від царської Росії невелику кількість вищих шкіл: три університети та три жіночі медичні інститути – в Києві, Харкові, Одесі – та Історично-філологічний інститут у Ніжині; Політехнічний інститут – у Києві; Ветеринарний, Технологічний та Сільськогосподарський інститути – у Харкові; Гірничий інститут – у Катеринославі; комерційні інститути – у Києві та Харкові; чотири Вищих жіночих курси – в Києві, Харкові та Одесі, серед яких один навчальний заклад при-

ватного типу; дві консерваторії та дев'ять учительських інститутів, які згідно із Законом від 14 липня 1917 року було віднесено до категорії вищих шкіл; двоє однорічних Педагогічних курсів для підготовки учителів середньої школи – в Києві та Одесі, і нарешті, Фребелівські педагогічні інститути – в Києві та Харкові. Українська влада впродовж двох років встигла відкрити два університети – в Києві та Кам'янці-Подільському, Український історично-філологічний факультет у Полтаві, Українську Академію Мистецтв – у Києві та Український учительський інститут – у Житомирі.

Із встановленням більшовицької влади було розпочато «пролетаризацію» вищої освіти й з цією метою проголошено принцип «відкритих дверей», тобто кожен без винятку отримував вільний доступ до вищої школи. Ця політика призвела до повного знищення вищої школи як науково-навчальної установи, хоча й дала можливість здобути вищу освіту приблизно 57 000 осіб, серед яких було чимало випускників п'яти гімназійних класів (внаслідок проведеної владою реформи, три старші класи середньої школи були скасовані).

Освітня реформа 1920 року ліквідувала університети за невідповідністю тим моністичним засадам, які мали визначати сутність і структуру вищої освіти в Країні Рад. Більшовицька влада на місце дуалізму, що виявлявся у формі загальноосвітніх і спеціальних вищих шкіл, оголосила всю вищу освіту моністичною на базі професійної освіти. Теоретична складова вищої школи мала зберегтися у науковій вертикалі, що передбачало створення Академії та Інститутів теоретичних знань. Однак подальші нововведення влади у галузі освіти усунули наукову вертикаль як «хирлявого спадкоємця» університету, цього виразника «ідеалістичної схоластики» [2, с. 93].

Зміни, що відбулися в освітньому просторі у 1921–1922 роках, за висловом Я. Ряппа, довели моністичну освіту до логічного кінця, бо інститути і технікуми, як єдині школи вищої освіти, мали своїм завданням об'єднати в одне ціле загальну і спеціальну освіту, дати синтез чистої і прикладної науки. Саме так Народний комісар освіти розумів ліквідацію того дуалізму, який властивий усім капіталістичним країнам світу. Необхідність закладення моністичних основ української освіти пов'язувалася ідеологами педагогіки з вимогами інтенсивного розвитку індустрії і швидкої механізації сільського господарства України.

Особливість тогочасної системи освіти полягала не лише у ліквідації університетів, а й у встановленні двох типів вищої освіти – інститутів і технікумів, які перебували в одній площині, а тому «технікум ні в якому разі не можна вважати за нижчий ступінь для інституту» [2, с. 23]. Обидва ці навчальні заклади перестають бути місцем наукових досліджень й підготовки людей науки, це стає завданням спеціальних організацій – науково-дослідних інститутів і кафедр, де професори працюють із молодшими науковими співробітниками та аспірантами.

На відміну від технікуму, де здійснювалася підготовка інженера вузької спеціалізації, інститут готував інженера-організатора. У цих закладах було встановлено і різний обсяг теоретичних і практичних знань: «У той час, як інститут повинен давати солідний теоретичний фундамент, не тільки з техніки, але й з економіки й організації цілого виробництва й не вводити у вузьку спеціалізацію, завдання технікуму – обмежити широкий теоретичний курс і вже з першого курсу починати поглиблену роботу у справі спеціалізації» [2, с. 16].

В узагальненому вигляді структурні трансформації освітнього простору у тій його складовій, яка стосувалася вищої освіти, виглядають так: старші класи деяких середніх шкіл взято як базу для технікумів, частину колишніх професійних училищ також перетворено на технікуми. Учительські семінарії реорганізовано у трирічні педагогічні курси, які з 1924 року отримують статус педагогічних технікумів. Учительські інститути покладено в основу інститутів народної освіти, до складу яких віднесено і філологічні та фізико-математичні факультети колишніх університетів. У Київському університеті також закриваються юридичний та історико-філологічний факультети. В подальшому сам університет реорганізується у Вищий інститут народної освіти (ВІНО), а з 1926 року – у Київський інститут народної освіти імені М. Драгоманова (КІНО).

Комерційні інститути увійшли до складу новоутворених інститутів народного господарства, а старші класи комерційних шкіл здебільшого дали початок соціально-економічним школам, частину яких було реорганізовано у технікуми. Юридичні факультети університетів опинилися у складі інститутів народного господарства, медичні факультети перетворилися на медичні інститути. Вищі жіночі курси розподіляються по

інститутах народного господарства, інститутах народної освіти та медичних інститутах. Фельдшерські курси лягли в основу медичних технікумів, так само, як і старші класи сільськогосподарських і залізничних середніх шкіл стали відповідними технікумами. Щодо консерваторій, то їх було реорганізовано у музичні інститути, а музичні школи – у професійні навчальні заклади і технікуми.

Переформатування освітніх закладів, їх ділення на складові частини штучно збільшило кількість шкіл із новими назвами, але не стало ознакою їх фактичного приросту і змістового урізноманітнення. Зокрема, в 1932 році, внаслідок перетворень у мережі навчальних закладів, «кількість ВИШів збільшилася з 42 при наявності у них 71 000 студентів до 165 з 90 000 студентів, а технікуми з 100 при 27 000 студентів до 691 з 160 000 студентів» [3, с. 44]. При ненастанному збільшенні кількості навчальних закладів, їх матеріально-технічна база мала вкрай незадовільний вигляд, що підтверджують викладені в «Комуністичній освіті» за цей період факти: «... у приміщенні одного із колишніх реальних училищ розмістилося аж *чотири*?! багатолюдних ВИШі. На кожні дві групи припадає по одній лише аудиторії. Жодних лябораторій, кабінетів немає. Навіть такі факультети, як-от товарознавчий, заготівельний, по суті факультети прикладної фізики та хімії – абсолютно вільні від будь-яких лябораторій» [4, с. 75].

Відтак увага керманців освіти зосереджується, насамперед, на «пролетаризації» вищих шкіл, що виявляється у своєрідному порядку прийому до навчального закладу. Проголошений спочатку принцип «відкритих дверей» скасовується, натомість утверджується пріоритетність у доступі до навчання для окремих категорій населення – робітників і селян. За висловлюванням Я. Ряппо, «право вчитися в початковій і навіть середній школі ми надаємо усім громадянам, а право бути підготовленим на командира радянської держави даємо тільки робітникам та селянам та ще тій частині трудової інтелігенції, що будуватиме і зміцнюватиме диктатуру пролетаріату, що будуватиме соціалізм» [5, с. 11]. Отже, до вищих шкіл приймали насамперед тих, хто закінчив робітничі факультети – вони вступали без іспиту. Ймовірність вступу інших категорій населення регламентувалася певними нормами прийому селян, службовців тощо.

Відповідно зростає кількість робітничих факультетів, до вузів призначаються комісари, проводиться чистка студентів і викладачів. Адже, як свідчить М. Скрипник, «багато організацій дає рекомендації і оцінку деяким вступникам до ВИШу, ... що такий-то є робітник, з таким-то стажем, що він бідняк чи середняк, і його приймають..., а потім виявляється, що цей зарекомендований робітничими і К.Н.С.івськими організаціями і сільрадами є чуждий нам елемент – куркуль, непман, контрреволюціонер. Наша лінія полягає у тому, щоб усіх тих, хто при вступі до ВИШу притаїли своє соціальне походження чи положення, без жалю звільнити з ВИШу» [6, с. 247–248].

Виконання таких настанов подекуди набувало гіпертрофованої форми, і з вищої школи відраховували студентів останнього курсу, незважаючи на високі досягнення у навчанні. Ректорів та викладачів заохочували до «чистки» студентських кадрів від «ворожого елемента». Водночас з метою підготовки фахівців марксистсько-ленінської орієнтації, які б змогли гідно вести таку боротьбу, відкривалися навчальні і науково-дослідні установи: Харківський Комуністичний університет ім. Артема з кафедрами марксизму та марксознавства (1922), на основі якого у 1924 році створюється Український інститут марксизму (з 1927 року – Український інститут марксизму-ленінізму – УІМЛ); у 1931 році започатковує свою діяльність Всеукраїнська асоціація марксистсько-ленінських вузів.

Щодо методики викладання у вищій школі, то спостерігається обмеження лекційної системи викладання із активним залученням студентів до виробничої практики, набувають поширення групові методи навчання. Плануючи соціалістичне будівництво, більшовицька влада розробляє і план науково-дослідної роботи, визначаючи ті пріоритетні проблеми, які має вирішити наука впродовж наступної п'ятирічки. Вироблення науковими установами плану роботи цілком підпорядковане директивам комуністичної партії. І це не вважається обмеженням свободи наукової діяльності. Адже, «співвідносини між окремою науковою дисципліною й державним плануванням життя не є окремим зовнішнім втручанням в науку, а навпаки, є співвідносинами між наукою і окремою галуззю науки, наукою планування, себто керування життя. ... І з цього погляду виходячи, не можна сказати, щоб була якась прірва між наукою і пролетарською державою, що її треба було б заповнювати словесними різними заявами тощо. Між наукою і державою є

дійсно тісний зв'язок практичної роботи» [6, с. 63].

Кожен науковий працівник, який припустився у своїх працях будь-якого відхилення від марксистсько-ленінського методу, повинен був шляхом самокритики, «безстрашного викриття своїх власних помилок» позбутися впливу «буржуазних теорій» та стати свідомим, активним будівником безкласового суспільства. До наукової праці прикладають ті самі способи організації, які використовуються у сільськогосподарських і промислових підприємствах (колективізм, складання плану п'ятирічки, соціалістичне змагання тощо).

Провідну роль у формуванні марксистсько-ленінського світогляду молоді відіграють періодичні видання, зокрема часописи «Под знаменем марксизма», «Вестник Коммунистической академии», рупор партії більшовиків – газети «Правда» та «Известия». Багатотисячними накладами видаються праці К. Маркса та Ф. Енгельса, які були до цього часу маловідомими в Росії. Показово, що видання цих праць розпочалося не з тих, у яких відбивався аутентичний марксизм, а з позитивістсько-орієнтованої «Діалектики природи» Ф. Енгельса, що збіглося з другим виданням книги В. Леніна «Матеріалізм та емпіріокритицизм». Широке обговорення у пресі цих праць, а також сумнозвісного ленінського філософського заповіту «Про значення воєнничого матеріалізму» стало визначальним для філософського курсу в СРСР. У ході філософської дискусії між групою Деборіна (діалектики) та групою Тимірязєва (механісти) було визнано, що єдино правильною системою світогляду, розуміння та пояснення світу, сенсу та призначення людського буття є марксизм-ленінізм та його філософія – діалектичний та історичний матеріалізм.

Все, що йшло від імені цієї філософії, вважалося видатним досягненням, хоча такими здобутками ставали незрілі соціальні побудови, їх утопічні обґрунтування, сумнівні з теоретичного погляду узагальнення. У зв'язку з цим починається боротьба за утвердження «марксистсько-ленінського природознавства», яка, розпочавшись з дискусій 1930-х років, завершилася не тільки встановленням повного контролю політично-ідеологічної системи над природознавством, але й розгромом цілої низки наукових напрямів, фізичним знищенням їх представників, «одноставно засуджених радянським народом».

Відбувся перехід від філософії до політики, а в подальшому від псевдофілософії до антифілософії, вершиною якої став «Короткий курс ВКП(б)». Саме цей своєрідний катехізис ортодоксального марксизму-ленінізму-сталінізму став трактуватись як вершина розвитку радянської суспільно-політичної та філософської думки. Критерій практики тут замінювався посиланням на вихоплені із загального контексту цитати з праць К. Маркса, Ф. Енгельса, В. Леніна та Й. Сталіна. Отже, філософія була зведена до коментування рішень партійних з'їздів та пленумів як «видатних досягнень марксистської теорії» та її подальшого розвитку в нових умовах.

Підпорядкування філософських ідей марксизму революційній перебудові суспільства зумовило пріоритетність завдань організаційного плану, що мали на меті єднання, братерство, вироблення спільної траєкторії руху до єдиної мети. Як наслідок, суб'єктами життя і діяльності стали об'єднані у союзи маси, що «поглинали» людину та її особистісне начало. Через наявність єдиної правильної, чітко визначеної мети та шляхів її досягнення незатребуваними ставали ініціатива, творчий пошук, вольові поривання окремої особистості, зайвими були і сумніви у процесі вибору, адже кожен вже був поставлений на «відповідну полицю» (В. Ленін). Єдине, що вимагалось від людини, – здатність підкорятися дисципліні, встановленим моральним нормам та ідеологічним канонам, тій організаційній структурі, до якої на цей момент вона була прикріплена. Визнання маси суб'єктом діяльності призвело до актуалізації колективної самодіяльності, колективної творчості, тимчасом як право на індивідуальну творчість було повністю зневажене.

Внаслідок утвердження таких світоглядних орієнтирів значною мірою посилюється інтерес суспільно-педагогічної і публіцистичної думки до змісту понять «колектив» і «колективне». Ще на початку століття мислителями було визначено ті ключові ознаки колективу, які в подальшому знайшли своє остаточне обґрунтування у досвіді А. Макаренка, М. Пістрака, С. Шацького, а саме: наявність спільної діяльності, значущої для кожного члена колективу, рівнозначне співвідношення прав і обов'язків. Крім того, це потреба розділяти радість і горе з колективом, усвідомлювати себе невід'ємною і важливою його складовою, усталена звичка не відділяти власних інтересів від колективних,

уміння працювати і відпочивати колективно, організовано, підкоряючи свою волю загальним інтересам, проводити свою ініціативу через колектив, завойовувати авторитет важливими для колективу справами. Важливою ознакою таких об'єднань є добровільність, що забезпечує збереження особистістю власної незалежності, несхожості на інших, особливо, коли мова йде про творчу діяльність. Як бачимо, розуміння колективу передбачало такі природні зв'язки між його членами, які виникають у процесі спільної, переважно творчої діяльності. Їх результативність залежить від духовного багатства кожної індивідуальності та здатності її до самореалізації.

Проте вже у 20-х роках ХХ століття набуває обґрунтування так званий природний колективізм пролетаріату, що зумовлений специфікою фабрично-заводської праці – вимушеним співробітництвом незалежно від інтересів і уподобань. Колектив при цьому характеризувався як провідна цінність і засіб забезпечення життєдіяльності людини, тимчасом як будь-які прояви індивідуалізму розцінювалися як «розпуста».

У ці роки значною мірою трансформується принцип зв'язку навчання і виховання із життям, запозичений радянськими ідеологами із класичної гуманістичної педагогіки. Він трактувався відповідно до «установок», наданих у виступі В. Леніна на III з'їзді молодіжних Рад у 1920 році: навчання і виховання підростаючого покоління має відбуватися як безпосередня участь у виробничій, суспільно-політичній діяльності разом із дорослими. Лишень у такому випадку дитина мала можливість набути необхідний досвід для будівництва нового світу, для боротьби за нього, а також сформувані комуністичні переконання, захопитися ідеями марксизму-ленінізму і розвинути у собі потребу жертвувати заради цієї боротьби усім індивідуальним, у тому числі й власним життям.

Власне кажучи, сама діяльність стала найважливішим чинником суспільного виховання. Хоча педагоги й обґрунтовували умови та засоби для ефективної організації такої діяльності, визначаючи певні межі допустимої участі підлітків у житті і боротьбі дорослих, однак ці умови не бралися у розрахунок, коли партія вимагала повної включеності школи, піонерської організації у процеси колективізації та індустріалізації, знищення ідеологічного противника тощо. Як наслідок, суспільно значуща діяльність школярів із педагогічного засобу перетворилася на політичний, що завдавало шкоди навчанню і вихованню.

З 1926 року партія посилює свою увагу до суспільно-політичного виховання, що пояснюється актуалізацією політичних питань соціалістичного будівництва. Про це свідчать численні документи ВКП (б), РНК УРСР та органів освіти. Кожна людина опинилася перед необхідністю не просто визначитися із власними політичними симпатіями та антипатіями, а беззастережно прийняти ідеї, цінності, цілі комуністичної партії як одноосібно правлячої.

Політичне виховання розглядалося як необхідна умова соціалістичного будівництва, а тому звичними ставали вимоги «різноманітні запити дітей... спрямовувати у русло комуністичного виховання» («Стан і найближчі задачі піонерського руху». Із резолюції V Всесоюзної конференції ВЛКСМ. 31 березня 1927 року [7, с. 273], або «вербувати дітей у піонерську організацію», про що йде мова у Постанові VIII з'їзду ВЛКСМ (1928 р.) [8, с. 273–275]. Зокрема, до проблем взаємовідносин дітей із світом дорослих додається проблема взаємовідносин дітей із політикою, ідеологією.

«Боротьба на ідеологічному та культурному фронтах», що посилилася після XV з'їзду ВКП(б) у 1927 році, виливається у розгромний наступ на зарубіжну філософію і педагогіку, вплив яких оцінюється як негативний і шкідливий через їх «буржуазний» характер. Зокрема, проявами буржуазності вважалося твердження про необхідність розвитку індивідуальних сил особистості, про рівноцінність індивідуального і соціального особистісних начал та значущість інтересів як особистості, так і суспільства. Загострюється проблема взаємовідносин філософії і політики, педагогіки і філософії. Як наслідок, остаточне підпорядкування філософії політиці та ідеології.

**Висновки.** Узагальнюючи змістові та структурні особливості розвитку освітнього простору у 20–30-х роках ХХ століття, можемо констатувати наявність системних трансформацій в усіх його вимірах.

Тож внаслідок проведених владою реформ, значно збільшилася кількість навчальних закладів, зокрема вищих, а також змінився статус багатьох освітніх структур. Штучне збільшення кількості шкіл із новими назвами не дало фактичного їх приросту і змістового урізноманітнення. Відбулася руйнація усталеної інституціональної структури

освіти, натомість територіально-предметна складова освітнього простору розширилася і набула гіпертрофованого вигляду.

Трансформації у знаково-символічному вимірі простору освіти пов'язані, насамперед, з утвердженням нового філософського дискурсу – діалектичного та історичного матеріалізму, що став методологічною основою марксизму-ленінізму. У великій кількості продукувалися тексти, в яких було представлено незрілі соціальні побудови та їх утопічні обґрунтування, сумнівні з теоретичного погляду узагальнення. Провідну роль у формуванні світогляду молоді відігравали періодичні видання із вираженим ідеологічним спрямуванням, багатотисячними накладами видавалися праці К. Маркса та Ф. Енгельса.

У суспільній свідомості, а отже, й у текстовому просторі відбувалося нівелювання усталених категорій (особистість, індивідуальність, суспільство та ін.), натомість набували ваги такі поняття, як «клас», «колектив», «ідея». Утверджувався колективізм, солідарність інтересів і пріоритет колективного над індивідуальним, дисципліни і підпорядкування над свободою волі. Різко змінюється ставлення до прав і свобод суб'єктів освіти. Якщо на початку досліджуваного періоду в основу постанов і циркулярів керівних органів освіти покладено демократичні принципи, то вже по його завершенні нормативна база має виражений волюнтаристський, авторитарний характер.

Визнання зовнішньої детермінованості усіх вчинків людини призвело до «стискання» освітнього простору у його суб'єктному вимірі до розмірів середовища, яке вважалося у педагогіці провідним чинником виховання. Відбулися і суттєві зрушення у розумінні особистості. Ідея щодо невіддільності виняткової, неповторної за своєю сутністю особистості від суспільства поступово трансформується у беззаперечне твердження про «злиття» людини із суспільством за рахунок відмови від власної індивідуальності. Відбулося зміщення активності, творчості, ініціативності і самовизначення у знаменник соціального, яке з важливої атрибутивної характеристики особистості перетворилося на головну мету, детермінанту і регулятор її життєдіяльності.

#### **Список використаних джерел**

1. Лосский Н. О. История русской философии. Москва : Академический проект, 2007. 551 с.
2. Ряппо Я. Реформа высшей школы на Украине в годы революции (1920–1924) : сб. статей и докладов. Харьков : Госиздат Украины, 1925. 155 с.
3. Зильберштейн А. 15 років боротьби за єдину систему освіти. Комуністична освіта. 1932. Ч. 11–12. С. 40–48.
4. Стрельбицький С. Вища школа у боротьбі за якість. Комуністична освіта. 1933. Ч. 3. 145 с.
5. Ряппо Я. Радянське студентство. Д.В.У. Харків, 1928. 49 с.
6. Скрипник М. Статті й промови з національного питання. Мюнхен : Сучасність, 1974. 270 с.
7. Стан і найближчі задачі піонерського руху. Із резолюції V Всесоюзної конференції ВЛКСМ. 31 березня 1927 року. Народное образование в СССР : сб. документов (1917–1973 гг.). Москва : Педагогика, 1974. С. 273.
8. Народное образование в СССР : сб. документов (1917–1973 гг.) / под ред. П. Прокофьева. Москва : Педагогика, 1985. 448 с.

*Надійшла до редакції 27.04.2020*

#### **References**

1. Losskij N. O. Istoriya russkoj filosofii [History of Russian Philosophy]. Moskva : Akademicheskij proekt, 2007. 551 s. [in Rus.].
2. Ryappo Ya. Reforma vysshej shkoly na Ukraine v gody revolucii (1920–1924) [Reform of higher education in Ukraine during the years of the revolution (1920–1924)] : sb. statej i dokladov. Harkov : Gosizdat Ukrainy, 1925. 155 s. [in Rus.].
3. Zilbershtein A. 15 rokov borotby za yedynu systemu osvity [15 years of struggle for a unified education system]. Komunistychna osvita. 1932. Ch. 11–12. S. 40–48. [in Ukr.].
4. Strelbytskyi S. Vyshcha shkola u borotbi za yakist [High school in the struggle for quality]. Komunistychna osvita. 1933. Ch. 3. 145 s. [in Ukr.].
5. Riappo Ya. Radianske studentstvo [Soviet students]. D.V.U. Kharkiv, 1928. 49 s. [in Ukr.].
6. Skrypnyk M. Stati y promovy z natsionalnoho pytannia [Articles and speeches on the national question]. Miunkhen : Suchasnist, 1974. 270 s. [in Ukr.].
7. Stan i naiblyzhchi zadachi pionerskoho rukhu [Status and immediate tasks of the pioneer

movement]. Iz rezoliutsii V Vsesoiuznoi konferentsii VLKSM. 31 bereznia 1927 roku. Narodnoe obrazovanie v SSSR : sb. dokumentov (1917–1973 gg.). Moskva : Pedagogika, 1974. S. 273. [in Ukr.].

8. Narodnoe obrazovanie v SSSR [Public education in the USSR] : sb. dokumentov (1917–1973 gg.) / pod red. P. Prokofeva. Moskva : Pedagogika, 1985. 448 s. [in Rus.].

#### SUMMARY

**Olena V. Marchenko. Totalitarian educational practices of the 20-30s of the XX century: from prerequisites to consequences.** Based on the generalization of socio-cultural factors of social development in the period from 1918 to the mid-30s of the twentieth century and formed at that time educational models, values, ideals and worldviews revealed the essential features and main trends of the national educational space in totalitarianism. The semantic and structural features of the educational space in the 20-30s of the XX century have been analyzed, the general philosophical and sociocultural determinants of system transformations in all its dimensions have been substantiated. In particular, the consequences of unjustified, from the point of view of educational needs and available educational potential, expansion of territorial-subject dimension have been shown, when the increase in the number of educational institutions with new names did not give their actual growth and semantic diversification.

Based on the analysis of party and government documents related to the problems of education, as well as philosophical and pedagogical works of this period revealed the specifics of the deployment of sign-symbolic dimension of educational space, which was to level the natural process of metatext, instead - artificial planting of texts with strong ideological direction. In the public consciousness, and hence in the textual space, there was a devaluation of established categories (personality, individuality, society, etc.), at the same time such concepts as "class", "team", "idea" gained weight. Collectivism, solidarity of interests and the priority of the collective over the individual, discipline and subordination over free will have been asserted.

Significant changes have been established in the subjective dimension of the educational space: the idea of the inseparability of an exceptional, unique personality from society is gradually transformed into an indisputable statement about the "merger" of man with society by abandoning his/her own individuality. As a result, there was a shift of the individual to the denominator of the social, which from an important attributive characteristic of the individual has become the main goal, determinant and regulator of his/her life. And the recognition of the external determinism of all human actions has led to the "compression" of the educational space in its subjective dimension to the size of the environment.

**Keywords:** *education, educational space, totalitarian educational practice, personality, transformation, ideology.*

УДК 1:94(37)+292

DOI: 10.31733/2078-3566-2020-2-28-34



**Олексій ХАЛАПСІС<sup>©</sup>**  
доктор філософських наук, професор  
(Дніпропетровський державний  
університет внутрішніх справ)

#### ДИОКЛЕТІАН І ТРЕТЯ РЕСПУБЛІКА

У 212 році імператор Каракалла видав едикт, який надав римське громадянство всьому вільному населенню Римської імперії. Некорінним римлянам едикт відкрив шлях до армії, що дозволило збільшити чисельність легіонів, проте зробило їх менш лояльними. Все це сприяло ревізії моделі Августа і формуванню нової політичної реальності, що отримала в істориків назву «доміната», першим варіантом якої була тетрархія Діоклетіана. Для ефективної роботи системи тетрархії необхідно було занадто багато умов, а римляни вже не були готові до такої великої відповідальності. До того ж, модель Діоклетіана, вирішуючи одні проблеми, створила інші, викликавши плутанину і запустивши процес поступового розділу імперії на Східну та Західну частини. Якщо

---

© Халапсіс О.В., 2020  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9498-5829>  
Researcher ID: E-6947-2015  
[prof.halapsis@gmail.com](mailto:prof.halapsis@gmail.com)