

DOI 10.26565/2227-6521-2026-56-12

УДК [316.4:373.5.064]:355.4(477.54)"2022/2026"

ПОРЯДОК, ВЛАДА, ПРОСТІР: ІНТЕГРАТИВНА ОПТИКА ДОСЛІДЖЕННЯ ТРАНСФОРМАЦІЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ

Сопільняк Дмитро Романович – аспірант Навчально-наукового інституту соціології та медіакомунікацій Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, м. Харків, пл. Свободи, 4, 61022, Україна, ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0005-6755-3034>, e-mail: dmitrii.sopilnyak@gmail.com

У статті пропонується інтегрована теоретична рамка соціологічного аналізу трансформації порядку шкільної освіти в умовах повномасштабної російсько-української війни на прикладі харківських підземних (метро)шкіл. Підкреслюється, що соціологія освіти теоретизує школу переважно за умов стабільності, тоді як сам порядок освіти та його трансформація зрідка стають самостійним предметом аналізу. Зазначається, що запропонована рамка адресує не гуманітарні наслідки війни для школи й не обсяг освітніх втрат, але саме питання, що саме відбувається з порядком навчання, коли змінюються учасники, місце й режим безпеки. Обстоюється позиція, що відповідь на нього вимагає окремого теоретичного інструмента, який і вибудовується в статті. Доводиться брак теоретичного осмислення даної проблеми. Обґрунтовується доцільність використання не субстанційного, а модального визначення порядку як структурованої ймовірності під'єднання комунікацій. Обстоюється застосування трьох теоретичних оптик до аналізу соціального порядку підземної школи: системної теорії Нікласа Лумана (питання «що» трансформується), аналітики влади Мішеля Фуко (питання «як» діє влада) та теорії виробництва простору Анрі Лефевра (питання «де», у якому просторі). Акцентується на принципі нееклектичної, цілісної інтеграції зазначених теоретичних підходів, на перетині яких відбувається дослідження соціального порядку підземної (метро)школи. Розглядається онтологічне напруження між «комунікацією без суб'єкта» Н. Лумана і «владдою, що виробляє суб'єкта» М. Фуко. Формулюється центральна ідея, а саме що те, що видається поверненням довоєнної школи, є виробництвом нового порядку в «одязі» старого. Презентується авторське тлумачення поняття «біополітика збереження», в якому акцентується увага на захисті життя в умовах оборонної війни. Визначаються можливі напрямки подальших досліджень обраної проблеми та висувуються гіпотези для цих досліджень.

Ключові слова: соціальний порядок, системна теорія, біополітика, виробництво простору, нормалізація, освіта в умовах війни, підземна школа.

Для цитування: Сопільняк Д. Р. Порядок, влада, простір: інтегративна оптика дослідження трансформації шкільної освіти в умовах війни. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи. 2026. Випуск 56. С. 114-121. doi: <https://doi.org/10.26565/2227-6521-2026-56-12>

How to Cite: Sopilniak, D. (2026). 'Order, Power, Space: An Integrative Lens for Studying the Transformation of School Education in Wartime'. Visnyk of V. N. Karazin Kharkiv National University. Series Sociological studies of contemporary society: methodology, theory, methods. 56. pp. 114-121. doi: <https://doi.org/10.26565/2227-6521-2026-56-12> [in Ukrainian]

Постановка проблеми. Повномасштабне вторгнення росії 24 лютого 2022 року зробило українську школу об'єктом безпрецедентної трансформації. За перші місяці війни звична форма шкільної освіти зруйнувалася: будівлі закривалися або ставали укриттями, навчання перейшло в дистанційний формат. З 2023 року в Харкові, місті під постійними обстрілами, почали діяти підземні школи – спершу на станціях метрополітену, згодом у спеціально збудованих спорудах, першу з яких було відкрито в травні 2024 року, а вже на грудень 2025 року в місті працювало 19 безпечних освітніх локацій, де у змішаному форматі навчалися 18,3 тис. учнів [3]. Дитина знову сидить за партою, лунає дзвінок, триває урок за розкладом, але все це відбувається на глибині кількох метрів від поверхні.

Ця картина спокушає до простого прочитання: держава повернула дітям «нормальне» навчання, школа відновилася. Проте саме слово «повернення» тут вимагає теоретичної пильності. Підземна школа створює принципово нову форму, лише вбрану в одяг старої. Щоб обґрунтувати це твердження, потрібна оптика, здатна запитати принаймні, чи є новий порядок тим самим, що був.



Ми стверджуємо, що аналіз цієї трансформації потребує одночасного застосування трьох теоретичних оптик – Нікласа Лумана, Мішеля Фуко й Анрі Лефевра, – що сходяться на одному об'єкті, підземній школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наскрізним поняттям нашого аналізу є порядок. Проблема соціального порядку – як можлива впорядкована взаємодія, якщо кожен міг би діяти інакше – є одним із ключових питань в соціології. Класична соціологія дала на нього три великі грона відповідей: нормативно-консенсусну (Е. Дюркгайм, Т. Парсонс) [17; 28], конфліктно-репродуктивну (П. Бурдьє й Ж.-К. Пассрон) [16] та концепцію раціонального вибору (Ю. Елстер; М. Гехтер і К. Горн) [18; 24].

Усі ці три підходи, попри відмінності, пояснюють порядок через щось субстанційне поза комунікацією: спільні цінності, класову структуру або розрахунок індивідів [33]. Тому кожна з них нашою виступає на власне обмеження щодо нашого об'єкта. Нормативно-консенсусної відповіді тут недостатньо: дослідження фіксують консолідацію ціннісних орієнтацій українського суспільства [2], проте звичний порядок школи все одно зламався, – отже, спільні цінності не є поясненням порядку. Конфліктно-репродуктивний підхід пояснює відтворення порядку й нерівності, але йому бракує пояснення раптовості цього «обвалу порядку» й реконсолідації його протягом місяців (відновлення уроків у дистанційному форматі), а не поколінь. Підхід раціонального вибору зводить порядок до суми індивідуальних рішень і не бачить рівня, на якому школа лишається школою незалежно від рішень окремих родин.

Соціологія освіти як дисципліна успадкувала цю зосередженість в умовах миру. Освіта у війні тут не тематизована, хоча історіографія шкільництва Другої світової війни є докладною [26]; систематичне підземне навчання (як відносно новий феномен), утім, не стало предметом соціологічної теоретизації. Українська соціологія освіти розбудувала ґрунтовну традицію дослідження школи й студентства [11; 9; 4; 6]. Безпосереднім попередником цієї статті є наше емпіричне дослідження суб'єктів системи освіти, що зафіксувало трансформацію соціального порядку шкільного навчання в умовах російської агресії, але не розгорнуло теоретичної рамки такого масштабу [7].

Метою статті є концептуалізація трансформації порядку шкільної освіти в умовах війни на прикладі харківської підземної школи. Досягнення цієї мети передбачає розв'язання таких завдань: 1) обґрунтувати модальне визначення порядку як структурованої ймовірності під'єднання комунікацій; 2) інтегрувати три теоретичні оптики – системну теорію, аналітику влади й теорію виробництва простору – на одному об'єкті; 3) визначити поняття біополітики збереження; 4) сформулювати гіпотези для подальшої емпіричної перевірки. Стаття має програмний характер: вона будує, а не перевіряє теоретичний інструмент.

Виклад основного матеріалу. Усю цю рамку уможливорює відмова від субстанційного визначення порядку на користь модального. Порядок для нас не є ані згодою, ані примусом, ані річчю чи станом: він є структурованою ймовірністю того, що комунікація відбудеться певним чином і зможе під'єднати наступну; цю властивість комунікацій Н. Луман позначає поняттям здатності до під'єднання. Її структурують конфігурація влади, що вповноважує та під'єднує комунікацію, і вироблений простір, що робить її матеріально можливою. Тому тотожність системи (комунікація під'єднується – школа лишається школою) і тотожність порядку (як, ким і де ця ймовірність структурується) – різні питання. Наша теза стосується іншого: система вціліла, але режим структурування ймовірності – порядок – став іншим. Це визначення є не нейтральним вихідним пунктом, а аналітичною стратегією, сконструйованою під наш об'єкт [13].

Таке розуміння спирається на системну теорію (автопойєзис комунікацій: відтворення системою власних елементів через власні елементи, що через відтворювані структури очікувань редукує комплексність) і на її українське критичне продовження – соціологію знання О. Голікова, де одне з визначень порядку сформульовано стисло: «спосіб ймовірності взаємодії» [1, с. 159]. Це дозволяє критично розглянути недоступне субстанційним підходам: чи залишається школа школою, коли змінюється все, крім самого факту освітньої комунікації, і яким стає порядок такої школи?

Порядок: системна теорія Лумана (питання «що»)

На питання, що саме трансформується у школі під час війни, відповідає системна теорія Н. Лумана. Ключовим для нас є її розрізнення інваріантної операції та змінних структур. Базовою операцією системи освіти є освітня комунікація; структури ж (розклад, будівля, форма уроку, адміністративна ієрархія) – змінні. Хоч у класі, хоч в укритті, хоч через екран система залишається системою освіти, доки відтворюється освітня комунікація [32]. Система при цьому операційно замкнена: війна не «входить» у неї як операція (бо є зовнішнім середовищем для системи освіти) – система резонує на події власними операціями, перебудовуючи розклади, формати й простори навчання [14]. Сама освітня комунікація двобічна: вона завжди містить селекцію – оцінювання й відбір, що працюють як вторинний код системи [14, с. 64]. Потрібним є тут і розрізнення рівнів: «система освіти» в луманівському сенсі – підсистема суспільства; конкретна підземна школа – організація; урок у ній – інтеракційний порядок співприсутності [31]. Наша теза працює на стику цих рівнів: війна не скасувала функціональної системи, але перебудувала організаційні та інтеракційні порядки, в яких освітня комунікація відбувається.

Робочий критерій для нас є таким: чи під'єднується наступна освітня комунікація до попередньої. Якщо вчителька в укритті веде урок – навіть без програми й оцінок, – система освіти присутня; якщо все

спілкування зведено до розподілу їжі, то «освіти» в цій точці немає попри вивіску та матеріальне оснащення школи.

Війна в системній оптиці постає вибухом комплексності (дестабілізацією очікування) й повертає систему в стан «оголеної» контингентності. У мирний час неймовірність порядку прихована, школа функціонує «сама собою»; війна, як раніше пандемія COVID-19, знімає цю прихованість і робить видимою ту безперервну працю відтворення, завдяки якій порядок узагалі існував. У цьому світлі підземна школа є радше місцем, де оголена праця відтворення освітнього порядку триває в спроектованому середовищі, ніж «відновленою нормальністю».

Але системна оптика бачить лише, що відтворюється, і є сліпою до того, хто це вповноважує й кого формує: питання влади, доступу й нерівності вона виносить за дужки. Щоб повернути їх, звертаємося до М. Фуко.

Влада: аналітика Фуко (питання «як»)

Там, де Н. Луман бачить комунікацію (як операцію) без суб'єкта, М. Фуко бачить владу, що суб'єкта виробляє. Дисципліна, урядовість (governmentality) і біополітика співіснують і діють одночасно, утворюючи трикутник «суверенність – дисципліна – урядовість» з населенням як головною мішенню й апаратами безпеки як сутнісним механізмом [21, с. 107 – 108]. Підземна школа розміщена всередині трикутника «суверенність (захист від ракет), дисципліна (розподіл тіл у захищеному просторі) та урядовість (доступ до освіти на рівні населення)», які працюють у ній одночасно. Дисциплінарний кут трикутника додає концепт, без якого наша теза не працює, – нормалізацію: дисциплінарна влада порівнює, диференціює, ієрархізує і в такий спосіб сама встановлює норму [8]. Влада у М. Фуко є продуктивною: вона виробляє суб'єктів, знання і саму «нормальність», яка тому не передує владі, а є її продуктом.

Концептуальним ядром фуколдіанської оптики для нашого кейсу є біополітика, тобто влада «робити живим» [22, с. 241]; подвійність біополітики й біовлади осмислює й український соціально-філософський дискурс [10]. Український випадок радикалізує захисний полюс цього вектору: держава, будуючи підземні школи, мобілізує владу над життям, щоб зберегти його під загрозою знищення ззовні. Спираючись на лінію імунітарної та стверджувальної біополітики в сучасній літературі [19; 30] та на поняття гуманітарної влади, чие завдання «просто відстрочити смерть», а не «оптимізувати й плекати життя» [27, с. 815], під біополітикою збереження ми розуміємо режим біовлади, за якого домінантою є не оптимізація таких показників населення як народжуваність, смертність, тривалість життя [22, с. 243 – 246], а утримання здатності населення відтворювати інституційні форми свого існування під загрозою знищення. Об'єктом захисту тут стає не тривалість життя, а можливість продовження під'єднання комунікацій, що його організують.

Від сусідніх понять термін відрізняється предметом: гуманітарна влада утримує «голе» виживання, відстрочуючи смерть [27], тоді як біополітика збереження зберігає й форму життя – функціонування освіти. З імунітарною парадигмою Р. Еспозіто зв'язок глибший: модерна влада, за цією логікою, захищає життя, вводячи його в захисні оболонки, і такий захист має ціну – він розмежовує тих, кого охоплює, і тих, кого ні. Підземна школа є імунітарним диспозитивом у майже буквальному, архітектурному сенсі, і з цієї логіки прямо випливає гіпотеза про нерівний розподіл захисту. Межу переносу ми тут фіксуємо одразу: тут захищають від реальної зовнішньої загрози. Тезу про зміщення домінанти при цьому ми подаємо як припущення, а не доведений висновок, і цю тезу потрібно ще буде доводити.

Захист життя розподіляє шанси нерівно вже кількісно: у змішаному форматі на безпечних локаціях навчається 18,3 тис. учнів – близько п'ятої частини всіх школярів, що навчаються в харківських закладах середньої освіти, і третина тих, хто фізично перебуває в місті [3]. Захищеність у такому разі стає ресурсом із градієнтним розподілом: підземна школа гарантує безпечну освіту одним дітям і вписує інших у чергу, дистанцію та залежність від спроможності міста забезпечити доступ. Так ми підходимо до класичних соціологічних питань про нерівність, доступ і відтворення переваг (зокрема переваг очного формату над дистанційним), які довоєнна соціологія ставила щодо класу, а війна переформулювала щодо безпеки простору. Соціальна структурованість цього доступу лишається при цьому гіпотезою для польової перевірки.

Проте М. Фуко, багато говорячи про простори влади – огорожу, тюремну камеру, мілье (milieu), паноптикон – і навіть присвятивши окремий текст «іншим просторам», тобто гетеротопіям [20], не пропонує теорії суспільного виробництва простору. Для об'єкта, сама можливість якого є інженерно й політично виробленою, цю прогалину не заповнити без третьої оптики.

Простір: А. Лефевр (питання «де»)

Обидві попередні оптики беруть простір як нейтральне «місце», де відбувається комунікація чи діє влада. І ось тут погляд Анрі Лефевра нам нагадає, що простір є соціальним продуктом, вироблюваним і навантаженим владою. Робочим інструментом тут є лефєврова тріада – просторова практика (spatial practice), репрезентації простору (representations of space) і простори репрезентації (representational spaces) [25]. Для підземної школи показово розходяться два з них: репрезентації простору – архітектурні плани й

безпекові нормативи (протирадіаційне укриття як умова дозволу на очне навчання) – творять фортифікаційну споруду, тоді як прожитий простір має відтворювати довоєнну класну кімнату. Дематеріалізація школи робить проблемою простір співприсутності: взаємодія через екран оприявнює «мерехтливую, контингентну природу (спів)присутності, відсутності та інакшості»¹ [23, с. 57] – окрему проблему онлайн-освіти [5]. Підземна школа є активно виробленим простором: держава, архітектори й педагоги створюють середовище, у якому «нормальний» освітній порядок стає можливим.

Підземна школа відтворює атрибути довоєнної нормальності – парти, дзвінки, розклад, святкові лінійки, – але відтворює їх під землею. Таке відтворення ми пропонуємо читати як інсценування нормальності, яка вже неможлива на поверхні, – і кожна оптика називає власний механізм цього інсценування. У луманівській мові відтворюється семантика школи – звичні самоописи, образи та атрибути «нормального» навчання, – тоді як структури, що несуть освітню комунікацію, вже інші: розрізнення освітніх структур і освітньої «культури»-семантики належить самій системній теорії [14, с. 3]. У фуколдіанській мові нормальність виробляє нормалізаційна влада, про яку йшлося вище. У лефеврівській мові – у розходженні вимірів тріади, показаному вище. «Звичне» навчання постає в усіх трьох прочитаннях як ретельно вироблений ефект – тобто як новий порядок в одязі старого.

Але й просторова оптика мовчить про соціальну функцію, яку цей простір відтворює, і про владу, що його вповноважує. Саме таким чином кожна оптика вказує за власну межу – до наступної.

Інтеграція: чому саме три оптики

Чи не є одночасне застосування трьох різнорідних теорій еkleктикою і чи не досить було б однієї або двох? Відповідь, як нам видається, може бути знайдена в синтезі трьох аргументів різної природи.

По-перше, опис підземної школи фіксує три риси, жодна з яких не зводиться до інших: освітня комунікація тут не перервалася; сама можливість цієї комунікації створена державним рішенням про захист життя дітей; реалізоване це рішення лише у спеціально спорудженому середовищі. Незвідність тут може бути перевірена на емпіричних випадках: комунікація тривала й без нового простору (дистанційний формат), споруда може існувати без освітньої функції, а рішення влади – лишитися на папері без інженерного втілення. Кожна риса, відповідно, вимагає концептуального апарату, в якому вона є первинним теоретичним об'єктом, а не похідною: для комунікації як одиниці соціального – це системна теорія; для влади, що адмініструє життя населення, – аналітика влади; для простору як суспільного продукту – теорія його виробництва.

Другий аргумент пояснює, чому саме ці три. Кожна з обраних теорій сама позначає власну межу, і ця межа щоразу лежить у полі наступної. Луманівський підхід не тематизує владу, що виробляє суб'єкта: безсуб'єктна комунікація не розрізняє, хто і кого вповноважує [15]. Фуколдіанський погляд тримає простір полем операцій влади, а не її продуктом [20]. Лефеврівський, своєю чергою, не має критерію функціональної тотожності, за яким вироблений простір є простором саме освіти. Дефіцити, отже, утворюють замкнене коло: від Н. Лумана до М. Фуко (влада), від М. Фуко до А. Лефевра (простір), від А. Лефевра назад до Н. Лумана (функція).

Нарешті, по-третє, інтеграція відбувається на рівні об'єкта, а не на рівні теорій. Три оптики тут сходяться на одному явищі – підземній школі, яку доцільно мислити за аналогією з межовим об'єктом (boundary object) С. Л. Стар і Дж. Грізмера [29, с. 393]: з поправкою на те, що йдеться про кооперацію оптик, а не соціальних світів, підземна школа є достатньо міцною, щоб утримувати їхню спільну референцію, і достатньо пластичною, щоб кожна бачила в ній власний аспект.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Підземна школа утримує спільну референцію трьох оптик і водночас позначає межі кожної. Те, що кожна оптика відсилає за власну межу – до наступної, – і робить рамку інтегративною.

Ця стаття задає рамку для порівняння фаз воєнної трансформації школи – колапсу, дистанційної дематеріалізації, фортифікації (створення освітніх безпечних осередків). Поза українським кейсом вона придатна для інших надзвичайних контекстів – від пандемічних локдаунів та надзвичайних станів до конфліктів по всьому світу (підвальні школи Сирії², бункерні школи М'янми³) – де порядок освіти відтворюється поза звичною «нормальною» формою. Поняття біополітики збереження, своєю чергою, може прислужитися й ширшим дослідженням урядування у воєнних суспільствах – усюди, де влада над життям працює в режимі його захисту та збереження.

Відповідаючи на поставлену мету, сформулюємо, чим саме є трансформований порядок підземної школи. Якщо порядок є структурованою ймовірністю під'єднання освітньої комунікації, то трансформація полягає не в зміні змісту навчання й не в переліку нових атрибутів, а в тому, що цю ймовірність тепер структурує безпековий критерій. Раніше під'єднання уповноважувала освітня адміністрація, а простором його можливості була будь-яка шкільна будівля; тепер його уповноважує ще й безпекове рішення, що

¹ Переклад наш.

² <https://www.unicef.org/stories/basement-schools-provide-safety-for-syrian-children>

³ <https://www.france24.com/en/live-news/20251010-myanmar-air-strikes-force-youth-into-bunker-schools>

можливе лише в сертифікованому безпечному просторі (підземна (метро)школа чи наявність протирадіаційних укриттів). Довоєнні атрибути при цьому збережено – і саме тому порядок видається тим самим: змінилася не семантика школи, а критерій, за яким розподіляється ймовірність того, що урок відбудеться.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що уперше порядок шкільної освіти воєнного часу описано модально – як структуровану ймовірність під'єднання комунікації, – що дозволило відрізнити збереження системи від перебудови порядку й показати, що структуратором цієї ймовірності став безпековий критерій. Нами удосконалено розуміння місця школи в системній архітектурі суспільства: підземну школу запропоновано розглядати як місце структурного поєднання системи освіти із системою війни, яку можна визначити як паразитарну (дис)функціональну систему з кодом «друг / ворог» [12, с. 14–16]. Війна лишається зовнішнім середовищем освіти й не входить у неї як операція (бо соціальні системи у нас операційно замкнені), проте саме це середовище виявляється не порожнім: у ньому діє система з власним кодом, і поєднання з нею є структурним. Звідси випливає, що під загрозою перебуває не зміст навчання, а сам статус освіти як автономної функціональної системи, оскільки система війни витісняє первинність функціональної диференціації [12, с. 237]. Захисна інфраструктура, яка дозволяє освіті тривати, водночас робить поєднання (структурне зчеплення за Н.Луманом) освіти із системою війни довготривалим, адже «втільене в бетони» [12, с. 61] буде раз за разом запускати комунікацію системи війна – бінарний код «друг / ворог» буде відтворюватися не лише при спостереженні зруйнованих шкіл, а й при погляді на збудовані підземні (метро)школи чи укриття. Проте висновку ми з цього не робимо, що укриття не потрібні, навпаки – тут можна казати про співеволюцію (збільшення загроз підвищує захисну відповідь на ці загрози). Однак ми маємо зафіксувати те, що засіб збереження освіти у такий спосіб є водночас засобом стабілізації поєднання цих систем.

Другою межею є характер нерівності, яку захисна інфраструктура виробляє. Нерівний розподіл захищеності не зводиться до нерівності доступу до послуги: М. Фуко визначає «вбивство» розширено – як будь-яку форму непрямого вбивства, зокрема «підвищення ризику смерті для одних людей» [22, с. 256]. Отже, нерівний розподіл захисту – це і є той спосіб, яким біовлада вбиває. Водночас М. Фуко вважає расизм у широкому сенсі неодмінною передумовою цієї функції [22, с. 254–256], а в нашому випадку кваліфікаційного розрізнення життів усередині населення немає (жодної доступної інформації про розподіл доступу до гібридної освіти в Харкові не було знайдено). Отже, теоретично цієї альтернативи не розв'язати – саме вона й робить описану нижче гіпотезу Н2 не описовою, а теоретично навантаженою.

Обмеження проведеного дослідження фіксуємо разом із результатами. По-перше, запропонована рамка є теоретичним інструментом, а не результатом: жодна з двох гіпотез, що сформовані нижче, тут не перевіряється. По-друге, кількісні співвідношення, на які ми спираємося, обчислені за адміністративним джерелом і потребують додаткового підтвердження (описаний стан в держдокументі, на жаль, може відрізнятися від фактичної картини). По-третє, реконструкція війни як системи розроблена на матеріалі громадянських та етнічних воєн [12] і сама потребує перевірки на прикладі міждержавної повномасштабної оборонної війни. По-четверте, з левефрової тріади в аналізі працюють два моменти з трьох: просторова практика лишається операціоналізованою тільки в гіпотезі Н1.

Отже, саме в світлі результатів нашої розвідки виникає можливість сформулювати дві гіпотези для подальшої емпіричної перевірки.

Н1. Відтворення довоєнних атрибутів у підземному просторі є випрацюванням ефекту нормальності: порядок підземної школи міститиме структурно нові елементи (безпекові протоколи, селекцію доступу, перепроєктовані просторові практики), відсутні в довоєнному порядку, незалежно від того, чи сприймають учасники навчання як «таке саме, як завжди». Розходження між переживанням неперервності та структурною новизною і буде емпіричним слідом інсценування.

Н2. Влада, що будує підземну школу, зміщує доміную біовладу від оптимізації й контролю до захисту життя і, ймовірно, розподіляє цей захист нерівномірно. Це, своєю чергою, посилює освітню нерівність в доступі до отримання послуг в офлайн-форматі, не лише в розрізі країни (прифронтові регіони дистанційно вчаться, більш безпечні регіони України – офлайн/гібридно), але й регіонально.

Список використаної літератури:

1. Голіков О. С. *Фабрикація порядку: знання в конституванні соціального* : монографія. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2018. 592 с.
2. Костенко Н. (ред.) *Ідентичність часів війни: трансформації та практики визнання* / В. Бурлачук, Н. Костенко, М. Наумова та ін. Київ : Інститут соціології НАН України, 2023. 232 с.
3. *Річний план роботи Департаменту освіти Харківської міської ради на 2026 рік*. Харків : Департамент освіти Харківської міської ради, 2026. 218 с.
4. 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»*. 2016. Вип. 37. С. 204–212.

5. Сокурянська Л. Г. Он-лайн освіта як соціальна та індивідуальна проблема. *Вісник Львівського національного університету імені Івана Франка. Серія соціологічна*. 2021. № 1. С. 4–18.
6. Сокурянська Л. Г., Голиков О. С. Онлайн-освіта як спокуса: неочевидні виклики. *Youth in Central and Eastern Europe*. 2021. Vol. 8, No. 12. P. 4–13. DOI: 10.24917/ycsee.2021.12.4-13
7. Сокурянська Л. Г., Сопільняк Д. Р. 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. Вип. 49. С. 55–65. 2022. DOI: 10.26565/2227-6521-2022-49-06.
8. Фуко М. *Наглядали й карати: народження в'язниці* / пер. з фр. П. Тарашука. Київ : Основи, 1998. 392 с.
9. Чепак В. В. *Теоретико-методологічні засади становлення та розвитку соціології освіти* : монографія. Київ : Геопринт, 2011. 304 с.
10. Шаповалова І. В. Біополітика і біовлада: сутність концептів в соціально-філософських вимірах. *Освітній дискурс : збірник наукових праць*. 2021. Вип. 31 (2-3). С. 19–29. DOI: 10.33930/ed.2019.5007.31(2-3)-2
11. Якуба О. О. *Соціологія : навчальний посібник для студентів*. Харків : Константа, 1996. 192 с.
12. Akbik A. *War as a System: A Luhmannian Approach to the Study of War Recurrence on the Examples of Congo (1998–2003), Liberia (1999–2003), Kosovo (1999), and Chechnya (1999–2009)*: PhD dissertation. Budapest: Central European University, 2016. 340 p.
13. Andersen N. Å. *Discursive Analytical Strategies: Understanding Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann*. Bristol : The Policy Press, 2003. 135 p.
14. Baraldi C., Corsi G. *Niklas Luhmann: Education as a Social System*. Cham : Springer, 2017. 129 p.
15. Borch C. Systemic Power: Luhmann, Foucault, and Analytics of Power. *Acta Sociologica*. 2005. Vol. 48, No. 2. P. 155–167. DOI: 10.1177/0001699305053769.
16. Bourdieu P., Passeron J.-C. *Reproduction in Education, Society and Culture* / trans. R. Nice. London : Sage, 1990. 254 p.
17. Durkheim É. *Moral Education: A Study in the Theory and Application of the Sociology of Education* / trans. E. K. Wilson, H. Schnurer. New York : Free Press, 1968. 288 p.
18. Elster J. *The Cement of Society: A Study of Social Order*. Cambridge : Cambridge University Press, 1989. 311 p.
19. Esposito R. *Immunitas: The Protection and Negation of Life* / trans. Z. Hanafi. Cambridge : Polity Press, 2011. 200 p.
20. Foucault M. Of Other Spaces / trans. J. Miskowiec. *Diacritics*. 1986. Vol. 16, No. 1. P. 22–27.
21. Foucault M. *Security, Territory, Population: Lectures at the Collège de France, 1977–1978* / trans. G. Burchell. New York: Palgrave Macmillan, 2009. 417 p.
22. Foucault M. *"Society Must Be Defended": Lectures at the Collège de France, 1975–1976* / trans. D. Macey. New York : Picador, 2003. 310 p.
23. Gourlay L. Presence, Absence, and Alterity: Fire Space and Goffman's Selves in Postdigital Education. *Postdigital Science and Education*. 2022. Vol. 4, No. 1. P. 57–69. DOI: 10.1007/s42438-021-00276-y.
24. Hechter M., Horne C. (eds.) *Theories of Social Order: A Reader*. Stanford : Stanford University Press, 2003. 344 p.
25. Lefebvre H. *The Production of Space* / trans. D. Nicholson-Smith. Oxford : Blackwell, 1991. 454 p.
26. Lowe R. (ed.) *Education and the Second World War: Studies in Schooling and Social Change*. London : The Falmer Press, 1992. 220 p.
27. Mavelli L. Governing populations through the humanitarian government of refugees: Biopolitical care and racism in the European refugee crisis. *Review of International Studies*. 2017. Vol. 43, No. 5. P. 809–832. DOI: 10.1017/S0260210517000110
28. Parsons T. The School Class as a Social System: Some of Its Functions in American Society. *Harvard Educational Review*. 1959. Vol. 29, No. 4. P. 297–318.
29. Star S. L., Griesemer J. R. Institutional Ecology, 'Translations' and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907–39. *Social Studies of Science*. 1989. Vol. 19, No. 3. P. 387–420. DOI: 10.1177/030631289019003001
30. Tierney T. F. Roberto Esposito's 'Affirmative Biopolitics' and the Gift. *Theory, Culture & Society*. 2016. Vol. 33, No. 2. P. 53–76. DOI: 10.1177/0263276415616502
31. Vanderstraeten R. The School Class as an Interaction Order. *British Journal of Sociology of Education*. 2001. Vol. 22, No. 2. P. 267–277.
32. Vanderstraeten R. The Social Differentiation of the Educational System. *Sociology*. 2004. Vol. 38, No. 2. P. 255–272. DOI: 10.1177/0038038504040863
33. Wrong D. H. *The Problem of Order: What Unites and Divides Society*. New York : The Free Press, 1994. 328 p.

Статтю отримано 12.03.2026

Статтю рекомендовано до публікації 12.04.2026

Статтю прийнято до друку 25.05.2026

Статтю опубліковано 29.05.2026

ORDER, POWER, SPACE: AN INTEGRATIVE LENS FOR STUDYING THE TRANSFORMATION OF SCHOOL EDUCATION IN WARTIME

Sopilniak Dmytro – PhD student, Education and Research Institute of Sociology and Media Communications, V. N. Karazin Kharkiv National University, 4, Svobody sq, Kharkiv, 61022, Ukraine, e-mail: dmitrii.sopilnyak@gmail.com, ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0005-6755-3034>

This article presents an integrated theoretical framework for the sociological analysis of the transformation of the order of school education amid the full-scale Russian-Ukrainian war, using the example of Kharkiv's underground (metro)schools. It emphasizes that the sociology of education has theorized the school mainly under conditions of stability, whereas the order of education and its transformation have rarely become an object of analysis in their own right. The article addresses neither the humanitarian consequences of the war for schooling nor the scale of learning loss, but the question of what happens to the order of schooling when its participants, its location and its security regime all change. Answering that question, it is argued, requires a theoretical instrument of its own, which the article sets out to build. The author justifies the use of a modal rather than a substantive definition of order as the structured probability of establishing connections. The paper advocates the application of three theoretical perspectives to the analysis of the social order of an underground school: Niklas Luhmann's systems theory (the question of «what» is transformed), Michel Foucault's analysis of power (the question of «how» power operates), and Henri Lefebvre's theory of the production of space (the question of «where», in which space). The focus is on the principle of non-eclectic integration of these theoretical approaches, at the intersection of which the study of the social order of the underground (metro) school takes place. The ontological tension between N. Luhmann's «communication without a subject» and M. Foucault's «power that produces the subject» is examined. The central idea of the article is formulated: what appears to be a return to the prewar school is in fact the production of a new order «clothed in the old». The author presents his interpretation of the concept of «biopolitics of preservation», which emphasizes the protection of life in the context of a defensive war. Possible directions for further research on the selected problem are identified and hypotheses for these research are proposed.

Keywords: social order, systems theory, biopolitics, the production of space, normalization, education in wartime, underground school.

References:

1. Golikov, A. S. (2018). *Fabrication of order: Knowledge in the constitution of the social*. V. N. Karazin Kharkiv National University Publishing. [in Ukrainian]
2. Kostenko, N. (Ed.). (2023). *Identity in times of war: Transformations and practices of recognition*. Institute of Sociology of the NAS of Ukraine. [in Ukrainian]
3. Education Department of Kharkiv City Council. (2026). *Annual work plan of the Education Department of Kharkiv City Council for 2026*. [in Ukrainian]
4. Sokurianska, L. H. (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. Series «Sociological Studies of Contemporary Society: Methodology, Theory, Methods»*, (37), 204–212. [in Ukrainian]
5. Sokurianska, L. H. (2021). Online education as a social and individual problem. *Visnyk of the Lviv University. Sociological Series*, (1), 4–18. [in Ukrainian]
6. Sokurianska, L. H., & Golikov, A. S. (2021). Online education as a temptation: Non-obvious challenges. *Youth in Central and Eastern Europe*, 8(12), 4–13. <https://doi.org/10.24917/ycee.2021.12.4-13> [in Ukrainian]
7. Sokurianska, L. H., & Sopilniak, D. R. (2022). Education system actors on the transformation of the social order of schooling in the context of Russian aggression. *Visnyk of V. N. Karazin Kharkiv National University. Series «Sociological Studies of Contemporary Society: Methodology, Theory, Methods»*, (49), 55–65. <https://doi.org/10.26565/2227-6521-2022-49-06> [in Ukrainian]
8. Foucault, M. (1998). *Discipline and punish: The birth of the prison* (P. Tarashchuk, Trans.). Osnovy. [in Ukrainian]
9. Chepak, V. V. (2011). *Theoretical and methodological foundations of the formation and development of the sociology of education*. Heoprynt. [in Ukrainian]
10. Shapovalova, I. V. (2021). Biopolitics and biopower: The essence of the concepts in socio-philosophical dimensions. *Educational Discourse*, 31(2–3), 19–29. [https://doi.org/10.33930/ed.2019.5007.31\(2-3\)-2](https://doi.org/10.33930/ed.2019.5007.31(2-3)-2) [in Ukrainian]
11. Yakuba, O. O. (1996). *Sociology*. Konstanta. [in Ukrainian]
12. Akbik, A. (2016). *War as a system: A Luhmannian approach to the study of war recurrence on the examples of Congo (1998–2003), Liberia (1999–2003), Kosovo (1999), and Chechnya (1999–2009)* [Doctoral dissertation, Central European University]
13. Andersen, N. Å. (2003). *Discursive analytical strategies: Understanding Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann*. The Policy Press
14. Baraldi, C., & Corsi, G. (2017). *Niklas Luhmann: Education as a social system*. Springer
15. Borch, C. (2005). Systemic power: Luhmann, Foucault, and analytics of power. *Acta Sociologica*, 48(2), 155–167. <https://doi.org/10.1177/0001699305053769>
16. Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (R. Nice, Trans.). Sage.
17. Durkheim, É. (1968). *Moral education: A study in the theory and application of the sociology of education* (E. K. Wilson & H. Schnurer, Trans.). Free Press.
18. Elster, J. (1989). *The cement of society: A study of social order*. Cambridge University Press.
19. Esposito, R. (2011). *Immunitas: The protection and negation of life* (Z. Hanafi, Trans.). Polity Press.
20. Foucault, M. (1986). Of other spaces (J. Miskowiec, Trans.). *Diacritics*, 16(1), 22–27.
21. Foucault, M. (2009). *Security, territory, population: Lectures at the Collège de France, 1977–1978* (G. Burchell, Trans.). Palgrave Macmillan.

22. Foucault, M. (2003). *«Society must be defended»: Lectures at the Collège de France, 1975–1976* (D. Macey, Trans.). Picador.
23. Gourlay, L. (2022). Presence, absence, and alterity: Fire space and Goffman's selves in postdigital education. *Postdigital Science and Education*, 4(1), 57–69. <https://doi.org/10.1007/s42438-021-00276-y>
24. Hechter, M., & Horne, C. (Eds.). (2003). *Theories of social order: A reader*. Stanford University Press.
25. Lefebvre, H. (1991). *The production of space* (D. Nicholson-Smith, Trans.). Blackwell.
26. Lowe, R. (Ed.). (1992). *Education and the Second World War: Studies in schooling and social change*. The Falmer Press.
27. Mavelli, L. (2017). Governing populations through the humanitarian government of refugees: Biopolitical care and racism in the European refugee crisis. *Review of International Studies*, 43(5), 809–832. <https://doi.org/10.1017/S0260210517000110>
28. Parsons, T. (1959). The school class as a social system: Some of its functions in American society. *Harvard Educational Review*, 29(4), 297–318.
29. Star, S. L., & Griesemer, J. R. (1989). Institutional ecology, 'translations' and boundary objects: Amateurs and professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907–39. *Social Studies of Science*, 19(3), 387–420. <https://doi.org/10.1177/030631289019003001>
30. Tierney, T. F. (2016). Roberto Esposito's 'affirmative biopolitics' and the gift. *Theory, Culture & Society*, 33(2), 53–76. <https://doi.org/10.1177/0263276415616502>
31. Vanderstraeten, R. (2001). The school class as an interaction order. *British Journal of Sociology of Education*, 22(2), 267–277.
32. Vanderstraeten, R. (2004). The social differentiation of the educational system. *Sociology*, 38(2), 255–272. <https://doi.org/10.1177/0038038504040863>
33. Wrong, D. H. (1994). *The problem of order: What unites and divides society*. The Free Press.

The article received 12.03.2026

The article is approved for publication 12.04.2026

The article is recommended for publication 22.06.2026

The article is published 29.06.2026