

## РОЗДІЛ 3

## ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМ ОСВІТИ ТА МОЛОДІ

DOI 10.26565/2227-6521-2022-49-06

УДК 316.4:373.5.064]:355.4(477-651.2:470-651.1)"2022"

## СУБ'ЄКТИ СИСТЕМИ ОСВІТИ ПРО ТРАНСФОРМАЦІЮ СОЦІАЛЬНОГО ПОРЯДКУ ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ РОСІЙСЬКОЇ АГРЕСІЇ

**Сокурянська Людмила Георгіївна** – докторка соціологічних наук, професорка, в.о. завідувачки кафедри соціології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, майдан Свободи, 4, Харків, 61022, Україна, e-mail: sokuryanska@karazin.ua, ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-4097-952X>

**Сопільняк Дмитро Романович** – студент другого курсу магістратури соціологічного факультету Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна пл. Свободи, 4 Харків, 61022, Україна, e-mail: dmitrii.sopilnyak@gmail.com ; ORCID ID <https://orcid.org/0009-0005-6755-3034>

У статті наголошується, що агресія РФ проти України суттєво змінила соціальний порядок українського суспільства в цілому, усіх його підструктур, у тому числі системи освіти, зокрема шкільної. Зазначається, що, проаналізувавши визначення поняття «соціальний порядок», які представлені в соціологічному дискурсі, зокрема дефініції цього поняття, сформульовані такими класиками соціології та сучасними соціологами, як М. Вебер, Р. Парк, К. Поланьї, Ж. Падьоло, З. Бауман, Д. Норт та ін., автори зацентрували увагу на аксіологічному підході до тлумачення соціального порядку. Наводиться авторське визначення відповідного поняття, а саме: соціальний порядок – це заснована на інтеріоризованих нормах та цінностях взаємодія (комунікація) між суб'єктами певної соціальної системи, що забезпечує її успішне функціонування. Підкреслюється, що зміни у зовнішньому оточенні тієї чи іншої системи можуть призвести (і зазвичай призводять) до змін у самих цих системах, зокрема до змін їхніх функцій, що, у свою чергу, актуалізує зміни існуючого соціального порядку, появу його нових форм. Стверджується, що під впливом змін, що відбулися в українському суспільстві з початку російської агресії, зазнали значної трансформації функції такої соціальної системи, як освіта, і, відповідно, притаманний їй соціальний порядок. Зазначається, що цей висновок заснований на результатах дослідницького проєкту «Школа під час війни», реалізованого Європейським центром Wergland (Норвегія, Осло) в рамках Програми підтримки освітніх реформ в Україні (2021 – 2024 рр.) (за участі одного із авторів статті). Підкреслюється, що це дослідження здійснено за допомоги таких якісних методів, як індивідуальні глибинні та фокусовані групові інтерв'ю (ФГІ). Всього було проведено 30 глибинних та 3 ФГІ з українськими вчителями, директорами шкіл та старшокласниками, які представляли заклади середньої освіти, що розташовані як в регіонах, наближених до активних бойових дій (у таких містах, як Харків, Маріуполь, Ірпінь, Буча та ін.), так і у відносно більш безпечних містах (Львів, Луцьк, Івано-Франківськ, Одеса). Надаються дані, отримані в межах зазначеного дослідження, які засвідчують зміни ролі та функцій системи вітчизняної шкільної освіти в умовах війни, зокрема актуалізацію її ролі як простору безпеки, організації волонтерської діяльності та психологічної підтримки. Робиться висновок, що трансформація змісту та характеру взаємодії між основними суб'єктами системи освіти (шкільною адміністрацією, вчителями, учнями та їхніми батьками) призвела до появи нового соціального порядку в межах цієї системи, перетворила існуючі раніше ієрархічні відносини між освітніми суб'єктами на горизонтальні, сформувала нову модель соціального порядку, а саме школи як «великої родини».

**Ключові слова:** система освіти, соціальний порядок, шкільне навчання, навколишнє середовище, російська агресія.

Для цитування: Сокурянська Л. Г., Сопільняк Д. О. Суб'єкти системи освіти про трансформацію соціального порядку шкільного навчання в умовах російської агресії. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи». 2022. 49. С. 55-65. <https://doi.org/10.26565/2227-6521-2022-49-06>

**Постановка проблеми.** Повномасштабна російсько-українська війна вплинула на всі соціальні інститути нашого суспільства, кардинально змінила повсякденне життя українців, змусила їх адаптуватися до нелегких умов воєнного стану. Проте, незважаючи на всі жахіття війни, Україна живе, Україна працює, Україна бореться з ворогом, кожного дня наближаючись до Перемоги, Україна думає про те, як ми будемо не просто відбудовувати нашу країну у повоєнний час, а як будемо її розвивати. Як довела історія людства,

розвиток будь-якого суспільства неможливий без розвитку таких тісно пов'язаних між собою соціальних інститутів, як освіта та наука. Економічна ситуація в сучасній Україні не дозволяє їм повноцінно функціонувати та розвиватися. Тим не менш, ці соціальні інститути, перш за все освіта, у тому числі шкільна, не тільки продовжує виконувати свою основну функцію – надавати знання та виховувати підрастаюче покоління, але й перебирає на себе інші, надзвичайно важливі в умовах війни соціальні функції.

Ті проблеми, з якими зіштовхнулася сьогодні школа як освітній осередок, вчителі, батьки учнів, самі учні, суттєво змінюють систему середньої освіти в Україні, її соціальний порядок. Війна актуалізувала ті функції школи, які вона ніколи раніше не виконувала: надання безпечного простору, притулку, гуманітарної допомоги тощо. У зв'язку із цим виникла проблема, як поєднати традиційні функції системи середньої освіти (навчання та виховання) з її новими завданнями, які можуть призвести до суттєвих змін соціального порядку шкільної освіти.

З огляду на зазначене вище, дослідження стану системи шкільної освіти під час війни, тих змін, які відбуваються сьогодні у функціонуванні цієї системи, її соціальному порядку, є надзвичайно актуальним.

**Мета** цієї статті полягає у визначенні того, як зміни, що відбуваються в системі шкільної освіти в Україні після початку повномасштабної російсько-української війни, трансформують соціальний порядок цієї системи.

**Аналіз існуючих досліджень та публікацій з обраної проблеми.** З'ясовуючи ступінь розробленості освітньої проблематики в соціології, ми звернулись до робіт таких класиків соціологічної науки та сучасних західних дослідників, як З. Бауман, П. Бурдьє, М. Вебер, К. Дженкс, Е. Дюркгайм, Р. Коллінз, Дж. Коулман, К. Маннгейм, Р. Мертон, Д. Рісмен та ін. (див., наприклад: [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7]). У їхніх наукових розробках аналізується широкий спектр проблем розвитку інституту освіти у світовому та локальному контекстах. Так, цивілізаційній зумовленості трансформації системи освіти присвячені дослідження З. Баумана, Д. Белла, І. Валлерстайна, Ф. Кумбса, Б. Саймона, О. Тоффлера. В роботах класиків структурного функціоналізму Т. Парсонса та Р. Мертона визначаються методологічні засади дослідження структури освіти. Ця проблематики знайшла своє подальше висвітлення у працях структуралістів та неомарксистів, зокрема у П. Бурдьє, Г. Гінтіса, Р. Коллінза, Дж. Коулмана. Погляд на систему освіти як на хаб, що структурує сучасне суспільство, представлений працями К.Дженкса та Д. Рісмена.

Великий внесок у розвиток соціологічних студій освіти зробили такі українські, в тому числі харківські, дослідники, як В. Арбеніна, В. Астахова, К. Астахова, В. Бакіров, Л. Герасіна, І. Ковальова, К. Михайльова, О. Навроцький, С. Оксамитна, Є. Подольська, Л. Сокурянська, В. Чепак, І. Шеремет, С. Щудло, О. Якуба та ін. (див., наприклад: [8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23]). Тематика їхніх наукових напрацювань у галузі соціології освіти є надзвичайно різноманітною: це дослідження місії освіти в сучасному світі (В. Бакіров, О. Голіков, Л. Сокурянська), її ролі у формуванні соціальної активності особистості (О. Якуба), модернізація освіти, трансформації її функцій, становлення вітчизняної приватної освіти, розвиток безперервної освіти (В. Астахова, К. Астахова), визначення бар'єрів модернізації системи освіти України (В. Арбеніна, Л. Сокурянська), вивчення вищої школи як суб'єкту соціокультурних та соціоструктурних змін у суспільстві (Л. Сокурянська), ресурсного потенціалу освіти в сучасному світі (К. Михайльова), освітньої мобільності (С. Оксамитна), застосування соціокультурного підходу до аналізу освіти (В. Чепак), дослідження якості педагогічної освіти та проблем життєдіяльності шкільної молоді (С. Щудло) тощо.

Що стосується розробленості проблематики соціального порядку, то маємо зазначити, що вона була і є однією з ключових у соціології. До її вивчення звертались і класики нашої науки, і сучасні соціологи. З огляду на тематику нашого дослідження, зокрема цієї статті, досліджуючи соціологічний дискурс соціального порядку, особливу увагу ми приділили роботам, в яких, у тому числі, акцентувалось на соціальному порядку в системі освіти. Так, Макс Вебер, розглядаючи соціальний порядок як результат взаємодії таких соціальних інститутів, як політика, економіка та релігія, підкреслював, що інститут освіти (а саме його соціалізаційний вплив) сприяє збереженню соціального порядку завдяки інтеріоризації особистістю існуючих соціальних норм і цінностей (див.: [24]). Роберт Парк вважав, що соціальний порядок виникає зі стабільної взаємодії між різними соціальними групами та індивідами. При цьому освіту він розглядав важливим чинником формування спільних цінностей, що уможливають таку взаємодію [25, 26]. Карл Поланьї підкреслював значущість економічного розподілу ресурсів у підтриманні соціального порядку. Освіта, на його думку, може бути інструментом для збалансованого розподілу ресурсів і відновлення соціальної рівності (див.: [27, 28]). У роботах Бертрана Рассела доводиться, що освіта має двояке значення у відтворенні соціального порядку. По-перше, вона може сприяти підтримці існуючого соціального порядку шляхом передачі домінуючих норм і цінностей. По-друге, освіта може призводити до його зміни завдяки формуванню у особистості критичного мислення та поширенню нових ідей [29].

Проаналізувавши напрацювання згаданих вище та деяких інших науковців, які звертались до проблематики соціального порядку, ми зацентрували свою увагу на аксіологічному підході до її дослідження, що, на наш погляд, надає можливість вивчати обраний нами суспільний феномен крізь оптику цінностей, які уможливають соціальний порядок, тобто, за Р. Парком, стабільну взаємодію між

соціальними групами та індивідами. Виходячи з цього підходу, ми сформулювали власне визначення поняття «соціальний порядок». Соціальний порядок – це заснована на інтеріоризованих нормах та цінностях взаємодія (комунікація) між суб'єктами (соціальними групами, індивідами) певної соціальної системи, що забезпечує її успішне функціонування.

Здійснений нами огляд робіт зазначених вище класиків соціологічної думки та сучасних науковців, які зверталися до аналізу системи освіти, а також такого феномену, як соціальний порядок, довів, що за сучасних умов, а саме за умов російсько-української війни, досліджуючи вітчизняну систему освіти, зокрема шкільну, необхідно звернутися до теорії, що синтезує існуючі надбання у вивченні соціального порядку освітньої системи. Виходячи з цього, ми звернулися до теорії систем Н. Лумана, яка, на наш погляд, є найбільш придатною теоретичною базою для аналізу соціального порядку системи освіти в екстремальних ситуаціях, зокрема в умовах воєнного стану.

Отже, теоретичною базою даної публікації виступає теорія соціальних систем Нікласа Лумана, застосування якої дозволяє розглядати освіту як аутопойетичну, самореферентну систему, соціальний порядок якої зазнає суттєвої трансформації під впливом навколишнього середовища, а саме – російсько-української війни.

Емпіричною базою цієї статті є результати дослідницького проекту «Школа під час війни», реалізованого Європейським Центром Wergeland (Осло, Норвегія) (за участі одного із авторів цієї статті – Д. Сопільняка) в рамках Програми підтримки освітніх реформ в Україні 2021-2024 за фінансової підтримки Міністерства закордонних справ Норвегії. У межах цього проекту було проведено 30 глибинних інтерв'ю (15 – із представниками шкільної адміністрації, 10 – з учителями та 5 – із учнями, що навчаються в різних регіонах України). Також було проведено 3 фокусованих групових інтерв'ю з українськими вчителями, директорами шкіл та старшокласниками, які представляли заклади середньої освіти, що розташовані як в регіонах, наближених до активних бойових дій (у таких містах, як Харків, Маріуполь, Ірпінь, Буча та ін.), так і у відносно більш безпечних містах (Львів, Луцьк, Івано-Франківськ). Проект спрямований на вивчення колективного досвіду проживання травматичних подій війни в Україні різними суб'єктами шкільної освіти. Дослідження проводилося з 10 травня по 15 червня 2022 року. Мета проекту полягала у виявленні змін функцій школи, спричинених російською агресією проти України.

**Викладення основного матеріалу.** Реалізуючи мету нашої статті, перш за все звернемося до теорії систем Н. Лумана та визначимо основні поняття, які були використані нами при дослідженні соціального порядку вітчизняної системи шкільної освіти в умовах війни. Почнемо з таких значущих для нашого дослідження понять, як «система» та «комунікація» [30, р. 81-82]. Н. Луман визначає поняття «система» як найменовану та розрізнену форму, що відрізняє себе від навколишнього середовища (у випадку нашого дослідження навколишнє середовище – це українське суспільство, що знаходиться у стані війни). Визначаючи поняття «комунікація», Н. Луман пише: «Комунікація – це синтез трьох селекцій. Вона складається з інформації, повідомлення і розуміння» [31, р. 113]. Він підкреслює, що саме комунікація забезпечує відтворення та розвиток системи «в собі», зокрема, на наш погляд, відтворення її соціального порядку. У цьому контексті зазначимо, що у своєму дослідженні ми використовуємо поняття «комунікація» як тотожне поняттю «взаємодія». При цьому ми виходимо із того, що термін «комунікація» (похідне від лат. *communis* – спілкування із кимось, повідомлення, зв'язок) означає саме людську взаємодію. У сучасній філософії поняттям «комунікація» позначається конструктивна взаємодія індивідів, груп, націй, що відбувається на основі взаємної толерантності та порозуміння [32].

Взаємодія (комунікація) в шкільному середовищі є найважливішим фактором диференціації системи освіти в сучасному суспільстві. Застосувавши основні ідеї та поняття луманівської теорії систем до аналізу системи освіти, ми розглянули її як систему, яка включає до себе всі комунікації, які демонструють намір навчання (в тому числі намір учнів до навчання та намір вчителів до викладання). При цьому межі систем взаємодії фіксуються за бажанням її учасників. Це у подальшому допомогло нам визначити, як змінилась система взаємодії (соціальний порядок) в межах освітньої системи, зокрема системи навчання та виховання, з початку повномасштабної російсько-української війни.

Крім того, ми зробили висновок, що система освіти, реалізуючи себе у певному просторі, у нашому випадку у просторі школи, відіграє дуже важливу роль у системі освіти в цілому, адже саме школа забезпечує можливість взаємодії між учнями та вчителями, саме школа актуалізує редукцію невизначеності. Останнє допомогло нам у подальшому сформулювати висновок про особливу роль школи під час війни. Ми з'ясували, що в цих умовах шкільне життя, функції та практики школи змінилися, перед вчителями та керівництвом шкіл постали нові виклики. Це виклики, перш за все пов'язані з постійною потребою у переміщенні освітніх закладів у більш безпечні регіони, з тим, що шкільна освіта та всі її суб'єкти (учні, вчителі, керівництво, батьки школярів) опинилися у ситуації невизначеності та асинхронності, і, відповідно, взаємодія між ними стала ускладненою, тобто змінився соціальний порядок шкільного навчання. Безперечно, специфічним викликом стало виникнення нової ролі школи – безпекової. Школа стала місцем, де люди ховаються від обстрілів, самоорганізуються у волонтерські центри та навіть живуть.

Однією з особливостей дослідження, на результати якого ми спираємося у цій публікації, є порівняння досвіду шкіл із регіонів, де під час опитування відбувалися активні бойові дії, та шкіл, де бойових дій не було та які стали осередками прийому біженців. Аналіз отриманої нами інформації засвідчив, що у школи як простору системи освіти після початку російсько-української війни, з огляду на зовнішнє середовище (об'єктивні умови), крім її основних функцій (освітньої та виховної), з'явилися нові функції – безпекова, волонтерська, функція психологічної допомоги. Вона стала одним із центрів громадського життя: 1) фізичний простір школи виступає у ролі житла, центру для внутрішньо переміщених осіб; 2) вона є місцем безпеки, оскільки у школах є бомбосховища; 3) школа перетворилася також на волонтерський хаб; 4) школа стала осередком взаємної психологічної підтримки учнів і вчителів.

Отже, школа як система, реагуючи на виклики навколишнього середовища, перетворилася на місце більш – менш безпечного житла. У процес такого перетворення були залучені і діти, і батьки, і вчителі. Усі вони допомагали з облаштуванням місця для проживання, з харчуванням, надавали всіляку матеріальну та моральну допомогу. Ось як про це говорили учасники зазначеного дослідження. Процитуємо наших респондентів.

*«Коли ми перетворилися у пункт евакуації, дітки питали, чи якимось чином нам треба допомогти, чи вони можуть чергувати замість нас, вони можуть виконувати якусь чорнову роботу... І ми, справді, маємо добре налагоджене чергування. У мене, на початках, люди по вісім годин..., бо так ми зміни собі встановили. Власне, чергували на кухні. Тому, на початках, їсти самі варили. Один кухар, а решту – вчителі, котрі сміялися, що вони і навчилися печиво пекти оригінальне, і готувати навчилися, іноді з того, з чого, ну, і не додумався, що можна щось приготувати» (директор школи, м. Львів).*

При цьому вчителі продовжували займатися своєю безпосередньою професійною діяльністю. Вони й далі ходили на роботу, хоча були введені канікули на два тижня зразу ж після початку повномасштабної війни. Вчителі модифікували свою роль, так би мовити, «менторів» у системі освіти і стали фактично соціальними працівниками.

*«Звичайно, ми ходили ще на роботу постійно. Перші дні це навіть не оговорювалося. Ми приходили, знаходились там. Звичайно, зразу зайнялися тим, що готували школу для біженців із Волновахи ... Люди відгукнулися. Ну, не тільки колектив мається на увазі, батьки наших учнів теж долучалися до цієї роботи. Скільки всього було принесено! У нас, на жаль, не було ліжок, але ми зробили там і спальні мішки, у нас було їх багато. На п'ятдесят місць ми зробили таке, знаєте, можливість людям десь зупинитися. Потім були біженці, але не так багато, тобто у нас там зберегли, можливо, кажуть, ще прийдуть, потім уже до вас прибудуть вони. Потім ми все це передали в інше місце, більш безпечно» (директор школи, Велика Новосілка Донецької області).*

Як засвідчили наші респонденти, важко було собі уявити, що саме школа буде формувати навколо себе «острівки безпеки». У цих умовах суттєво змінилася система взаємодії між батьками, школярами та вчителями, тобто змінився соціальний порядок шкільного навчання. Завдяки великому впливу школи та сім'ї на соціалізацію людей, ці дві системи стали майже тотожні. Фактично школа стала сім'єю. Є багато прикладів. Коли батьки відправляли своїх дітей з небезпечних районів саме в школи, які почали приймати сім'ї, надаючи їм безпеку, завдяки чому освітній простір школи трансформувався у «велику сім'ю».

*«Знаєте, це це був лютий, темніє дуже швидко, і задовго до комендантської години приходили люди, жителі мікрорайону з дітьми (Боже, аж сльози навертаються), з домашніми тваринами, зі своїми вже якимось там ковдрочками, подушечками і облаштовували спальні місця для дітей, бо діти боялися вдома спати під час тривоги. Тому ми мусили це все так налаштувати дуже швидко. Перезнайомилися з усім мікрорайоном» (директор школи, м. Луцьк).*

Отже, актуалізація безпекової функції школи стала потужним каталізатором її перетворення на «велику родину», заклала основи формування нової системи взаємодії між суб'єктами освітнього процесу, нового соціального порядку.

Ще одним фактором, що суттєво вплинув на ці процеси, стало волонтерство, участь в якому брали всі: і вчителі, і учні, і батьки. Школа перетворилася на волонтерський хаб.

*«Ну, от після 24-го лютого, ви, знаєте, спочатку взагалі був такий шок, стрес, так? Дуже важко було все це пережити. І все це переросло в таку, знаєте, волонтерську діяльність як з боку дітей, так і з боку батьків. І коли ми у себе в укритті дістали ці рибацькі сітки, натягнули і запропонували людям, які приходять в укриття, долучатися до плетіння сіток. Це знову об'єднало людей. Приходили і старшокласники, і мами, і з дітками маленькими. Знаєте, людей це так відволікало від війни... Діти активно долучалися до всіх флешмобів, малювали рисунки. Знаєте, у нас є багато активних вчителів, які мають власний транспорт, і вони розвозили в Житомир, Бучу, ще кудись якусь допомогу. Дуже щемно було, коли діти, які виїхали за кордон, надсилали відео про те, як вони там долучаються до різних акцій. Дітям, по-моєму, в Голландії дозволили продати свої вироби, які вони зробили з паперу, такі якісь оригами, якісь блокнотики поробили, це щось. Вони це все розклали, і їм вдалося за один день зібрати близько 130 євро на потреби Збройних сил України. Вчителі, батьки, діти з нашої школи, які зараз у Варшаві, брали*

участь в акції на підтримку Маріуполя. І діти були горді тим, що вони мають можливість долучитися до цього всього... Наші вчителі чергують і у пунктах внутрішньо переміщених осіб, там, де от роздають харчі, одяг. Ще є діти, які долучаються разом з батьками... Ну, це, власне, не зовсім самооборона, але є мікрорайони, в яких люди самоорганізувалися, патрулюють свій мікрорайон» (директор школи, м. Луцьк).

Про свою участь у волонтерській роботі багато розповідали учні, до соціалізації яких сьогодні долучається й сама війна. Вони дуже швидко стають дорослими. Частина із них зіштовхнулася з необхідністю надавати допомогу тим, хто її потребує, знаходячись у більш безпечних місцях, а інша частина відчула на собі, як це отримувати допомогу від незнайомих людей, як це жити десь далеко від свого дому, знаючи, що скоро ти туди не повернешся.

«Ну, особисто у нас, незважаючи на те, що майже всю школу розбомбили (одна ракета потрапила у шкільний стадіон, у двір, порозбивала деякі баскетбольні майданчики і повибивала вікна, там зробили гуманітарний центр допомоги. Туди всі приходили за гуманітарною допомогою, і деякі учні, які залишились там, розносили допомогу тим, хто інваліди, не можуть ходити, отримали травми. Це організували деякі вчителі та учні теж, вони цим займалися» (учень, м. Харків, на час опитування м. Вінниця).

«Коли я приїхав до міста Чернівці після блукання фактично по всій країні у пошуках безпечного притулку, я був дуже вдячний своєму класу, куди я прийшов... Мені була надана допомога. Мені привезли одяг, привезли їжу, навіть дали певний фінансовий ресурс (небагато, але це допомогло). Я, чесно, безкінечно вдячний, і я... Мені соромно, але я до цього не вірив, що люди здатні до такого співчуття» (учень, м. Северодонецьк, на час опитування м. Чернівці).

На нашу думку, чи не найважливішим показником становлення нового формату навчання, а отже, трансформації соціального порядку системи шкільної освіти в умовах воєнного стану є зміщення ієрархічних відносин «учень-вчитель». Це зміщення йде у бік більш горизонтальних відносин між цими суб'єктами системи освіти. Традиційна «взаємодія в класі» замінюється на більш сімейні відносини між вчителем та учнем. Вчителі стали де-факто родичами для учнів.

Для учнів, які пережили найстрашніші моменти у своєму житті, роль освіти значною мірою нівелювалася. Життя після авіабомб чи ракетних снарядів не може просто так відновитися, для цього потрібен час. Через війну будь-які санкції щодо дефлайнів, не дуже якісних робіт стали менш жорсткими. Вчителі говорили нам про своє гостре відчуття співпереживання дітям та розуміння загальної важкої ситуації в країні. До того ж вони розуміли, що не всі учні мають змогу комунікувати.

«Зараз, так, я підтримую стосунки, зв'язок з батьками, з дітьми складніше... ну, мені важко з ними спілкуватись (говорить крізь сльози), я плачу, з батьками легше. Багато батьків виїхало за кордон з дітьми, багато на підконтрольну територію України, але є такі, що залишилися в Маріуполі або в інших містах під окупацією (секундна тиша, продовжує говорити крізь сльози). У них немає змоги виїхати. По моїй інформації, будівля нашої школи не збереглася. А в будівлі були українські військові, наразі, ну, ви ж розумієте, що Маріуполя там взагалі немає як такого, вже там зруйнувало школу. Ну, просто.... під'їхав танк і стріляв (тиша декілька секунд, каже крізь сльози). А потім були це фосфорні бомби (мовчання). Мій будинок перед школою знаходився, тому я все це бачила, ну, от (тяжко видихає) нема нічого. Наразі там є в Маріуполі школи, і в деяких районах і зараз там розпочали навчання. Ну, це голосно, мабуть. Це якась така картинка. Бо світла, води немає, учителі, хто працював, то це колаборанти, я їх знаю» (вчителька, м. Маріуполь).

З огляду на наведену вище цитату з інтерв'ю вчительки з Маріуполя, неважко уявити емоційний стан як тих вчителів, керівників українських шкіл, учнів, що були практично в зоні бойових дій, так і тих, хто приймав біженців. Незважаючи на те, що вони могли відволікатися на облаштування безпечного простору чи на волонтерську діяльність, повністю абстрагуватися від жахів війни їм, звичайно, не вдається, як і всім українцям. У цьому контексті підкреслимо, що такі дослідження, як те, на результати якого ми спираємося у цій публікації, на наш погляд, неможливо проводити кількісними методами, адже вони не дають змоги відчутти саме емоційний стан респондентів.

Наше дослідження виявило, що психологічний стан всіх суб'єктів шкільної освіти також суттєво впливає на зміни в соціальному порядку системи шкільної освіти. Про психологічний стан учнів говорили як вони самі, так і їхні вчителі. Так і їхні вчителі, підкреслюючи, що діти знаходяться у постійній невизначеності майбутнього. Вони не можуть себе почувати комфортно через постійні переїзди з країни до країни. Багато хто лишається за кордоном чи в іншому місті України і не знає, чи повернеться додому, що підсилює психологічний дискомфорт.

«Так, зрозуміло, що дехто залишиться в інших країнах, бо різні обставини. У когось взагалі нема куди повертатись, у когось батьки тут без роботи, а там вже знайшли собі якусь можливість жити. Але є таке, і це теж психологічно дуже важко дитині, у якої немає свого куточка, де б вона була сама. Це дуже важко психологічно, коли багато часу, багато людей (навіть родини) і всі в одній кімнаті, всі скупчені. Це теж негативно впливає на людину, тим паче, що людина взагалі ще в шоці після обстрілів. Дуже страшно було, настільки, що просто...» (директор школи, м. Ірпінь).

*«Просто у будь-який момент розумієш, що може не бути куди повернутися. Просто Харків дуже сильно розбомбили, не говорячи вже про Північну Салтівку. А ми живемо майже на околиці. На диво наш дім майже цілий це. Я сподіваюсь це недовго буде і буде куди повернутися» (учень, м. Харків, на час опитування м. Вінниці).*

*«Ну, важко усвідомити, що все, твого міста немає, те, що там зайшли орки, що найстрашніше те, що на процентів 95 ти розумієш, що не повернешся туди. Все, його немає» (учень, м. Северодонецьк, зараз м. Кропивницький).*

Опитані нами учні дуже сумують за спокійним минулим, їм не вистачає живого спілкування з однокласниками, з вчителями. З одного боку, існує страх виїхати невідомо куди, а з іншого боку, травма перебування у бомбосховищі під вибухами снарядів. Це, безумовно, формує травмоване покоління, покоління дітей війни.

*«Сьогодні практично всі діти, з якими спілкуюся, це не в нормальному стані. У них це є травма, хоча вони і сміються, але я можу порівняти, як це було раніше на уроках і як зараз. Діти до цих пір у шоковому стані. Бо всі відмічають, що вони мало сміються, мало посміхаються... менше говорять... Зараз дуже серйозні такі, знаєте, іноді думками десь ходять: іде урок, начебто обговорюють, щось питаєш, а дитина, так скидається, була десь не тут, десь в іншому місці» (директорка школи, м. Ірпінь).*

В умовах війни надзвичайно актуалізувалась потреба у психологічній взаємопідтримці. Як виявило дослідження, учні підтримують один одного (особливо ті, хто зазнав жахів війни на собі) і своїх вчителів, як і вчителі підтримують їх.

*«У мене є в класі діти, які підтримують, і наразі це діти, які самі пережили горе. Бо, на щастя, є такі діти, які виїхали, ну, там у перші дні війни, і вони цього нічого не бачили, і вони себе поводять, ну, як зазвичай. А ті діти, які більше перенесли і більше бачили, вони добріші, тихіші, і ось вони якраз є такими... Ну, вони підтримують інших дітей, вони розуміють, але вони самі потребують допомоги. Ну, я їх у цьому підтримую, а тоді вони вже підтримують інших» (вчителька, м. Маріуполь).*

Саме тому для таких учнів відвідування навчання, на думку багатьох опитаних учителів, має стати актом психотерапії. Вчитель повинен бути для них психологом. Перетворення школи на «велику сім'ю», неформальні відносини між учителями та учнями, немов між родичами, сприятимуть подоланню психологічних бар'єрів у спілкуванні між цими суб'єктами шкільної освіти.

Наші респонденти – вчителі та директори шкіл – багато говорили про те, як можна вивести їхніх вихованців із важкого психологічного стану. Практично всі зійшлися на думці, що цьому допоможе новий формат навчання (а ми додамо: новий соціальний порядок), наводили приклади того, що вони вже зробили у цьому напрямку, що обов'язково треба змінити в шкільній програмі.

*«Ми зустрілися з учнями в зумі. Треба було дати відчуття спокою дітям. Я знаю, що вчителі-предметники, проводячи в зумі заняття, трохи часу лишаять дітям «на поговорити», поспілкуватися. Вони навіть на дошці собі щось там малюють один одному. І це вже їм стає легше. Вони просто хочуть до школи, аби побачитися» (директор школи, м. Львів).*

*«Ми думали «Основи сім'ї» в старших класах дати як факультативний курс, думали діти не будуть приєднуватись. Ні, діти доєднувалися до онлайн-зустрічей. Їх проводить у нас психолог. І діти почали ставити трошки не ті питання, які може там були заплановані темою. Але те, що багатьом сім'ям довелося роз'їхатись, ця тривога один за одного і так далі, внутрішньосімейні якісь стосунки – це все активно дітьми обговорювалося і виявилось, що, хто його знає, можливо, цей курс зараз є найважливішим для тих старшокласників» (директорка школи, м. Луцьк).*

*«Дуже активно почала виконувати свою роль, я не говорю, що до того не активно, але в момент цей дуже активно працювала психологічна служба. Тобто це були практичні поради: як зняти дитині стрес; як бути, якщо у дитини недосипання по ночах через постійні тривоги, чим це може бути загрозовано; як поводитися і розмовляти з дитиною, розповідати правду, а тому що, ну, це теж важливо; що робити у сховищах: що робити від час різних там вибухів. Тобто ми намагалися встановити комунікацію» (вчителька, м. Одеса).*

Хоча під впливом війни суттєво змінюються функції вітчизняної системи шкільної освіти, її основна мета – формування освіченої, моральної особистості, громадянина своєї Вітчизни – залишається незмінною.

*«Академічне навчання повинно дати місце терапії, дитячій терапії. Школа повинна змінити свій формат навчання: не «урок – перерва», а повинно більше часу відводитися на відпочинок, на прогулянки свіжим повітрям, на якусь арт-терапію: там вправи – це мистецтво, музичне, образотворче, або там фізичні активності, щоб діти мали змогу здобути більш позитивний досвід, якісь емоції, які б перекрили той негативний досвід і негативні емоції, які вони мають, ну, от після війни. Якщо їх садити за парти... Чому діти в стресі не вчаться і дорослі не вчаться? Це вже доведено – мозок блокується, і все. І чого ж діти не вчаться? Та тому, що вони всі в стресі, а як їх зі стресу витягти? Тільки набувши нового досвіду. Ну, от...Вивчати традиції, вивчати культуру, грати з дітьми на перерві в українські народні ігри, співати гайки, співати веснянки, ліпити з глини якийсь український там посуд, коників – це ж теж патріотичне*

виховання. І в той же час це ж арт-терапія для дітей. Змінити, змінити взагалі модель навчання як таку, яка несе лише знання» (вчителька, м. Маріуполь).

Учні також налаштовані на взаємну психотерапію на уроках. Вони почали частіше спілкуватися один з одним, підтримувати словами один одного, ділитися власним досвідом та своїми враженнями. Вчитель у цих взаєминах більше не відіграє ролі умовного «наглядача», який до цього стежив за поведінкою на уроках. Учитель тепер підтримує цю комунікацію, розуміючи, якою важливою вона зараз є. Це, знову-таки, говорить нам про налагодження горизонтальних відносин між вчителями та учнями.

«І я помітив для себе, що з війною у дітей постала більша потреба говорити.. Я бачу їхню більшу потребу висловитися. Дехто, хто раніше був дуже небагатослівний, ті починають писати більше. Я на них більше звертаю уваги, якщо я бачу, що сьогодні якимось не притаманно для себе багато дитина говорить, то це, скоріше за все, щось відбувається. Тому на то треба звертати увагу» (вчитель, м. Одеса).

«Онлайн-уроки у нас, от, наприклад, перші п'ять-сім хвилин я кажу: «Поки, діти, я відмічаю, ви поспілкуйтесь. Поки відмічаю, вони питають одне одного і така доброзичливість, знаєте... Ну, по-перше, на відстані, вони всі в таких умовах, в яких раніше не були, то використовують будь-яку можливість поспілкуватися, щось там пишуть у чаті, фотографії різні показують. Такі чисто людські моменти, які дозволяють відчувати тепло. Їм всім не вистачає спілкування, перш за все з однолітками, бо батьки (в основному мами) наразі поруч. А от спілкування з однолітками, із тими, яких вони знають, ... змінилось. Більш добріше, більш такі, знаєте, питають про різні речі. Говорили ми..., я якраз приїхала, фотографувала нашу школу обстріляну... То дивились фотографії, обговорювали.... З'явилися такі речі, на які раніше ми час не витрачали. Урок був урок, діти були вдома, ну, був карантин, а зараз от урок – це можливість це такого людського спілкування ... Школа ж через все виховує. Поговорила про улюбленців домашніх, і це теж елемент такий, знаєте....» (директорка школи, м. Ірпінь).

«Ну, я, наприклад, з дітьми онлайн виходжу не для того, щоб розповісти урок, а я виходжу для спілкування, що їм найважливіше в цей момент. Вони такі раді, коли один одного бачать, от. Розповідають, скажімо, про свої враження від того, де вони перебувають. Дуже цікаво, і я дізналась для себе багато нового» (вчителька, м. Слов'янськ).

Проаналізувавши тексти інтерв'ю, які були проведені в ході нашого дослідження, ми дійшли висновку, що в сучасних умовах зміни у шкільних програмах мають бути спрямовані на формування таких інструментальних цінностей (якостей особистості), як стресостійкість, самоорганізація, людяність, емпатія, вміння комунікувати, критичне мислення. Дітям надзвичайно потрібно оволодіти вмінням вчитися самостійно, адаптуватися до навколишнього середовища, співпрацювати у всіх сферах взаємодії в межах освітньої системи. Як засвідчили результати дослідження, на які ми спираємося у цій статті, перебування в окупації суттєво мінімізувало конфліктні ситуації як між членами сім'ї, так і між учнями та їхніми вчителями.

Багато наших респондентів у своїх інтерв'ю говорили про те, що сьогодні дуже важливо спрямовувати навчально-виховний процес у середній школі на те, щоб виховувати учнів як осіб, підготовлених до стану війни. Війна заповонила наше повсякдення, тому й знання, які транслює школа, необхідно адаптувати до викликів повсякдення. Це зменшить ту невизначеність, яку внесла війна, адже учні будуть володіти низкою навичок, що є корисними та надзвичайно необхідними у військовий час.

«А які предмети? Тут дуже влучно і, дійсно, цей предмет при такій військовій ситуації – це «Захист України», де і ОБЖ, припустимо, як зупиняти кровотечу, як надавати першу медичну допомогу при артобстрілі, припустимо, при шоці. Пригадуєте, коли мене вразила ситуація, що дівчинка з простріленою ногою в 15 років, не маючи водійських прав, вивозила дорослих, тобто що могли теж зробити, як я казала, зробити реанімацію, масаж серця, щоб можна було зробити і так далі. Тому не тільки для 10-11 класів, я би навіть це зробила в 9 класі, адже деякі учні після дев'ятого уходять. Навички повинні мати всі. Тобто берем 9 клас, от «Захист України». Такий предмет на сьогоднішній день має бути обов'язково» (вчитель, Житомирська область).

Що стосується морального виховання школярів, то найбільш актуальними цінностями, що мають сповідувати сьогодні всі люди, в тому числі та перш за все ті, хто тільки починає своє входження у самостійне, доросле життя, є любов до ближнього, чесність, патріотизм, справедливість, співчуття, людяність, повага, довіра, оптимізм, готовність допомагати, цінність родини та самого життя.

«Те, що стосується виховання, те, що ми закладали раніше, так, знаєте, дуже високопарно казали про патріотизм. Зараз це патріотичне виховання, так, умовно, це можуть бути слова такі гучні, але ми бачимо в наших учнях і батьках, як вони, дійсно, люблять свою країну! Бо всі говорять, що хочуть повернутися додому, що сумують за домом, за своєю країною. Зрозуміло, що інша країна – це інший менталітет, інші люди, інші відносини. Це те, що ми заклали дітям, те, що в серці у них, те, що вони, дійсно, розуміють, що у цій країні найкраще. Якби труднощі не були у нашої країни, але все рівно, люди розуміють, що домівка у них тут» (директор школи, м. Ірпінь).

Учителі, діти та батьки переосмислюють важливість громадянської позиції та роль системи освіти у цьому процесі. Багато хто став більш відповідальним не тільки за власну безпеку, а й за безпеку оточуючих

людей. Сьогодні суттєво актуалізується підтримка один одного, ініціативність в організації шкільного простору як простору безпеки. Війна привнесла у життя практично кожної людини не тільки в нашій країні, але й у деяких інших країнах, якщо можна так сказати, тотальну саморефлексію власних дій, власного досвіду, власних життєвих практик, ціннісних орієнтацій, політико – ідеологічних преференцій, геополітичного вибору.

*«Я побачила (зітхає), принаймні в групі голів батьківського комітету, зміни у ставленні до школи. ...Вічно вчителі – щось не такі, школа – не така і все не те... А тут виникло одне питання: у вчительки в селі не було зв'язку. Вона, щоб завантажити в класрум завдання (це початкова школа), ходить десь у сусіднє село. Ну, і одна мама про це написала.... Боже, як підтримали батьки. Ну, по-перше, звичайно, підтримали вчителів. Дуже багато таких слів гарних написали. Потім покидали їй там купу посилань з онлайн-школи, прямо уроки конкретні по темі» (директор, м. Ірпінь).*

*«Найскладніше, мабуть, залишитися людиною. Справа в тому, що зараз у багатьох людей кардинально змінилися їхні точки зору. Дуже багато людей почали якось по-іншому щось сприймати. Саме через війну. Росіян також стали по-іншому сприймати. Так що, мабуть, найскладніше - не збожеволіти наразі» (учениця, м. Київ, під час опитування м. Чернівці).*

Серед знань, що, на думку учнів, їм найбільше знадобились в сучасних умовах, вони перш за все називають знання, які були отримані ними на уроках з такої дисципліни, як «Захист України». Один із учнів навіть розповів про те, як він зміг використати знання з надання першої медичної допомоги людині, якій ця допомога була вкрай потрібна.

*«У школі проводились заняття з надання першої медичної допомоги. Коли я вийшов за хлібом, були обстріли, осколком поранило людину, попало прямо в ногу. Я був тоді в джинсах з ременем. Я взяв ремінь, людину перевернув та дуже сильно затягнув йому ногу (як нам розповідали) вище рани. Дуже туго затягнув. Зірвав з себе футболку, порвав її та замотав йому ногу футболкою. Викликав швидку, хоча це було нереально додзвонитися. Але якось у мене вийшло. Його забрали в лікарню, де йому зробили операцію» (учень, м. Северодонецьк, під час опитування м. Кропивницький).*

Досить часто наші респонденти – учні говорили про те, що шкільна освіта надала їм знання, які допомогли під час війни. При цьому вони акцентували увагу на оволодінні вміннями самостійно вчитися та критично сприймати інформацію, що сьогодні, в умовах війни, надзвичайно важливо.

*«У перші дні війни було багато телеграм-каналів. Просто відкриваєш і читаєш тисячу повідомлень. Я не знала, що читати і чому вірити. У перші дні війни я читала все. Я не сприймала те, що читала. Але потім я побачила на телебаченні, в соцмережах, кому слід вірити, а кому ні. Я відкинула певні джерела інформації, залишила лише кілька» (учениця, м. Вінниця).*

У цьому контексті згадаємо Б. Рассела, який вважав, що освіта повинна навчати людей не лише думати, а й діяти відповідно до власних переконань та цінностей. Він підкреслював важливість розвитку критичного мислення у учнів, щоб вони могли самостійно аналізувати ті чи інші ідеї та здійснювати свідомий вибір. На його думку, освіта має бути спрямована на формування особистості, яка буде здатна розуміти та розвивати соціальний порядок, а не лише підкорятися йому. Такий підхід сприятиме створенню гармонійного суспільства, в якому кожна людина має можливість досягти свого потенціалу [6]. До побудови саме такого суспільства ми обов'язково повернемося після перемоги Україні

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** Підсумовуючи викладене вище, зазначимо, що аналіз даних, отриманих у ході дослідження «Школа під час війни», дозволив нам сформулювати певні висновки, зокрема, підтвердити гіпотезу про те, що в умовах війни відбувається трансформація шкільної освіти як системи: розширилися її функції, ролі, дістала суттєвих змін система взаємодія між різними суб'єктами освітньої системи, тобто її соціальний порядок, шкільний простір перетворився на простір безпеки, центр організації волонтерської роботи, психологічної підтримки тощо.

Так, застосування теорії систем Нікласа Лумана до аналізу освіти як соціальної системи надало нам змогу подивитись на неї як на самореферентну систему, яка в змозі адекватно реагувати на загрози навколишнього середовища, у нашому випадку – на війну. Це, зокрема, проявилось у тому, що при збереженні значущості основної функції школи – надання знань та виховання учнів – виникли її нові функції: безпекова (використання простору школи як бомбосховища, гуртожитку для ВПО тощо), громадської діяльності (перетворення шкільних приміщень на волонтерські хаби тощо), психологічної підтримки (використання навчального процесу як специфічної психотерапії; надання психологічної допомоги біженцям, мешканцям найближчих до школи районів міста, селища тощо).

Під час війни школа із ієрархічної системи перетворилася на систему з горизонтальними зв'язками, виникла нова модель соціального порядку школи, а саме школи як «великої родини». Війна значно підвищила рівень довіри між шкільною адміністрацією, вчителями, учнями та їхніми батьками. Навчальні заняття стали менш формалізованими, що зумовлюється саме більш відкритими, довірливими стосунками між учнями та вчителями, їхнім сприйняттям школи як «великої родини», члени якої мають допомагати один одному.



На нашу думку, для того, аби школа ефективно реалізовувала функцію адаптації до змін, що відбуваються в навколишньому середовищі, зокрема до умов воєнного стану, в межах навчально-виховного процесу варто акцентувати увагу на формування таких якостей особистості, як стресостійкість, самоорганізація, людяність, емпатія, комунікабельність критичне мислення, вміння працювати в команді. Наше дослідження засвідчило, що в умовах війни матеріальні цінності стають для українських школярів менш значущими. Найбільше вони цінують взаєморозуміння, моральну допомогу, відчуття справедливості. Надзвичайно важливими для них стають цінності родини, рідного міста та рідної країни. Їхньою головною мрією є мрія про Перемогу над агресором та мир.

У своїх подальших дослідженнях ми плануємо продовжити вивчення соціального порядку вітчизняної системи шкільної освіти, акцентуючи увагу не лише на зовнішніх чинниках його трансформації, але й на внутрішньосистемних факторах появи його нових моделей.

#### Список використаної літератури:

1. Durkheim Emile Moral education: a study in the theory and application of the sociology of education. New York: The Free Press. 1961. 288 p.
2. Mannheim, Karl. Diagnosis of Our Time: Wartime Essays of a Sociologist. Routledge. 1997. 180 p.
3. Weber Max. Science as Vocation, in The Vocation Lectures, tr. by Rodney Livingstone, and Edited by David Owen and Tracy Strong (Illinois: Hackett Books). 2004. URL: [https://archive.org/details/max\\_weber\\_the\\_vocation\\_lectures\\_science/mode/2up](https://archive.org/details/max_weber_the_vocation_lectures_science/mode/2up)
4. Merton Robert K. Social Theory and Social Structure. New York: Free Press. 1968. 681 p.
5. Coleman J. S. Equality and achievement in education. Boulder, CO: Westview Press, 1990. 352 p.
6. Bourdieu P. Cultural Reproduction and Social Reproduction. Power and Ideology in Education. Ed. by J. Karabel, A. H. Halsey. 1977. 487 p.
7. Collins Randall, et al. The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification. Columbia University Press, 2019. URL: <http://www.jstor.org/stable/10.7312/coll19234>
8. Астахова В. Розробка нової освітньої політики як найважливіша умова модернізації сучасної освіти. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи»*. 2016. № 37. С. 204-212.
9. Астахова В. Новий напрям у дослідженні проблем освіти. *Вища освіта України*. 2017. № 2. С. 83-85.
10. Астахова К.В. Ключові ризики сучасної освіти: пошуки адекватних відповідей. *Вища освіта України*. 2021. № 2. С. 19-27.
11. Astakhova K., Mykhaylyova K., Guslenko I. How the War in Ukraine Changes European Higher Education. *Horizons: IAU*. 2022. № 27/2. С. 40-41.
12. Бакіров В., Посохов С. Класичний університет як культурний хаб // *Universitates*. 2020, № 1. С. 54-69.
13. Бакіров В., Агарков М. Вища освіта у «ковідні» та «постковідні» часи// Глобальні та локальні кризи: переосмислюючи українське суспільство. Київ: Ін-тут соціології НАН України. 2021. С. 25-51.
14. Sokuryanska L. Educational reform in Ukraine: the risks of irresponsibility actualization. *Stugia nad wiedza. Wiedza a instytucjonalizacja nieodpowiedzialności* / Red. Mariusz Zemło, Arkadiusz Jabłoński, Jan Szymczyk. Lublin: Ratol / uniwers Jana Pawła II, 2014. Tom. VI. С. 379-388.
15. Сокурняська Л. Г. Динаміка ціннісних орієнтацій студентської та шкільної молоді України: від цінностей радянських до європейських. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи»*. Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2016. Вип. 37. URL: <https://periodicals.karazin.ua/ssms/article/view/8090>
16. Сокурняська Л. Г., Щудло С. А. Шкільна молодь українського пограниччя: перспективи та ризики реалізації життєвих стратегій. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи»*. Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2017. Вип. 38. URL: <https://periodicals.karazin.ua/ssms/article/view/8579>
17. Sokurianska L., Deineko O. Educational risks as an actualization factor of the Ukrainian studentship's professional self-realization risks // Український соціологічний журнал. 2018. Випуск 19-20. URL: <https://periodicals.karazin.ua/usocjour/article/view/14668>
18. Sokuryanskaya L. G., Golikov A. S. Online education as a temptation: unobvious challenges. *Youth in Central and Eastern Europe*. 2021. Vol. 8, No. 12. Pp. 4-13. DOI: <https://doi.org/10.24917/ucee.2021.12.4-13>
19. Сокурняська Л. Г. Он-лайн освіта як соціальна та індивідуальна проблема. *Вісник Львівського національного університету імені Івана Франка. Серія соціологічна*. 2021. №1. С. 4-18.
20. Чепак В. В. Теоретико-методологічні засади становлення та розвитку соціології освіти: монографія. Київ : Геопринт, 2011. 304 с.
21. Щудло С. Освітні траєкторії євроінтеграції молоді // Молодь у сучасних євроінтеграційних процесах: правові, історико-політичні та соціокультурні аспекти: колективна монографія / за заг. ред. С.А.Щудло [Я. Комарницький, І. Мірчук, О. Проць та ін.]. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2017. С. 123-147.
22. Щудло С., Заболотна О., Лісова Т. Українські вчителі та навчальне середовище. Дрогобич: Трек ЛТД, 2018.
23. Якуба Е. А. Соціологія : Навч. посібник. Харків : Константа, 1996. 192 с.
24. King R. Weberian Perspectives and the Study of Education. *British Journal of Sociology of Education*, 1(1). 1980. Pp. 7-23. URL: <http://www.jstor.org/stable/1392675>
25. Shils E. The Sociology of Robert E. Park. *The American Sociologist*, 27(4). 1996. Pp. 88-106. URL: <http://www.jstor.org/stable/27698804>

26. Park R. E. Human communities: the city and human ecology. Creative Media Partners, LLC. 2021. [https://books.google.com.ua/books?id=\\_OGzzgEACAAJ](https://books.google.com.ua/books?id=_OGzzgEACAAJ)
27. Cangiani M. Karl Polanyi's Institutional Theory: Market Society and Its "Disembedded" Economy. *Journal of Economic Issues*, 45(1). 2011. 177-197. URL: <http://www.jstor.org/stable/25800760>
28. Осипова Н. П. Соціальні суперечності сучасного суспільства крізь призму ідей Карла Полані / Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого» № 3 (26) 2015, с. 138-148.
29. Russell B. *Education and the Social Order* (1st ed.). Routledge. 2009. URL: <https://doi.org/10.4324/9780203864838>
30. Luhmann N. *Systemtheorie der Gesellschaft*. Berlin, Germany: Suhrkamp. 2017. URL: <https://doi.org/10.1515/srsr-2018-0083>
31. Luhmann N. *Theory of Society*, (Volume 1), Translated by Rhodes Barrett. Stanford University Press, 2012. URL: <http://www.sup.org/books/title/?id=1234>
32. Хамітов Н. В. Комунікація // Енциклопедія Сучасної України [Електронний ресурс] / Редкол. : І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк [та ін.]; НАН України, НТШ. К.: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2014. URL: <https://esu.com.ua/article-4422>

Отримано 11.09.2022

Прийнято до друку 15.11.2022

## EDUCATION SYSTEM ACTORS ON THE TRANSFORMATION OF THE SOCIAL ORDER OF SCHOOLING IN THE CONTEXT OF RUSSIAN AGGRESSION

**Sokurianska Liudmyla** – Doctor of Sciences (Sociology), Full Professor, acting Head of The Department of Sociology V. N. Karazin Kharkiv National University, 4 Svobody Sq., Kharkiv 61022, Ukraine, sokuryanska@karazin.ua, ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-4097-952X>

**Sopilnyak Dmitriy** – Second-year master's student, Department of Sociology, V. N. Karazin Kharkiv National University, 4, Svobody sq., 61022, Kharkiv, Ukraine, dmitrii.sopilnyak@gmail.com; ORCID ID <https://orcid.org/0009-0005-6755-3034>

*The article emphasises that Russia's aggression against Ukraine has significantly changed the social order of Ukrainian society as a whole, all its substructures, including the education system, in particular the school system. It is noted that, having analysed the definitions of the concept of "social order" presented in the sociological discourse, in particular, the definitions of this concept formulated by such classics of sociology and modern sociologists as M. Weber, R. Park, C. Polanyi, J. Padiolo, Z. Bauman, D. North and others, the authors focused on the axiological approach to the interpretation of social order. The author's definition of the relevant concept is given, namely: social order is an interaction (communication) between the subjects of a certain social system based on internalised norms and values, which ensures its successful functioning. It is emphasised that changes in the external environment of a particular system can lead (and usually do lead) to changes in these systems themselves, in particular, to changes in their functions, which, in turn, actualises changes in the existing social order and the emergence of its new forms. It is argued that under the influence of the changes that have taken place in Ukrainian society since the beginning of the Russian aggression, the functions of such a social system as education and, accordingly, the social order inherent in it have undergone a significant transformation. It is noted that this conclusion is based on the results of the research project "School in Time of War" implemented by the Wergland European Centre (Norway, Oslo) within the framework of the Programme of Support to Educational Reforms in Ukraine (2021-2024) (with the participation of one of the authors of the article). It is emphasised that this study was carried out using qualitative methods such as individual in-depth and focused group interviews (FGI). A total of 30 in-depth and 3 FGIs were conducted with Ukrainian teachers, school principals and high school students representing secondary education institutions located both in regions close to active hostilities (in cities such as Kharkiv, Mariupol, Irpin, Bucha, etc.) and in relatively safer cities (Lviv, Lutsk, Ivano-Frankivsk, Odesa). The data obtained in the framework of this study demonstrate changes in the role and functions of the national school education system in the context of war, in particular, the actualisation of its role as a space of security, organisation of volunteer activities and psychological support. It is concluded that the transformation of the content and nature of interaction between the main actors of the education system (school administration, teachers, students and their parents) has led to the emergence of a new social order within this system, transformed the previously existing hierarchical relations between educational actors into horizontal ones, and formed a new model of social order, namely, the school as a "big family".*

**Keywords:** education system, social order, schooling, environment, Russian aggression.

### References:

1. Durkheim, Emile (1961) *Moral education: a study in the theory and application of the sociology of education*. New York: The Free Press.
2. Mannheim, Karl (1997) *Diagnosis of Our Time: Wartime Essays of a Sociologist*. Routledge.
3. Weber, Max (2004) 'Science as Vocation' *The Vocation Lectures*. Trans. by Rodney Livingstone. In David Owen and Tracy Strong (eds.) (Illinois: Hackett Books). 2004. Available at: [https://archive.org/details/max\\_weber\\_the\\_vocation\\_lectures\\_science/mode/2up](https://archive.org/details/max_weber_the_vocation_lectures_science/mode/2up)
4. Merton, Robert K. (1968) *Social Theory and Social Structure*. New York: Free Press.
5. Coleman, J. S. (1990) *Equality and achievement in education*. Boulder, CO: Westview Press.

6. Bourdieu, P. (1977) Cultural Reproduction and Social Reproduction. Power and Ideology in Education. In J. Karabel and A. H. Halsey (eds.)
7. Collins, Randall, et al. (2019) The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification. Columbia University Press, 2019. Available at: <http://www.jstor.org/stable/10.7312/coll19234>
8. Astakhova, V. (2016) 'Development of a New Educational Policy as an Essential Condition for the Modernization of Modern Education'. *Visnyk of V. N. Karazin Kharkiv National University "Sociological Studies of Contemporary Society: Methodology, Theory, Methods"*. 37. Pp. 204-212 [in Ukrainian]
9. Astakhova, V. (2017) 'A new direction in the study of educational problems' *Higher education of Ukraine*. 2. Pp. 83-85 [in Ukrainian]
10. Astakhova, K. (2021) 'Key risks of modern education: search for adequate responses. *Higher education of Ukraine*. 2. Pp. 19-27 [in Ukrainian]
11. Astakhova, K., Mykhaylyova, K., Guslenko, I. (2022) 'How the War in Ukraine Changes European Higher Education'. *Horizons: IAU*. 27/2. Pp. 40-41.
12. Bakirov, V., Posokhov, S. (2020) 'Classical University as a Cultural Hub' *Universitates*. 1. Pp. 54-69 [in Ukrainian]
13. Bakirov, V., Agarkov, M. (2021) 'Higher education in "covid" and "post-covid" times' *Global and local crises: rethinking Ukrainian society*. Kyiv: Institute of Sociology of the National Academy of Sciences of Ukraine. Pp. 25-51 [in Ukrainian]
14. Sokuryanska, L. (2014) 'Educational reform in Ukraine: the risks of irresponsibility actualization' *Stugia nad wiedza. Wiedza a instytucjonalizacja nieodpowiedzialności* / Red. Mariusz Zemło, Arkadiusz Jabłoński, Jan Szymczyk. Lublin: Ratol / uniwers Jana Pawła II, Tom. VI. C. 379-388.
15. Sokuryanska, L. (2016) 'Dynamics of value orientations of student and school youth of Ukraine: from Soviet to European values' *Visnyk of V. N. Karazin Kharkiv National University "Sociological studies of contemporary society: methodology, theory, methods"*. Kharkiv: V. N. Karazin Kharkiv National University. 37. [in Ukrainian]. Available at: <https://periodicals.karazin.ua/ssms/article/view/8090>
16. Sokuryanska, L., Shchudlo, S. (2017) 'School youth of the Ukrainian borderland: prospects and risks of implementing life sentences' *Visnyk of V. N. Karazin Kharkiv National University "Sociological Studies of Contemporary Society: Methodology, Theory, Methods"*. Kharkiv: V. N. Karazin Kharkiv National University. 38. [in Ukrainian]. Available at: <https://periodicals.karazin.ua/ssms/article/view/8579>
17. Sokurianska, L., Deineko, O. (2018) 'Educational Risks as an Actualization Factor of the Ukrainian Studentship's Professional Self-Realization Risks' *Ukrainian Sociological Journal*. 19-20. Available at: <https://periodicals.karazin.ua/usocjour/article/view/14668>
18. Sokuryanskaya, L. G., Golikov A. S. (2021) 'Online education as a temptation: unobvious challenges' *Youth in Central and Eastern Europe*. 8(12). Pp. 4-13. Available at: <https://doi.org/10.24917/ycee.2021.12.4-13>
19. Sokuryanska, L. (2011) 'Online education as a social and individual problem'. *Bulletin of Ivan Franko National University of Lviv. Sociological series*. 1. Pp. 4-18. [in Ukrainian]
20. Chepak, V. V. (2011) Theoretical and methodological foundations of the formation and development of sociology of education: a monograph. Kyiv: Geoprint [in Ukrainian]
21. Shchudlo, S. (2017) 'Educational trajectories of European integration of youth' *Youth in modern European integration processes: legal, historical, political and socio-cultural aspects: a collective monograph*. In Shchudlo, S. (ed.) [Y. Komarnytskyi, I. Mirchuk, O. Prots et al. Drohobych: Editorial and Publishing Department of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Pp. 123-147 [in Ukrainian]
22. Shchudlo, Svitlana, Zabolotna, Oksana & Lisova, Tetiana (2018) *Ukrainian Teachers and the Learning Environment* [in Ukrainian]
23. Yakuba, E. A. (1996) *Sociology: Study guide*. Kharkiv: Constanta [in Ukrainian]
24. King, R. (1980) 'Weberian Perspectives and the Study of Education' *British Journal of Sociology of Education*, 1(1), pp. 7-23. Available at: <http://www.jstor.org/stable/1392675>
25. Shils, E. (1996) 'The Sociology of Robert E. Park' *The American Sociologist*, 27(4), pp. 88-106. Available at: <http://www.jstor.org/stable/27698804>
26. Park, R. E. (2021) *Human communities: the city and human ecology*. Creative Media Partners, LLC. Available at: <https://books.google.com.ua/books?id=OGzzgEACAAJ>
27. Cangiani, M. (2011) 'Karl Polanyi's Institutional Theory: Market Society and Its "Disembedded" Economy'. *Journal of Economic Issues*, 45(1), pp. 177-197. Available at: <http://www.jstor.org/stable/25800760>
28. Osypova, N. P. (2015) 'Social Contradictions of Modern Society through the Prism of Karl Polanyi's Ideas' *Bulletin of the National University "Yaroslav Mudryi Law Academy of Ukraine*. 3 (26) Pp. 138-148 [in Ukrainian]
29. Russell, B. (2009) *Education and the Social Order* (1st ed.). Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203864838>
30. Luhmann, N. (2017) *Systemtheorie der Gesellschaft*. Berlin, Germany: Suhrkamp. DOI: <https://doi.org/10.1515/srsr-2018-0083>
31. Luhmann, N. (2012) *Theory of Society*, (Volume 1). Translated by Rhodes Barrett. Stanford University Press Available at: <http://www.sup.org/books/title/?id=1234>
32. Khamitov, N. V. (2014) 'Communication' *Encyclopedia of Modern Ukraine* [Electronic resource] in Dziuba, I. M., Zhukovsky, A. I., Zheleznyak, M. G. (eds.) Available at: <https://esu.com.ua/article-4422> [in Ukrainian]

Received 11.09.2022

Accepted 15.11.2022