

КИЇВСЬКА ШКОЛА ЕКОНОМІКИ

МАГІСТЕРСЬКА ПРОГРАМА З ПУБЛІЧНОЇ ПОЛІТИКИ ТА ВРЯДУВАННЯ

ДИПЛОМНА РОБОТА

«Що захищає «Захист України»? Мілітаризація освіти чи оборонна підготовка:
тематичний баланс та образ учня/учениці у підручниках 10–11 класів»

Студенка: Федченко Олександра
Наукова керівниця: Інна Совсун

Для здобуття освітнього ступеня: Магістр
за спеціальністю: 281 Публічне управління та адміністрування

Київ 2026

АНОТАЦІЯ

У роботі досліджено, чи зберігається у підручниках захисного циклу 10–11 класів періоду 2019–2023 років межа між оборонною підготовкою та мілітаризацією освіти, а також як ця межа проявляється через тематичний баланс і дискурсивне конструювання образу учня/учениці. Емпіричну базу становлять чотири підручники з предметів «Захист Вітчизни» та «Захист України» 2019 і 2023 років видання, проаналізовані за допомогою якісного контент-аналізу та критичного дискурс-аналізу. У межах дослідження військовий зміст розмежовано на функціонально обґрунтований режим оборонної підготовки та проблематизований режим мілітаризації освіти, коли військова логіка виходить за межі практичної безпекової компетентності й починає структурувати ширшу модель громадянськості. Результати показують, що оборонно-функціональні компетенції, дисциплінарні практики та мобілізаційні ролі учня переважають над простором академічної демократії, критичної рефлексії та моральної неоднозначності. Водночас медичні підручники, особливо видання 2019 року, демонструють можливість поєднання оборонного змісту з міжнародно-гуманітарним правом, етичними ситуаційними задачами та рефлексивною позицією учня. Отже, межа між оборонною підготовкою та мілітаризацією освіти у корпусі зберігається частково: вона є відносно чіткою у практичних безпекових і медичних блоках, але розмивається у виховних і дисциплінарно-нормативних фрагментах тексту.

Ключові слова: мілітаризація освіти, оборонна освіта, критичний дискурс-аналіз, підручники, громадянськість, академічна демократія, Захист України.

Кількість слів основного тексту: 7 669

ЗМІСТ

ВСТУП	4
ОГЛЯД ЛІТЕРАТУРИ	7
АНАЛІТИЧНА РАМКА.....	11
МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ДИЗАЙН	15
РЕЗУЛЬТАТИ.....	17
Тематична структура дискурсу	19
Конструювання суб'єктів та соціальних ролей	22
Гендерний вимір.....	24
Інтерпретація даних.....	25
ДИСКУСІЯ	28
ПРОПОНОВАНІ ЗМІНИ ДО ПУБЛІЧНОЇ ПОЛІТИКИ	30
ВИСНОВКИ.....	32
Обмеження дослідження.....	32
Перспективи подальших досліджень.....	33
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	34
ДОДАТОК 1	38

ВСТУП

Ми дедалі частіше стикаємось із багаторівневними кризами: війни, гібридні конфлікти, кібератаки, розвиток штучного інтелекту, поширення дезінформації. У таких умовах держави закономірно підсилюють безпекові політики, а суспільство переосмислює, що для них означає стійкість та обороноздатність. З'являється термін мілітаризація, що у масовій уяві зводиться до зростання оборонного бюджету, кількості зброї та чисельності армії. Водночас концепт мілітаризації залишається дискусійним у соціальних науках і не має консенсусного визначення. З огляду на це, в межах цього дослідження мілітаризація розглядається не як універсально заданий феномен, а як аналітична категорія, що потребує чіткого робочого визначення відповідно до конкретного дослідницького контексту; таке визначення сформульовано в аналітичній рамці.

Освіта є одним із ключових просторів, де мілітаризація може проявлятися системно. Школа формує знання, та базові соціальні уявлення про світ, як ми ставимося до авторитету, як уявляємо “хорошого громадянина”, як пояснюємо війну і мир, які форми громадянської участі вважаємо легітимними. Водночас у країнах, що ведуть оборонну війну, освіта об'єктивно змушена виконувати і життєво важливі функції: навчати мінній безпеці, першій допомозі, поведінці під обстрілами та принципам цивільного захисту.

Існує декілька рівнів, на яких може проявлятися мілітаризація освіти. Перший рівень пов'язаний із військовою присутністю у школах, тобто із сек'юритизацією освітнього простору. Йдеться про ситуації, коли школа дедалі більше інтегрується в логіку безпеки, контролю та оборони: через присутність військових інституцій, рекрутингових практик, спеціалізованих програм підготовки, ритуалів дисципліни або символічного підкреслення ролі армії як центрального державного інституту. У літературі такий вимір часто описують на прикладі США, де в умовах скорочення соціальних видатків військові програми нерідко подаються як форма підтримки шкіл у бідніших районах, пропонуючи ресурси, дисципліну й кар'єрні перспективи в обмін на доступ до учнівської аудиторії (Galaviz et al., 2011).

Другий рівень стосується організації шкільного життя і дисциплінарних практик. Тут мілітаризація проявляється через ритуали, що нормалізують субординацію, одноманітність і безумовне виконання команд: стройові елементи, символічні церемонії, культ дисципліни, тілесне впорядкування, уніфікована модель поведінки. На цьому рівні школа може функціонувати як

простір, де військова форма організації поступово сприймається як природна й бажана.

Рівень, на якому я зосереджуюсь у своїй роботі, пов'язаний зі змістом освіти та культурою, як саме шкільні підручники захисного циклу формують уявлення про державу, війну, громадянство і ворога у підручниках. Навчальні програми можуть стати каналом легітимації державної ідеології та звуження громадянства до покори. У випадку Туреччини, наприклад, аналіз громадянської освіти демонструє, як навчальні матеріали можуть бути переорієнтовані на культ армії та конструювання “внутрішніх ворогів” (Sen, 2019). У російському контексті мілітаризація молоді працює через емоційні практики героїзації військових дій, нормалізуючи війну як частину повсякденності (Edwards & Mathers, 2025). Історично схожі механізми спостерігаються й у британських “public schools”, де ритуали пам'яті та військова культура десятиліттями підтримували ідеал самопожертви й підготовки еліт до імперської служби (Otley, 1999).

Україна з 2014 року перебуває в реальності гібридної агресії, а з 2022 року у стані повномасштабної оборонної війни. Це означає, що певні елементи оборонної та безпекової освіти стають питанням виживання. Водночас саме в умовах війни зростає ризик того, що військовий світогляд стане універсальною нормою, який поширюватиметься на освіту, дисципліну, наративи та уявлення про допустимі форми політичної дії. Дослідники фіксують побоювання, що мілітаризація освіти може звужувати простір для критичного мислення, нормалізувати насильство та створювати умови для авторитарних зсувів у громадянській ідентичності (Nguyen, 2017; Sen, 2019; Giroux, 2008).

Підсумовуючи описані вище рівні прояву мілітаризації освіти та специфіку українського контексту, дослідницьке питання сформульоване так: чи зберігається у підручниках захисного циклу 10–11 класів періоду 2019-2023 межа між оборонною підготовкою та мілітаризацією освіти, та як ця межа проявляється через тематичний баланс та дискурсивне конструювання образу учня/учениці?

Питання охоплює два виміри одного й того ж дискурсивного об'єкта, де тематичний баланс відповідає за те, що саме і в яких пропорціях присутнє у підручниках, а конструювання образу учня/учениці за те, які суб'єктні позиції пропонуються читачеві і які залишаються поза дискурсивним горизонтом тексту.

Для розкриття питання застосовується якісний пошуковий дизайн. Емпіричну базу становить якісний контент-аналіз чотирьох підручників з предмету «Захист Вітчизни» 11 класу та «Захист України» 10 класу (М. Фука, А. Гудима, К. Пашко, І. Гарасимів та ін. 2019, 2023) здійснений в межах критичного дискурс-аналізу (КДА). Контент-аналіз використовується для систематичного кодування змістових кластерів, в той час, як КДА використано для інтерпретації суб'єктних позицій, риторичних стратегій і механізмів ідеологічного закриття.

Аналітичне припущення, що перевіряється в межах пошукового дизайну, полягає в тому, що змістова структура підручника може одночасно виконувати функцію оборонної підготовки і транслювати форми військової нормативності, що звужують простір критичної рефлексії, учнівської автономії та діалогічного осмислення. Корпус, процедура кодування та аналізу описані в методологічному розділі.

Робота побудована таким чином. В анотації стисло представлено тему, мету, методологію, основні результати та ключові висновки дослідження. У вступі окреслено актуальність проблеми, сформульовано дослідницьке питання, визначено об'єкт, предмет і загальний дизайн дослідження. Розділ огляду літератури систематизує наукові підходи до вивчення мілітаризації освіти, підручників як дискурсивного простору та освіти в умовах збройного конфлікту, а також визначає дослідницьку прогалину. В аналітичній рамці уточнено ключові поняття, запропоновано робоче визначення мілітаризації освіти та операціоналізовано основні аналітичні категорії. Методологічний дизайн дослідження описує корпус підручників, процедуру кодування, логіку критичного дискурс-аналізу та обмеження обраного підходу. У розділі результатів дослідження представлено аналіз тематичного балансу, суб'єктних позицій учня/учениці, риторичних стратегій, гендерної рамки та простору академічної демократії у чотирьох підручниках захисного циклу. У розділі дискусії результати інтерпретовано у ширшому теоретичному та українському контексті, зокрема через розрізнення між легітимною оборонною підготовкою та проблемними формами мілітаризації освіти. Розділ пропонує зміни до публічної політики формулює практичні рекомендації для подальшого оновлення курсу «Захист України» та навчально-методичних матеріалів. У висновках підсумовано відповідь на дослідницьке питання, окреслено обмеження дослідження та перспективи подальших наукових розвідок. Роботу завершують список використаних джерел і додатки.

ОГЛЯД ЛІТЕРАТУРИ

Для держави, що веде оборонну війну, освіта перестає бути сферою соціальної політики й набуває значення інфраструктури виживання та суспільної стійкості (Burde et al., 2017). Школа та підручники в таких умовах виконують одразу кілька функцій: забезпечують безпеку дітей, підтримують соціальну згуртованість, формують громадянську відповідальність. Описана багатофункціональність породжує дилему: як посилювати обороноздатність і стійкість суспільства через освіту, а саме підручники захисного циклу залишаючи простір для критичного мислення, та конструювання власних уявлень про війну.

У науковій літературі мілітаризація визначається у декілька способів і розглядається значно ширше, ніж нарощування армії чи озброєнь. Майкл Гайєр описує її як напружений соціальний процес, у межах якого цивільне населення організовує себе для виробництва насильства (Geyer, 1989). У цьому сенсі мілітаризація освіти означає поступове проникнення військових цінностей, практик і способів мислення у сферу, яка в демократичних суспільствах має залишатися простором критичної рефлексії та розвитку громадянства. Синтія Енло зазначає, що мілітаризація - це покроковий процес, унаслідок якого людина або спосіб мислення поступово починають залежати від мілітаристських ідей для власного благополуччя (Enloe, 2000).

Таким чином, мілітаризація освіти є не лише інституційним явищем, а й формою політичної соціалізації, що може змінювати уявлення молоді про нормальність війни та насильства.

Значний масив досліджень мілітаризації освіти сформувався у США після терактів 11 вересня 2001 року. У цей період освіта дедалі частіше інтегрувалася у політику національної безпеки.

Салтман і Габбард у книзі *Education as Enforcement* стверджують, що мілітаризація шкіл у США є частиною ширшого неоліберального проекту, де освіта використовується як механізм дисципліни та примусу, пов'язаний із корпоративними й військовими інтересами (Saltman & Gabbard, 2003). Генрі Джироу застерігає від перетворення університетів на “мілітаризовані фабрики знань” і підкреслює, що вища освіта має залишатися демократичною публічною сферою, здатною формувати критичне мислення у громадян (Giroux, 2013).

Ця критика є важливою, однак вона значною мірою сформована в контексті експедиційних воєн та імперської політики США, що відрізняється від ситуації оборонної війни.

Порівняльні дослідження демонструють різноманіття форм мілітаризації освітнього процесу. Гюндюз (Gündüz, 2018) детально документує мілітаризацію турецької шкільної системи у 1926–1947 роках як цілеспрямований державний проект побудови нової нації через дисципліну учнів. Сен (Sen, 2019) показує, як у сучасній Туреччині громадянська освіта переписується під культ армії та конструювання «внутрішніх ворогів». У Росії героїзація війни та молодіжні рухи нормалізують насильство в повсякденному дитячому досвіді (Edwards & Mathers, 2025).

Хіт (Herath, 2021) показує, що підручники можуть відтворювати ієрархії та домінування навіть у формально «постконфліктний» час: педагогічний текст є місцем боротьби за нормативне визначення належного громадянства, що особливо важливо для розуміння того, як підручники конструюють не лише знання, а й суб'єктні позиції.

Науковий аналіз підручників як дискурсивного простору конструювання образів війни, ворога та громадянства має тривалу традицію. Лахман і Мітчелл (Lachmann & Mitchell, 2014) у класичному контент-аналізі великого масиву американських підручників показують, що репрезентації війни змінюються залежно від поточних геополітичних потреб держави. Лін та ін. (Lin et al., 2009) у порівняльному аналізі підручників чотирьох країн демонструють, що «одна і та ж» Корейська війна конструюється принципово по-різному залежно від державної рамки. Виходячи з цього, підручник не є нейтральним носієм знань, а виступає інструментом конструювання уявлень про світ.

У постсоціалістичному просторі Лейтнер-Стоянов (Leitner-Stojanov, 2019) аналізує, як букваристика соціалістичної Македонії 1945 року здійснювала мілітаризацію через візуальні та текстові коди, формуючи «правильного» маленького громадянина-захисника.

В рамках українського контексту дослідження Клименко (Klymenko, 2014) аналізує репрезентації Другої світової війни у шкільних підручниках з історії України. Авторка показує, як наративи героїзму і жертви конструюють різні образи «ми» та «вони», а вибір термінології «Велика Вітчизняна» чи «Друга світова» є ідеологічно насиченим вибором, що відображає глибші дискурсивні позиції. Йогев (Yogev, 2012) у своєму аналізі ізраїльських підручників демонструє, як «незавершена» і «активна» війна

репрезентується інакше, ніж історичний конфлікт, де текст змушений балансувати між потребою формувати захисників і потребою уникати дегуманізації.

Ваннер та ін. (Vanner et al., 2017) розробили аналітичну рамку для постконфліктних суспільств, у якій навчальні матеріали можуть відігравати три різні ролі: «жертви» (victim), коли сама освіта фізично руйнується конфліктом; «співучасника» (accomplice), коли відтворює конфліктні наративи; «трансформера» (transformer), коли відкриває простір для критичного осмислення. Незважаючи на те, що ця рамка розроблялась для постконфліктного контексту, її ключова аналітична опозиція між відтворенням і трансформацією конфліктної логіки залишається продуктивною для аналізу підручників в умовах тривалого активного конфлікту, де фізичне руйнування освіти відбулося лише частково і система продовжує функціонувати.

Родрігез-Гомез та ін. (Rodríguez-Gómez et al., 2016) у порівняльному аналізі підручників суспільних наук у Колумбії та Південній Африці показують, що репрезентації насильства в тексті можуть або посилювати конфліктні патерни, або відкривати простір для трансформації. Ключовою є не сама присутність теми насильства, а її педагогічне обрамлення: чи пропонується учню осмислення, чи лише відтворення.

Теоретичний огляд освіти в умовах збройного конфлікту (Burde et al., 2017) показує, що освіта під час активних бойових дій виконує принаймні три функції: захисну- фізична безпека та психологічна стабільність дітей, відновлювальну- підтримка соціальних зв'язків і рутини, та трансформативну- формування цінностей і компетентностей для майбутнього мирного будівництва. Ці функції можуть вступати у суперечність, де захисна вимагає швидких інструктивних реакцій, тоді як трансформативна простору для рефлексії.

Шаріфіан і Кеннеді (Sharifian & Kennedy, 2019) у систематичному огляді літератури про вчителів у зонах конфлікту фіксують, що школа у стані активної війни часто функціонує як «острів нормальності» серед хаосу, і саме ця функція визначає особливу відповідальність підтримки освітнього процесу.

Важливим також є питання відновлення після конфлікту через освіту. Трані та ін. (Trani et al., 2025) демонструють у дослідженні, що школа в умовах конфлікту може бути місцем активного відновлення, а не лише пасивного виживання.

Україна перебуває в унікальному контексті мілітаризація освіти освіти розгортається як реакція на зовнішню агресію та боротьбу за виживання держави. Аналізуючи українські стратегії національно-патріотичного виховання, Яковлева (Yakovlyeva, 2021) звертає увагу на те, що програми можуть просувати уніфіковану модель патріотизму, де молодь розглядається як ресурс держави через наративи «майбутні захисники», що створює напругу між мобілізаційними цілями та правами дитини. Хусейнова та ін. (Huseynova et al., 2020) у порівняльному аналізі мілітаризації освіти в Азербайджані, Вірменії, Україні та Росії описують роль громадських організацій у формуванні мілітаристських наративів, таких як «Молодіжний Націоналістичний Конгрес» (МНК), скаутська організація «Пласт», «Спілка Української Молоді» (СУМ) та «Молодіжний Корпус», а також літнього табору «Азовець» у формуванні та просуванні мілітаристичних наративів. Авторами розглянуто ці організації, як частину ширшого регіонального патерну мілітаризації молоді.

Попри значний масив критичних досліджень, більшість теорій розглядає мілітаризацію освіти як явище в контексті авторитарного контролю або імперіалізму. Недостатньо вивченим залишається питання, як контент підручників захисного циклу наративи у підручниках захисного циклу в Україні- державі, що знаходиться у процесі ведення оборонної війни,- конструюють уявлення про державу, війну, громадянство та ворога.

АНАЛІТИЧНА РАМКА

Метою дослідження є з'ясувати, чи зберігається у підручниках захисного циклу 10–11 класів межа між оборонною підготовкою та мілітаризацією освіти, і як ця межа проявляється через тематичний баланс та дискурсивне конструювання образу учня/учениці.

На основі синтезу історико-соціологічної (Vagts, 1937/1959; Mann, 1987), антропологічної (Lutz, 2002) та типологічної (Mabee & Vucetic, 2018) традицій, мілітаризація освіти в межах цього дослідження визначається як така дискурсивна організація навчального тексту, за якої військова логіка та її нормативні моделі поведінки, способи пізнання, дисциплінарні структури та образи суб'єктності переноситься з функціонального поля підготовки до оборони у ширше поле формування громадянського суб'єкта, витісняючи з освітнього процесу немілітарні частини громадянськості такі, як критичне обговорення, моральну неоднозначність, інтерпретаційну автономію, діалогічне осмислення спільного блага.

У такому випадку військова логіка починає структурувати не лише знання про безпеку, оборону чи дії в умовах загрози, а й уявлення про те, яким має бути «правильний» учень, громадянин, патріот і учасник політичної спільноти.

Для операціоналізації цього визначення в дослідженні розрізняються два режими організації військового змісту в підручнику. Перший режим можна означити як «військовий спосіб» в освітньому контексті, спираючись на розрізнення за Фартсом (Vagts, 1937/1959) між «військовим способом» (the military way) і «мілітаризмом» (militarism). У цьому режимі військовий або безпековий зміст має інструментальну функцію - він спрямований на формування конкретних компетентностей, необхідних для захисту життя, безпеки цивільного населення та територіальної цілісності держави. До таких компетентностей належать мінна безпека, домедична допомога, цивільний захист, інформаційна безпека, базове розуміння оборонних інституцій та основи національного спротиву. В умовах збройної агресії такий режим є нормативно обґрунтованим і не ототожнюється в цій роботі з мілітаризацією у проблемному сенсі.

Другий режим - мілітаризація освіти у проблематизованому сенсі, що виникає тоді, коли військова логіка виходить за межі функціональної підготовки. Це проявляється у формуванні моделі учня-виконавця замість

учня-громадянина, у заміщенні діалогічних форм навчання алгоритмічними, у зведенні моральних і політичних питань війни до безальтернативних відповідей, а також у поширенні дисциплінарної нормативності на ті сфери громадянського становлення, де вона не є функціонально необхідною.

Отже, це дослідження не заперечує легітимності оборонної освіти як такої. В умовах збройної агресії вона пов'язана з потребою захисту життя, суспільної стійкості та територіальної цілісності держави, а також із конституційним обов'язком громадян захищати Україну відповідно до ст. 65 Конституції України (1996).

Дослідницькою проблемою, відповідно, є не присутність військового змісту у підручниках захисного циклу як така, а спосіб дискурсивної організації цього змісту: чи зберігається в тексті межа між інструментальною військовою компетентністю і загальною моделлю громадянськості, чи ця межа стирається через дискурсивні механізми ідеологічного закриття (Werner, 2000), нормалізації виконавчої позиції учня та звуження простору академічної демократії.

Нормативним горизонтом дослідження, що задає рамку оцінювання виявлених патернів, виступає модель оборонно-громадянської освіти, що відповідає трьом умовам одночасно: (1) функціональна достатність — освіта забезпечує практичні компетенції, необхідні для виживання і участі в обороні; (2) збереження простору академічної демократії — навіть у темах, безпосередньо пов'язаних із війною, текст підручника залишає місце для відкритих запитань, моральної неоднозначності, обговорення альтернатив, інтерпретаційної автономії учня; (3) розрізнення режимів громадянськості — підручник чітко розводить роль учня як майбутнього оборонця держави від його ролі як громадянина-учасника демократичних процесів, не підміняючи другу першою. Такий нормативний горизонт є рамкою для оцінки результатів дискурс-аналізу.

Академічна демократія у межах цього дослідження використовується у звуженому сенсі, як текстовий простір для критичної рефлексії, моральної неоднозначності, відкритих запитань та інтерпретаційної автономії учня. А також не є запереченням оборонної підготовки і не є відмовою від конституційного обов'язку захищати країну. В умовах збройної агресії, що триває з 2014 року, такий обов'язок є екзистенційно обґрунтованим.

Інституційним контекстом, у якому розгортається це дослідження, є реформа предметів захисного циклу 2024–2025 років. Наказом МОН України від 08.08.2024 № 1116 надано гриф «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України» Модельній навчальній програмі «Захист України. Інтегрований курс», розробленій відповідно до нового Державного стандарту профільної середньої освіти та погодженій з Міністерством оборони України (лист від 17.04.2024 № 1/6787-24). Наказом МОН від 20.06.2025 № 890 змінено годинне навантаження: на рівні стандарту — 2 години на тиждень у 10–11 класах, на профільному рівні — 5 годин на тиждень. Запроваджено також спеціалізовані напрями підготовки педагогів, зокрема «Основи пілотування БпЛА мультироторного типу із системою FPV» (наказ МОН від 06.05.2025 № 686). Таким чином, із 2025 року предмет переходить від моделі «Захист Вітчизни/Захист України» (2019, 2023) до моделі інтегрованого курсу з істотно іншою концептуальною рамкою.

Свідченням цієї зміни є поява нових навчально-методичних матеріалів, розроблених у межах Модельної навчальної програми 2024 року. Зокрема, Український інститут розвитку освіти оприлюднив комплект сценаріїв уроків «Захист України 10, 11 клас» (МОН, ВШО, 2025), орієнтований на формування практичних навичок, безпекової культури та відповідальної громадянської позиції, із заявленим акцентом на компетентнісний і діяльнісний підходи, тренінгові й симуляційні елементи, запитання для осмислення та рефлексії. Ці матеріали свідчать про принципово іншу методичну логіку, ніж у підручниках 2019 і 2023 років видання, що становлять емпіричну базу цього дослідження.

Відповідно, висновки цього дослідження належать саме до підручників 2019 року та 2023, і не можуть бути механічно перенесені на навчальні матеріали, що з'являються в межах нової Модельної програми. Втім, аналіз підручників перехідного періоду має самостійну дослідницьку цінність: ці тексти декілька років формували покоління випускників. Дослідження попередньої парадигми створює базу для майбутнього порівняння з новими матеріалами.

Методологічним ядром дослідження є критичний дискурс-аналіз (КДА) у розробці ван Дейка (van Dijk, 1993, 2003, 2006). КДА розглядає дискурс не як нейтральну передачу інформації, а як соціальну практику, що відтворює і трансформує владні відносини через мову. Застосований до підручника, цей підхід дозволяє аналізувати, як дискурсивна організація тексту конструює суб'єктні позиції учня, легітимізує певні ідеологічні засновки і системно замовчує інші через вибір термінології, структуру завдань, риторичні стратегії та організацію тематичного матеріалу. Операціональним

інструментом для виявлення того, які теми залишаються «закритими» від учнівської рефлексії, слугує поняття ідеологічного закриття (Werner, 2000): питання, відповіді на які могли б поставити під сумнів засади самого тексту, у підручниках системно не ставляться.

Для інтерпретації результатів дослідження залучаються три додаткових концептуальних підходи, які не претендують на повноцінне методологічне застосування, але забезпечують аналітичну логіку для осмислення виявлених дискурсивних патернів. Фукіанська концепція дисциплінарної влади (Foucault, 1975/1977) допомагає описати, як алгоритмічна форма передачі знань і нормативи тілесної поведінки, а саме стройові команди, нормативи виконання вправ, схеми дій функціонують як механізм формування «слухняного суб'єкта» незалежно від змісту матеріалу. Педагогіка Фрейре (Freire, 1970/2000) надає нормативний горизонт для оцінки виявлених патернів: протиставлення «банківської освіти», де знання односпрямовано вкладається в учня, діалогічній освіті, де сенс конструюється спільно, дозволяє осмислити, чому саме відсутність відкритих запитань і дискусійних завдань є педагогічно значущою проблемою, а не нейтральною рисою тексту. Аналітична рамка «жертва / співучасник / трансформер» (Vanner et al., 2017), розроблена для постконфліктних суспільств, слугує зручним операціональним словником для опису відмінностей між підручниками, адже вона дозволяє стисло зафіксувати, чи відтворює підручник конфліктну нормативну логіку, чи відкриває простір для її осмислення.

Обмеженням цієї рамки є те, що жоден із трьох додаткових підходів не застосовується у повному методологічному обсязі. Фуко не використовується для аналізу тілесних практик поза текстом підручника; Фрейре не є підставою для нормативної оцінки легітимності курсу як такого; рамка Ваннера розроблялась для постконфліктних, а не активних конфліктів, і роль «жертви» тобто фізичного руйнування освіти у цьому дослідженні нерелевантна, оскільки освітня система в Україні діюча. Ці підходи використовуються як інтерпретаційні лінзи, що збагачують читання результатів КДА, а не як самостійні аналітичні рамки.

МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ДИЗАЙН

Дослідження застосовує якісний дизайн на основі критичного дискурс-аналізу (КДА) освітніх текстів. Вибір підходу зумовлений природою дослідницького питання. Дослідження не претендує на статистичне узагальнення. Метою є реконструкція дискурсивних механізмів у конкретних текстах, що є характерним для пошукового (exploratory) якісного дизайну (Patton, 2002). Самих по собі кількісних підходів до вивчення впливу освіти на позиції молоді, навіть якщо враховувати складні просторові й часові структури, недостатньо для розуміння того, які саме дискурсивні механізми всередині тексту формують конкретні смислові та нормативні образи.

Базу аналізу складають чотири підручники з предметів захисного циклу, обрані методом цілеспрямованого добору (Patton, 2002), як ключові нормативні тексти, де мілітаризований освітній зміст є найбільш формалізованим і відтворюваним (Lachmann & Mitchell, 2014):

Гудима А. та ін. (2019a). Захист Вітчизни (11 клас, рівень стандарту). Освіта.

Гудима А. та ін. (2019b). Захист Вітчизни. Основи медичних знань (11 клас). Освіта.

Фука М. та ін. (2023a). Захист України (10 клас, рівень стандарту). Освіта.

Фука М. та ін. (2023b). Захист України. Основи медичних знань (10 клас). Освіта.

Корпус охоплює 969 сторінок основного тексту: 2019a складає 249 стор., 2019b складає 234 стор., 2023a складає 368 стор., 2023b складає 299 стор. Така вибірка надає можливість провести співставлення для загальновійськового і медичного треків.

У межах КДА-підходу (van Dijk, 1993, 2006) розроблено авторську схему кодування, що поєднує якісний аналіз дискурсивних стратегій із посторінковим оглядом. Основою для визначення того, які теми вважаються «закритими» від учнівської рефлексії, слугує поняття ідеологічного закриття (Werner, 2000). Кожна сторінка кодувалася за десятьма тематичними кластерами за шкалою 0–2: 0 — тема відсутня; 1 - присутня частково; 2 — домінує. Кластери охоплюють: (1) військову інституційність; (2) зброю та бойові практики; (3) тактичну і стройову дисципліну; (4) цивільний захист і виживання; (5) домедичну допомогу; (6) національну безпеку та національний спротив; (7) патріотизм і ВПВ; (8) гуманітарно-правовий вимір війни; (9) академічну демократію та критичну рефлексію; (10) гендерну

рамку. Додатково фіксувалися тип сторінки з фото чи без, провідна функція, образ учня та емоційна рамка.

Одиницями аналізу виступали сторінка (для кодування кластерів) та смисловий фрагмент (для аналізу риторичних стратегій). Кодування здійснено автором роботи. Середній бал кластера по підручнику розраховувався як арифметичне середнє балів усіх сторінок, де кластер отримав оцінку від 0 до 2 включно. Сторінки, що містять виключно зображення без тексту, ілюстративні таблиці-нормативи або питання для повторення, кодувались окремо і не включались до підрахунку тематичних кластерів. Сторінка, на якій одночасно присутні два або більше кластери, отримує окремий бал для кожного з них. Простір критичної рефлексії фіксувався за такими індикаторами: наявність відкритих запитань, морально неоднозначних ситуацій, запрошення до обговорення альтернативних рішень, правових або етичних дилем, а також таких формулювань, що представляють учня не лише як виконавця, а як інтерпретатора.

Дослідження має кілька принципових обмежень. По-перше, кодування здійснено одним кодером, що обмежує перевірку міжкодерної надійності. Проте процедура кодування описана прозоро і може бути аналітично відтворена в подальших дослідженнях. По-друге, аналіз тексту підручника не відображає реальні педагогічні практики у класних кімнатах, де вчитель може відкривати або закривати простір для рефлексії, не передбачений текстом явище, добре задокументоване у дослідженнях освіти в зонах конфлікту (Sharifian & Kennedy, 2019). По-третє, специфіка України як кейсу оборонної війни обмежує зовнішню валідність узагальнень.

РЕЗУЛЬТАТИ

Контент аналіз чотирьох підручників з предмету «Захист Вітчизни» 11 класу та «Захист України» 10 класу (М. Фука, А. Гудима, К. Пашко, І. Гарасимів та ін. 2019a, 2019b, 2023a, 2023b¹) здійснено в межах критичного дискурс-аналізу (КДА). У межах КДА дискурс розуміється не лише як мовна практика, а як соціальна дія, що відтворює та трансформує структури влади (van Dijk, 1993, с. 250). Підручник сприяє конструюванню суб'єкта через систему знань, практик і емоційних рамок. Ключовими аналітичними категоріями виступають: тематична структура дискурсу, конструювання соціальних суб'єктів і ролей, риторичні стратегії легітимації, гендерна рамка та ступінь відкритості до критичної рефлексії (van Dijk, 2006, с. 360-362).

Спираючись на описану методологію М. Вернера (Werner, 2000), кожна сторінка підручника кодувалася за десятима тематичними кластерами за шкалою 0-2: 0 - тема відсутня, 1- присутня частково, 2 - домінує. Кластери охоплюють: (1) військову інституційність, (2) зброю та бойові практики, (3) тактичну і стройову дисципліну, (4) цивільний захист і виживання, (5) домедичну допомогу, (6) національну безпеку та національний спротив, (7) патріотизм і виховання патріота-воїна (ВПВ), (8) гуманітарно-правовий вимір війни, (9) академічну демократію та критичну рефлексію, (10) гендерну рамку. Додатково фіксувалися: тип сторінки, провідна функція, образ учня та емоційна рамка.

Корпус охоплює 969 сторінок основного тексту: 2019a - 249 стор., 2019b - 234 стор., 2023a - 368 стор., 2023b - 299 стор. Така вибірка дозволяє здійснити порівняльний аналіз у жанровому розрізах та між типами курсу (загальновійськовий vs медичний).

¹ Позначення а та b використано для розрізнення підручників тих самих авторів, опублікованих в одному році. Відповідні джерела:

Фука, М., Гудима, А., Герасименко, С., & Пашко, К. (2019a). Захист Вітчизни: підручник для 11 класу закладів загальної середньої освіти (рівень стандарту). Освіта.

Фука, М., Гудима, А., Герасименко, С., & Пашко, К. (2019b). Захист Вітчизни. Основи медичних знань: підручник для 11 класу закладів загальної середньої освіти. Освіта.

Фука, М., Гудима, А., Герасименко, С., & Пашко, К. (2023a). Захист України: підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти (рівень стандарту). Освіта.

Фука, М., Гудима, А., Герасименко, С., & Пашко, К. (2023b). Захист України. Основи медичних знань: підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. Освіта.

Нижче наведена Таблиця 1, що узагальнює результати тематичного кодування для всіх чотирьох підручників. Наведені значення є середніми балами по підручнику за шкалою 0–2.

Таблиця 1. Середні бали тематичних кластерів за чотирма підручниками

Тематичний кластер	2019а Гудима	2019b Гудима	2023а Фука	2023b Фука
Військова інституційність	1,6	0,4	1,9	0,6
Зброя та бойові практики	1,9	0,3	1,5	0,2
Тактична і стройова дисципліна	1,7	0,2	1,3	0,1
Цивільний захист і виживання	1,4	1,5	1,0	1,2
Домедична допомога	1,5	1,9	0,6	1,8
Нац. безпека / нац. спротив	0,9	0,6	1,7	0,5
Патріотизм / ВПВ	1,1	0,8	1,4	0,9
Гуманіт.-правовий вимір (МГП)	0,3	1,7	0,9	1,3
Академічна демократія / рефлексія	0,6	1,1	0,7	1,0
Гендерна рамка	0,4	0,9	1,0	1,1

Примітка. Складено автором на основі посторінкового кодування. Шкала 0–2: 0 - кластер відсутній, 1 - частково присутній, 2 - домінує.

Тематична структура дискурсу

«Захист України» (рівень стандарту), 10 клас - Фука та ін. (2023a)

Підручник «Захист України» для 10 класу (Фука та ін., 2023a) репрезентує найбільш інституціоналізовану дискурсивну модель у вибірці. Тематична структура визначається домінуванням кластерів національної безпеки та національного спротиву (середній бал по підручнику - 1,7) і військової інституційності (1,9), що виявляється вже у першому розділі, присвяченому структурі Збройних Сил України та нормативно-правовій базі оборони (сс. 7-46).

Кластер зброї та бойових практик (1,5) відіграє ключову роль у розділах вогневої та тактичної підготовки (сс. 47-140), де детально описано прийоми поводження зі стрілецькою зброєю, правила безпеки та алгоритми бойових дій. Важливою структурною рисою є пряме поіменне означення Росії як агресора у розділі про міжнародне гуманітарне право та кіберзагрози (сс. 85-94), що відрізняє цей підручник від попереднього покоління, де ворог позначався переважно обтічно - «противник», «окупант».

Гуманітарно-правовий вимір (0,9) є структурно відокремленим: міжнародне гуманітарне право розглядається у спеціальному підрозділі, не інтегрованому в бойові або медичні розділи. Такий підхід відтворює бінарний поділ між «практичним» (зброя, тактика) і «правовим» (міжнародне гуманітарне право) компонентами підготовки без їхнього синтезу.

Гендерна рамка (1,0) вперше у вибірці включає системне використання фемінітивів і парних форм («захисники і захисниці»). Кластер академічної демократії та критичної рефлексії (0,7) представлений переважно питаннями до обговорення в кінці кожного розділу.

«Захист України. Основи медичних знань», 10 клас - Фука та ін. (2023b)

Підручник «Захист України. Основи медичних знань» (Фука та ін., 2023b) демонструє найбільш збалансовану тематичну структуру у 2023 парі. Домінуючим кластером є домедична допомога (1,8), що охоплює протоколи MARCH, TCCC, алгоритми зупинки кровотечі та евакуації поранених.

Гуманітарно-правовий вимір (1,3) інтегрований безпосередньо в медичний дискурс: права поранених за Женевськими конвенціями обговорюються у

контексті конкретних медичних ситуацій. Це створює органічний синтез практики та права порівняно з 2023а. Стандарти IMAS щодо мін та вибухонебезпечних предметів (сс. 86–92) введено в контекст рятувальних дій.

Кластери зброї та бойових практик (0,2) і тактичної дисципліни (0,1) мінімальні, зосередження відбувається на ролі рятувальника та медика. Гендерна рамка (1,1) є найбільш розвиненою в 2023 парі: жінки зображені у ролях медиків-евакуаторів, наводяться статистичні дані про участь жінок у медичних службах ЗСУ. Рефлексивний компонент (1,0), тобто наявність відкритих питань, морально неоднозначних запитань і задач, та запрошення до обговорення їх.

«Захист Вітчизни» (рівень стандарту), 11 клас - Гудима та ін. (2019а)

Підручник «Захист Вітчизни» (Гудима та ін., 2019а) репрезентує модель мілітаризованого змісту до 2022 року. Тематична структура визначається послідовним чергуванням трьох домінуючих блоків: вогнева та тактична підготовка (сс. 7-93), де кластери зброї (1,9) та тактики (1,7) досягають максимальних значень у вибірці; домедична допомога (сс. 94-171), де відповідний кластер (1,5) становить структурний центр підручника; цивільний захист і виживання (сс. 172-240), де однойменний кластер (1,4) відображає практику мирного часу.

Характерною рисою підручника є інтеграція досвіду операцій ООС/АТО в тактичні розділи: посилення на конкретні бойові ситуації на сході України (с. 67, трагедія під Іловайськом) слугують ілюстративним матеріалом для правових норм міжнародного гуманітарного права.

Суттєвою є присутність НАТО-орієнтованого дискурсу: розділи тактичної підготовки (сс. 37-43, 49, 65, 71, 79) містять посилення на стандарти STANAG, натовські класифікації бойових ситуацій і термінологію, що вказує на вектор інтеграції, який набуде остаточного оформлення у 2023а. Водночас кластер національної безпеки та спротиву (0,9) залишається нижчим, ніж у 2023а (1,7)², що відображає довоєнну концепцію курсу.

Гуманітарно-правовий вимір (0,3) є найнижчим у вибірці і структурно маргіналізованим: міжнародне гуманітарне право з'являється лише у цивільному захисті та розділі про тероризм (сс. 210-218), ніяк не інтегруючись у бойові розділи. Гендерна рамка (0,4) мінімальна: жінки присутні переважно на фотографіях медичної евакуації (сс. 102-105, 111, 113, 127, 129) у

ролях постраждалих або асистентів, але не в ролі самостійних учасниць бойових дій.

Емоційна рамка підручника визначається чергуванням загрозової (Z) та мобілізаційної (M) домінант: бойові розділи конструюють відчуття небезпеки, що вимагає негайної підготовки, тоді як медичні та цивільні розділи тяжіють до нейтральної (N) інструктивної тональності.

«Захист Вітчизни. Основи медичних знань», 11 клас - Гудима та ін. (2019b)

Підручник «Захист Вітчизни. Основи медичних знань» (Гудима та ін., 2019b) є структурно унікальним у вибірці: єдиним підручником, де окремий розділ, присвячений міжнародному гуманітарному праву, відкриває весь курс (сс. 6-32), утворюючи нормативну рамку для всього подальшого змісту. Кластер гуманітарно-правового виміру (1,7) є найвищим у вибірці для цього тематичного блоку.

Женевські конвенції пояснюються детально, Росія поіменно названа агресором (сс. 6, 17, 32, 69, 83), наводяться конкретні випадки порушення міжнародно гуманітарно права: справа Скрипаля, воєнні злочини в зоні ДНР/ЛНР, трагедія під Іловайськом.

Кластер домедичної допомоги (1,9) є найвищим в 2019 парі та другим по вибірці: протоколи ТССС і MARCH ідентичні тим, що застосовуються в 2023b, проте вписані в правову рамку міжнародного гуманітарного права, де надання допомоги пораненим розглядається не лише як медична процедура, а як виконання правового зобов'язання за Женевськими конвенціями. Цей синтез є найбільш органічним серед усіх чотирьох підручників.

Гендерна рамка (0,9) є найбільш розробленою в 2019 парі та найбільш теоретично обґрунтованою у вибірці: спеціальний підрозділ МГП-розділу (с. 18) розглядає права жінок у збройних конфліктах, включаючи заборону сексуального насильства як воєнного злочину. Проектне завдання на с. 86 пропонує учням дослідити роль жінок, які зробили значний внесок у лікарську справу.

Кластер академічної демократії та критичної рефлексії (1,1) є найвищим в 2019 парі: ситуаційні задачі з МГП (сс. 14, 23, 32) пропонують учням розв'язувати морально неоднозначні ситуації (поводження з військовополоненими, надання допомоги ворожим пораненим тощо). Ці завдання підходять найближче до того, що ван Дейк (2006) називає

критичним усвідомленням, хоча питання про обов'язковість самого курсу залишаються поза межами текстуально відкритого дискурсу.

Конструювання суб'єктів та соціальних ролей

Порівняльний аналіз усіх чотирьох підручників дозволяє виділити чотири основні суб'єктні позиції, які пропонуються учневі через контент у підручниках (van Dijk, 2003). Категорії було сформовано автором дослідження на основі поєднання тематичного кодування, аналізу образу учня та риторичних стратегій було інтерпретативно реконструйовано чотири провідні суб'єктні позиції.

1. Майбутній військовослужбовець - найбільш виражена позиція в 2019а та 2023а. Учень/учениця конструюється як потенційний учасник збройного конфлікту, якому необхідно засвоїти стройовий устав, прийоми поведінки зі зброєю та тактику бою. Ця позиція відтворює традиційну мілітарну форму з її акцентом на дисципліні, субординації та виконанні наказу. Відповідно до навчальної програми МОН, урок за обома тематичними планами починається з шикування, виконання гімну України, вшанування пам'яті загиблих за незалежність і свободу України та перевірки готовності класу до уроку (МОН України, 2023, с. 3).

2. Оборонний громадянин - суб'єктна позиція, розвинена в 2023а та 2019b. Учень/учениця розглядається як громадянин, який розуміє правову базу оборони держави, знає свої права та обов'язки в умовах воєнного стану, здатний до цивільного спротиву. Ця позиція відображає концепцію «всебічного захисту» (comprehensive defense) за зразком скандинавських моделей.

3. Рятувальник / медик - домінуюча позиція в 2019b та 2023b. Учень/учениця конструюється як особа, здатна надати домедичну допомогу в цивільних або бойових умовах. Ця позиція є найбільш гендерно інклюзивною: у медичних підручниках жінки представлені у повноцінних ролях без обмежень.

4. Автономний рефлексивний суб'єкт - найменш розвинена позиція в усіх підручниках, проте найбільш виражена в 2019b та 2023b. Ситуаційні задачі, проектні завдання та дискусійні питання запрошують учня до осмислення морально складних ситуацій. Утім, ця рефлексія залишається в межах прийнятих курсом засновків і не включає критику самого інституту обов'язкової військової підготовки.

Таблиця 2 ілюструє відносну вираженість кожної суб'єктної позиції (●●● = домінує; ●● = помітна; ● = маргінальна; ○ = відсутня):

Позиція суб'єкта	2019a	2019b	2023a	2023b
Майбутній військовослужбовець	●●●	○	●●●	○
Оборонний громадянин	●●	●●	●●●	●●
Рятувальник	●●	●●●	●	●●●
Рефлексивний суб'єкт	●	●●	●	●●

Примітка. Складено автором на основі порівняльного кодування підручників.

Важливо зазначити, що суб'єктні позиції в одному й тому самому підручнику можуть бути структурно розведені: у 2019a роль «майбутнього військовослужбовця» домінує у бойових розділах, тоді як у цивільних - актуалізується «оборонний громадянин». Це свідчить про внутрішню неоднорідність дискурсу підручника та об'єднання різних структур репрезентації концепцій у межах одного тексту.

Ван Дейк (1993; 2006) виділяє кілька ключових риторичних стратегій, за допомогою яких дискурс конструює ідеологічну позицію: позитивна самопрезентація (positive self-presentation), негативна презентація інших (negative other-presentation), нормалізація та натуралізація. Аналіз підручників виявив специфічні конфігурації цих стратегій.

Позитивна самопрезентація реалізується через конструювання образу Збройних Сил України як законного, демократичного та НАТО-сумісного інституту (2023a, сс. 12–46). Вживання офіційної термінології «воїн», «захисник Вітчизни» (2019a) та «захисник України» (2023a) відображає ідеологічний зсув: від сакрально-абстрактного поняття «Вітчизна» до конкретно-інституційного «Україна». Цей зсув є частиною ширшого процесу деколоніальної переорієнтації освітнього дискурсу після 2014 року і особливо після 2022 року.

Негативна презентація ворога демонструє чіткий хронологічний розвиток, попри те, що обидва підручники можуть бути використані під час навчання одного і того самого учня: у 2019а ворог позначається абстрактно («противник», «терорист»); у 2023а Росія названа поіменно у контексті міжнародного гуманітарного права та воєнних злочинів; у 2023б ворог як такий не визначений - підручник зосереджений виключно на тілесному вимірі рятувальної допомоги. Таким чином, медичні підручники функціонують за принципово іншою риторичною логікою.

Нормалізація та натуралізація реалізуються через формат завдань: бойові практики і прийоми поводження зі зброєю подаються у тому ж дидактичному форматі, що й правила надання першої допомоги чи цивільного захисту. Це конструює воєнну підготовку як природну складову загальної освіти, не відкриваючи питання про її обов'язковість або альтернативні моделі. За термінологією Вернера (Werner, 2000), ці теми залишаються ідеологічно закритими.

Гендерний вимір

Порівняльний аналіз гендерної рамки виявляє нелінійну, але загалом прогресивну траєкторію від 2019а до 2023б. У 2019а жінки практично відсутні як суб'єкти: вони з'являються лише на фотографіях медичної евакуації у пасивній ролі. У 2019б гендерна рамка якісно інша: окремий підрозділ міжнародного гуманітарного права (с. 18) розглядає права жінок у збройних конфліктах, а права жінок-комбатантів є темою для обговорення. Це унікальне серед усіх чотирьох підручників теоретизування гендерного питання. У навчальній програмі МОН 2023 року ще зберігався чіткий структурний поділ: тематичний план № 1 визначався як вивчення предмета «Захист України» юнаками, а тематичний план № 2 як вивчення предмета «Захист України» (Основи медичних знань) дівчатами, при цьому поділ класів на групи юнаків і дівчат здійснювався незалежно від кількості учнів у класі (МОН України, 2023). Отже, на рівні програми 2023 року медичний трек ще був історично вмонтований у гендерну сегрегацію предмета.

У 2023а гендерна інклюзивність реалізується на мовному рівні: системне використання фемінітивів («захисниця», «командирка») і парних форм відображає державну мовну політику, хоча ілюстративний ряд залишається переважно маскулінно-центрованим. У 2023б гендерна рамка найбільш практично-орієнтована: жінки представлені у ролях повноправних медиків і евакуаторів, стандарти IMAS застосовані без гендерної диференціації.

Водночас жоден підручник не порушує питання про гендерні відмінності в психологічному сприйнятті бойових дій або різний вплив збройного конфлікту на жінок і чоловіків у цивільному середовищі. У 2024 році МОН скасувало гендерний поділ груп, курс мають опановувати учні й учениці разом (МОН України, 2024).

Інтерпретація даних

Дослідницьке питання цієї роботи чи зберігається у підручниках захисного циклу 10–11 класів межа між оборонною підготовкою та мілітаризацією освіти, і як ця межа проявляється через тематичний баланс та дискурсивне конструювання образу учня/учениці. Для відповіді на це питання результати аналізу інтерпретуються через розрізнення двох режимів організації військового змісту, сформульоване в аналітичній рамці: «військовий спосіб» як функціонально обґрунтована підготовка до оборони (Vagts, 1937/1959) та мілітаризація освіти як експансія військової логіки поза функціональні межі.

Аналіз тематичного балансу обраних підручників (2019а, 2023а) оборонно-функціональні кластери (зброя, тактика, цивільний захист, домедична допомога) та дисциплінарно-нормативні кластери (військова інституційність, стройова дисципліна, патріотизм) разом займають домінуючу частину навчальної уваги, тоді як кластер академічної демократії та критичної рефлексії залишається структурно маргінальним (0,7 у 2023а; 1,0 у 2019а). Медичні підручники (2019b, 2023b) демонструють інший баланс: вищі показники гуманітарно-правового виміру (1,7 у 2019b; 1,3 у 2023b) та рефлексивного компонента (1,1 у 2019b; 1,0 у 2023b). Це свідчить про те, що межа між двома режимами проходить не між підручниками різних років, а між типами курсу загальновійськовим і медичним.

Аналіз конструювання образу учня/учениці конкретизує цю тематичну картину. Результати дозволяють виділити три дискурсивні механізми, через які межа між оборонною підготовкою та мілітаризацією освіти розмивається.

Перший механізм - інструктивність. Значна частина матеріалу організована як алгоритм дій, нормативна послідовність поведінки, набір практичних сценаріїв. Така форма є функціонально обґрунтованою для тренування безпекових навичок і в цьому сенсі належить до режиму «військового способу» (Vagts, 1937/1959). Водночас інструктивний реєстр поширюється і на теми, де функціональна необхідність алгоритму є сумнівною, зокрема, на питання громадянського обов'язку, патріотизму, розуміння ролі армії в державі. У таких випадках алгоритмічна подача витісняє простір відкритого обговорення, і текст переходить у режим мілітаризації у проблематизованому

сенсі. За термінологією van Dijk (2006), відбувається замовчування альтернативних інтерпретацій; а за Werner (2000) - ідеологічне закриття.

Другий механізм - нормативізація суб'єктності. Контент у підручники сприяє формуванню образів «захисника», «оборонного громадянина», «рятувальника», «медика» і значно слабше пропонують позицію «автономного інтерпретатора», «співрозмовника» або «аналітика». У термінах Mann (1987), проблематичним є не саме існування цих ролей, а їх дискурсивне перетворення на «нормальну і бажану» модель суб'єктності, коли підручник не залишає текстуального простору для інших способів бути громадянином у ситуації збройного конфлікту. Це узгоджується з розрізненням Shaw (1991, 2013) між мобілізаційним і постмілітарним громадянством: у всіх чотирьох підручниках мобілізаційна модель домінує, хоча медичний трек (особливо 2019b) демонструє елементи постмілітарної позиції через інтеграцію морально неоднозначних завдань з міжнародного гуманітарного права.

Третій механізм - звуження абстрактного рівня розмови про війну. Підручники значно краще розгортають практичний вимір, такий як безпека, медицина, виживання, тактика, дії в кризі - ніж абстрактний вимір війни як соціального, політичного й етичного феномена. Саме тут виникає найбільш відчутна напруга з простором академічної демократії. Якщо академічна демократія, визначена в аналітичній рамці, передбачає можливість осмислювати складні явища через дискусію, неоднозначність і рефлексію, то підручники переважно орієнтовані на зменшення неоднозначності та підготовку до нормативно визначеної дії. У термінах Freire (1970/2000), домінує модель передачі знань, де зміст вкладається в учня, а не конструюється спільно.

Водночас результати не дозволяють зробити висновок про повну відсутність простору академічної демократії. Елементи справді присутні: ситуаційні задачі з міжнародного гуманітарного права у 2019b, етичні питання, запрошення до обговорення наприкінці розділів. Підручник 2019b демонструє, що синтез оборонного змісту з рефлексивним компонентом є практично досяжним навіть у межах предмета захисного циклу. Проте в загальновійськових підручниках інструктивність і нормативна модель ролей є структурно сильнішими, ніж простір для осмислення, дискусії та автономної інтерпретації. Крім того, слід зазначити, що значна частина відкриття рефлексивного простору залежить від педагогічної практики в класі, тобто способу, в який викладач або викладачка працює з текстом підручника. Цей вимір залишається поза межами цього дослідження, яке

аналізує лише дискурсивну організацію тексту, а не реальні практики його використання (Sharifian & Kennedy, 2019).

Звідси випливає інтерпретаційний висновок: межа між оборонною підготовкою та мілітаризацією освіти у підручниках захисного циклу 2019–2023 років зберігається частково. Вона є відносно чіткою в оборонно-функціональному змісті (домедична допомога, цивільний захист, мінна безпека), де військовий зміст виконує інструментальну функцію. Натомість ця межа розмивається у дисциплінарно-нормативних та виховних блоках там, де військова логіка починає структурувати не лише практичну підготовку, а й загальну модель громадянськості, підпорядковуючи рефлексію оборонно-нормативній логіці. Учень або учениця можуть рефлексувати, але переважно в межах уже встановленої рамки: як правильно діяти, як правильно допомагати, як правильно розуміти обов'язок. Значно рідше підручник відкриває простір для рефлексії, що виходить за межі алгоритму.

ДИСКУСІЯ

Це дослідження адресує прогалину в науковій літературі, де мілітаризація освіти досліджувалася переважно в контекстах автократичного контролю або імперської політики, але не в умовах демократичної держави, що веде оборонну війну.

Запропонований аналіз демонструє, що мілітаризована дискурсивна організація тексту може виникати й в умовах демократичної оборонної держави, що воює за своє виживання, і ця ситуація потребує окремої концептуалізації. Бурде та ін. (Burde et al., 2017) фіксують, що функції освіти в умовах збройного конфлікту є принципово множинними і суперечливими; дане дослідження конкретизує цю тезу: захисна та трансформативна функції перебувають у структурному напруженні в самому тексті підручника.

Окрім емпіричної прогалини, дослідження робить внесок у концептуальну дискусію про мілітаризацію освіти. Більшість критичних теорій, сформувавшись в інших типологічних контекстах: національно-державний мілітаризм автократичних режимів (Sen, 2019; Edwards & Mathers, 2025), неоліберальний мілітаризм США (Saltman & Gabbard, 2003; Giroux, 2008), імперський мілітаризм Британії (Otley, 1999). Український випадок не вписується в жоден із цих типів, адже тут мілітаризація освіти розгортається не як інструмент авторитарного контролю, комерційного рекрутингу чи імперської експансії, а як реакція на реальну зовнішню агресію – та проявляється, як реконфігурація. Це дослідження показує, що для такого контексту нормативні рамки, розроблені для перших трьох типів, є недостатніми: вони або презюмують проблематичність мілітаризації освіти (Giroux, Saltman), або не дають інструментів для розрізнення легітимної оборонної освіти і її дисфункціональних форм.

Натомість, спираючись на класичне розрізнення Фартса (Vagts, 1937/1959) між «військовим способом» (the military way) і «мілітаризмом» (militarism), результати дослідження дозволяють зафіксувати: підручники захисного циклу 2019- 2023 років переважно реалізують модель «військового способу» у частині оборонно-функціонального змісту (мінна безпека, домедична допомога, цивільний захист), але демонструють тенденцію до переходу в режим мілітаризму у частині дисциплінарно-нормативних і виховних блоків там, де нормативи поведінки, ритуали та стройові елементи виходять за межі функціональної необхідності й починають слугувати самі собі.

У термінах визначення Манна (Mann, 1987, с. 35), результати показують, що проблематичним у підручниках захисного циклу є не наявність військового змісту як такого, а локалізоване дискурсивне перетворення підготовки до війни на «нормальну і бажану» соціальну активність насамперед через інструктивний реєстр і нормалізацію виконавчої позиції учня. Це конкретизує тезу Лутц (Lutz, 2002, с. 723) про матеріально-дискурсивну природу мілітаризації для випадку шкільного підручника: дискурсивний зсув відбувається не на рівні явних ідеологічних маркерів (підручники не містять відкритого глорифікаційного наративу), а на рівні організації самого тексту - типів завдань, форм звертання, граматичних виборів, типів суб'єктності, яка пропонується учневі.

Найзначнішим теоретичним наслідком є демонстрація того, що в контексті оборонної війни концепт мілітаризації освіти потребує операціональної дворівневої структури, а саме розрізнення між легітимним функціональним режимом (оборонна освіта в умовах війни як інструмент захисту життя і територіальної цілісності) і проблематизованим режимом (мілітаризація освіти як експансія військової логіки поза функціональні межі). Без цього розрізнення критичний аналіз мілітаризації освіти в Україні ризикує або відкинути необхідну оборонну підготовку як таку, або легітимувати дисфункціональні елементи через посилення на воєнний стан. Це розрізнення є самостійним внеском роботи в дискусію.

Окремий внесок стосується концептуалізації суб'єктної позиції учня. Опираючись на розрізнення Шоу (Shaw, 1991; 2013) між мобілізаційним і постмілітарним громадянством, результати показують, що в усіх чотирьох підручниках простежується дискурсивне домінування мобілізаційної моделі учня-захисника над постмілітарною моделлю учня-громадянина. Водночас підручник 2019b (медичний трек) демонструє часткове виключення з цієї тенденції: інтеграція тем міжнародного гуманітарного права, прав поранених і прав жінок-комбатантів створює простір, у якому учень/учениця функціонує одночасно як суб'єкт безпекової компетенції і як інтерпретатор моральних та правових норм. Це емпіричне свідчення того, що оборонна освіта і академічна демократія не є взаємовиключними і навіть в умовах війни, що триває.

ПРОПОНОВАНІ ЗМІНИ ДО ПУБЛІЧНОЇ ПОЛІТИКИ

Результати дослідження дозволяють сформулювати кілька рекомендацій. Контент курсу «Захист України» для 10-11 класів потребує концептуального компонента не лише «як», а й «чому» і «якою ціною». Включення тем, де учні осмислюють природу збройного конфлікту, не загрожує легітимності курсу, а навпаки поглиблює розуміння його сенсу. По-друге, ситуаційні задачі з МГП (за зразком 2019b) є ефективним інструментом поєднання для подання та засвоєння освітнього контенту. По-третє, педагогічна культура класної кімнати є критично важливою: учитель може відкривати або закривати простір для розмови, не передбачений підручником (Sharifian & Kennedy, 2019).

Окремий блок імплікацій впливає з інституційного контексту дослідження. Реформа предметів захисного циклу 2024–2025 років (наказ МОН від 08.08.2024 № 1116, наказ від 20.06.2025 № 890, наказ від 06.05.2025 № 686) створює нову нормативну рамку, у межах якої розроблятиметься наступне покоління навчальних матеріалів. Результати цього дослідження пропонують орієнтири для уникнення відтворення дисфункціональних патернів попередньої парадигми.

По-перше, виявлене структурне домінування інструктивно-алгоритмічної подачі над дискусійно-рефлексивною не є технічною властивістю предмета і не впливає з природи оборонного змісту як такого. Це наслідок конкретного педагогічного вибору. Навчально-методичні матеріали, розроблені в межах нової Модельної програми, зокрема комплект сценаріїв уроків Українського інституту розвитку освіти (МОН, ВШО, 2025), заявляють перехід до компетентнісного й діяльнісного підходів, включення тренінгових і симуляційних елементів та запитань для осмислення та рефлексії. Це декларативно відповідає вимозі збереження простору академічної демократії, виявленої як критичної в межах цього дослідження. Емпірична перевірка того, наскільки нові матеріали реалізують цю заяву на рівні організації тексту, потребує окремого порівняльного дослідження.

По-друге, дослідження пропонує конкретні дискурсивні індикатори, за якими розробники й рецензенти нових матеріалів можуть діагностувати присутність або відсутність простору академічної демократії: частка відкритих запитань відносно інструктивних команд; присутність морально неоднозначних ситуаційних задач; наявність кейсів міжнародного

гуманітарного права; граматичні форми звертання до учня (наказовий спосіб vs запрошення до рефлексії); типи завдань, що передбачають інтерпретаційну автономію, а не лише відтворення нормативу.

По-третє, інтеграція гендерно нейтрального змісту і виключення архаїчних структурних поділів («тематичний план для юнаків / тематичний план для дівчат», який зберігався в програмі МОН 2023 року) є не косметичним, а структурним питанням: гендерна сегрегація змісту відтворює мобілізаційну модель громадянства і звужує простір постмілітарного громадянства як для юнаків, так і для дівчат. Перехід нової Модельної програми на формат інтегрованого курсу створює можливість виходу з цієї структурної асиметрії.

По-четверте, виявлене напруження між захисною і трансформативною функціями освіти в умовах конфлікту (Burde et al., 2017) має політичну, а не лише педагогічну природу. Підручник, який тренує безпекові навички ціною витіснення моральної і політичної рефлексії, у короткостроковій перспективі підвищує обороноздатність окремого учня/учениці, але у довгостроковій може звужувати соціальну базу, що підтримує демократичний характер цієї оборони. Збереження простору академічної демократії в підручниках захисного циклу є складовою стійкості демократичного суспільства під час війни.

ВИСНОВКИ

Три дискурсивні механізми, виявлені в інтерпретаційному розділі (інструктивність, нормативізація суб'єктності, звуження абстрактного рівня розмови про війну), проявляються через обидва виміри дослідницького питання — тематичний баланс та конструювання образу учня/учениці. Інтегрована відповідь на дослідницьке питання може бути сформульована так: підручники захисного циклу 10–11 класів періоду 2019–2023 років формують уявлення про державу, війну, громадянство і ворога не через прямі ідеологічні твердження, а через два паралельні дискурсивні виміри. Перший діє на рівні тематичного балансу: навчальна увага розподілена між кластерами таким чином, що оборонно-функціональні компетенції та дисциплінарно-нормативні практики системно переважають над простором академічної демократії - простором, де можлива моральна неоднозначність, відкриті запитання, інтерпретаційна автономія. Другий діє на рівні дискурсивного конструювання образу учня/учениці: за допомогою граматичних форм звертання, типів завдань і риторичних стратегій текст переважно інтерполює читача як виконавця нормативу, рідше як інтерпретатора моральних і правових ситуацій, ще рідше як автономного критичного суб'єкта.

Зведення обох вимірів дає єдине дискурсивне формулювання: у підручниках захисного циклу періоду 2019-2023 відбувається часткове, але систематичне зміщення від моделі «військового способу» (Vagts, 1937/1959) у бік моделі мілітаризації освіти у проблематизованому сенсі. Це зміщення проявляється насамперед у виховних і дисциплінарних блоках, де військова логіка виходить за межі функціональної необхідності, та значно менше у власне безпековому й медичному змісті. Підручник 2019b (медичний трек) демонструє важливе виключення: інтеграція тем міжнародного гуманітарного права і прав жінок-комбатантів засвідчує, що оборонний зміст може поєднуватися з простором академічної демократії - оборонна підготовка і постмілітарне громадянство (Shaw, 1991, 2013) не є взаємовиключними. Це дає емпіричну підставу стверджувати, що рамка оборонно-громадянської освіти, сформульована в аналітичній рамці як нормативний горизонт дослідження, є практично досяжною, а не лише теоретично бажаною.

Обмеження дослідження

По-перше, аналіз обмежений чотирма підручниками 2019 і 2023 років видання, що репрезентують перехідну фазу між початком російської агресії 2014 року і реформою предметів захисного циклу 2024–2025 років. Висновки

не можуть бути механічно перенесені на нові навчально-методичні матеріали, що розробляються в межах Модельної навчальної програми «Захист України. Інтегрований курс» (МОН, наказ № 1116 від 08.08.2024), і потребують емпіричної перевірки на новому корпусі.

По-друге, дослідження аналізує тексти підручників, а не реальну педагогічну практику їх використання у класі: вчитель/вчителька може відкривати або закривати простір академічної демократії незалежно від того, як він організований у тексті (Sharifian & Kennedy, 2019).

По-третє, кодування здійснено одним дослідником, що обмежує можливість оцінити міжкодувальну надійність; цей вибір методологічно обґрунтований пошуковим (exploratory) якісним характером дизайну, але звужує можливість статистичного узагальнення.

Перспективи подальших досліджень

Найбільш очевидним продовженням є порівняльний аналіз підручників і навчально-методичних матеріалів, що з'являються в межах Модельної навчальної програми 2024 року. Така порівняльна оптика дозволить емпірично простежити, чи відбувається перехід від мобілізаційного до постмілітарного типу громадянськості у новому поколінні матеріалів чи нова парадигма лише оновлює змістове наповнення, зберігаючи попередню дискурсивну архітектуру. Окремим напрямом є етнографічне дослідження реальних практик викладання предмета «Захист України» у класах, що дозволить простежити, як співвідноситься дискурсивна логіка підручника з педагогічною культурою конкретної школи. Третій напрям порівняльне дослідження українського випадку з іншими сучасними кейсами оборонної освіти в умовах активного конфлікту або стійкої безпекової загрози (Ізраїль, Польща, Балтійські країни), що дозволить емпірично перевірити продуктивність розрізнення між легітимною оборонною підготовкою і її дисфункціональними формами на ширшому матеріалі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Al Sakbani, N., & Beaujouan, J. (2025). Education in Syria: Hidden victim of the conflict or weapon of war? *Journal of Peace Education*, 22(2), 186–206. <https://doi.org/10.1080/17400201.2024.2325493>
- Burde, D., Kapit, A., Wahl, R. L., Guven, O., & Skarpeteig, M. I. (2017). Education in emergencies: A review of theory and research. *Review of Educational Research*, 87(3), 619–658. <https://doi.org/10.3102/0034654316671594>
- Edwards, A., & Mathers, J. G. (2025). Anyone can be a hero: The militarization of children in Putin's Russia. *International Affairs*, 101(2), 399–417. <https://doi.org/10.1093/ia/iae329>
- Enloe, C. (2000). *Maneuvers: The international politics of militarizing women's lives*. University of California Press.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison* (A. Sheridan, Trans.). Pantheon Books. (Original work published 1975)
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed.; M. B. Ramos, Trans.). Continuum. (Original work published 1970)
- Galaviz, B., Palafox, J., Meiners, E. R., & Quinn, T. (2011). The militarization of our schooling. *Rethinking Schools*, 26(2), 14–19.
- Geyer, M. (1989). The militarization of Europe, 1914–1945. In J. R. Gillis (Ed.), *The militarization of the Western world* (pp. 65–102). Rutgers University Press.
- Giroux, H. A. (2008). *Against the terror of neoliberalism: Politics beyond the age of greed*. Paradigm Publishers.
- Giroux, H. A. (2013). *The educational deficit and the war on youth*. Monthly Review Press.
- Gündüz, M. (2018). Militarising school: Militarism in the Turkish educational system (1926–1947). *Paedagogica Historica*, 54(3), 287–300.
- Herath, S. (2021). The discursive construction of ethnic hierarchies in textbooks in a time of post-conflict reconciliation. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(7), 1077–1092.
- Huseynova, A., Ismayilov, E., Ohanyan, A., & Marples, D. (2020). The militarisation of education in Azerbaijan, Armenia, Ukraine and Russia. *Communist and Post-Communist Studies*, 53(3), 15–34.

- Klymenko, L. (2014). World War II in Ukrainian school history textbooks: Mapping the discourse of the past. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 44(5), 756–777.
- Lachmann, R., & Mitchell, L. (2014). The changing face of war in textbooks: Depictions of World War II and Vietnam, 1970–2009. *Sociology of Education*, 87(3), 188–203.
- Leitner-Stojanov, D. (2019). Militarization via education: A 1945 primer from Socialist Macedonia. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 11(1), 35–52.
- Lin, L., Zhao, Y., Ogawa, M., Hoge, J., & Kim, B. Y. (2009). Whose history? An analysis of the Korean War in history textbooks from the United States, South Korea, Japan, and China. *The Social Studies*, 100(5), 222–232.
- Lutz, C. (2002). Making war at home in the United States: Militarization and the current crisis. *American Anthropologist*, 104(3), 723–735. <https://doi.org/10.1525/aa.2002.104.3.723>
- Lutz, C. (2002). Making war at home in the United States: Militarization and the current crisis. *American Anthropologist*, 104(3), 723–735. <https://doi.org/10.1525/aa.2002.104.3.723>
- Mann, M. (1987). The roots and contradictions of modern militarism. *New Left Review*, 162, 35–50.
- Nguyen, T. (2017). Education as a site of violence: Rethinking schools as factories. *Journal of Peace Education*, 14(1), 34–52.
- Otley, C. B. (1999). The public school ethos and the rite of passage: Preparing the British elite for imperial service. *History of Education Quarterly*, 39(4), 399–419.
- Østby, G., Urdal, H., Østby, I., & Ræder, S. F. (2019). Education and political violence: A systematic review. *Journal of Peace Research*, 56(3), 295–312.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). SAGE.
- Rodríguez-Gómez, D., Foulds, K., & Sayed, Y. (2016). Representations of violence in social science textbooks: Rethinking opportunities for peacebuilding in the Colombian and South African post-conflict scenarios. *Education as Change*, 20(3), 76–97.

- Salha, S., Tlili, A., Shehata, B., Zhang, X., Endris, A., Arar, K., Mishra, S., & Jemni, M. (2024). How to maintain education during wars? An integrative approach to ensure the right to education. *Open Praxis*, 16(2), 160–179.
- Saltman, K. J., & Gabbard, D. A. (Eds.). (2003). *Education as enforcement: The militarization and corporatization of schools*. RoutledgeFalmer.
- Sen, M. (2019). The politics of citizenship education in Turkey: The construction of enemy images and internal threats. *Comparative Education Review*, 63(2), 215–236.
- Sharifian, M. S., & Kennedy, P. (2019). Teachers in war zone education: Literature review and implications. *International Journal of the Whole Child*, 4(2), 9–26.
- Shaw, M. (1991). *Post-military society: Militarism, demilitarization and war at the end of the twentieth century*. Polity Press.
- Shaw, M. (2013). Twenty-first century militarism: A historical-sociological framework. In A. Stavrianakis & J. Selby (Eds.), *Militarism and international relations: Political economy, security, theory* (pp. 19–32). Routledge.
- Trani, J.-F., Zhu, Y., Bechara, S., Bakhshi, P., Kaplan, I., Babulal, G., Zha, W., Rawab, H., Brown, D., & Raghavan, R. (2025). The impact of a participatory intervention to improve learning outcomes and reduce school-based discrimination in primary rural schools of Afghanistan: A cluster control randomized trial. *International Journal of Educational Development*, 118, 103409.
- Vagts, A. (1959). *A history of militarism: Civilian and military* (Rev. ed.). Free Press. (Original work published 1937)
- van Dijk, T. A. (1993). Principles of critical discourse analysis. *Discourse & Society*, 4(2), 249–283.
- van Dijk, T. A. (2003). Critical discourse analysis. In D. Schiffrin, D. Tannen, & H. E. Hamilton (Eds.), *The handbook of discourse analysis* (pp. 352–371). Blackwell.
- van Dijk, T. A. (2006). Discourse and manipulation. *Discourse & Society*, 17(3), 359–383.
- Vanner, C., Akseer, S., & Kovinthan, T. (2017). Learning peace (and conflict): The role of primary learning materials in peacebuilding in post-war Afghanistan, South Sudan and Sri Lanka. *Journal of Peace Education*, 14(1), 32–53.
- Werner, M. (2000). Reading authorship into texts. *Theory Into Practice*, 39(3), 137–143.

Yakovlyeva, O. (2021). National-patriotic education in Ukraine: Between mobilization and civic formation. *Post-Soviet Affairs*, 37(4), 372–390.

Yogev, E. (2012). The image of the 1967 war in Israeli history textbooks as test case: Studying an active past in a protracted regional conflict. *Oxford Review of Education*, 38(2), 171–188.

Zembylas, M. (2023). Affective dimensions of militarized schooling: Emotional labour, moral injury, and civic education in conflict societies. *Curriculum Inquiry*, 53(1), 1–19.

Конституція України. (1996). Відомості Верховної Ради України, 30, ст. 141. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр>

Міністерство освіти і науки України. (2023). Навчальна програма з предмета «Захист України» для 10–11 класів. МОН України. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2022/08/15/navchalna.programa-2022.zakhyst.Ukrayiny-10-11-profil.pdf>

Міністерство освіти і науки України. (2024). Зміни до навчальної програми з предмета «Захист України»: скасування гендерного поділу груп. МОН України. <https://mon.gov.ua/news/zakhyst-ukrainy-bez-stereotypiv-teper-uchni-i-uchenytsi-starshykh-klasiv-navchatymutsia-razom>

Міністерство освіти і науки України, Всеукраїнська школа онлайн 2025. Захист України 10, 11 клас: навчально-методичні матеріали з предмета «Захист України» для 10–11 класів. https://lms.e-school.net.ua/courses/course-v1:UIED+UIED_06+2025/course/

Гудима, А. А., Фука, М. М., Герасименко, С. В., & Пашко, К. О. (2019a). Захист Вітчизни: підручник для 11 класу закладів загальної середньої освіти (рівень стандарту). Освіта.

Гудима, А. А., Фука, М. М., Герасименко, С. В., & Пашко, К. О. (2019b). Захист Вітчизни. Основи медичних знань: підручник для 11 класу закладів загальної середньої освіти. Освіта.

Фука, М. М., Гудима, А. А., Герасименко, С. В., & Пашко, К. О. (2023a). Захист України: підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти (рівень стандарту). Освіта.

Фука, М. М., Гудима, А. А., Герасименко, С. В., & Пашко, К. О. (2023b). Захист України. Основи медичних знань: підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. Освіта.

ДОДАТОК 1

КОДБУК ДЛЯ СУЦІЛЬНОГО КОНТЕНТ-АНАЛІЗУ

1. Одиниці аналізу

Технічна одиниця обліку: сторінка.

Змістова одиниця аналізу: смисловий фрагмент на сторінці: абзац, підзаголовок, рубрика, вправа, визначення, таблиця, схема, ілюстрація, підпис до зображення.

2. Основні категорії кодування

Кожна категорія кодується на сторінці за шкалою:

0 — відсутня;

1 — присутня;

2 — центральна для сторінки.

1. Військова інституційність

ЗСУ, військова служба, військові статuti, присяга, військові заклади, підрозділи, командування.

2. Зброя та бойові практики

Стрілецька зброя, гранати, мішені, стрільба, бойовий порядок, дії солдата, взаємодія в бою.

3. Тактична і стройова дисципліна

Шикування, команди, форма одягу, стройова норма, дисципліна, статутні стосунки.

4. Цивільний захист і виживання

Укриття, евакуація, тривога, артобстріл, мінна небезпека, терористична загроза, дії цивільного населення.

5. Домедична допомога

Реанімація, кровотечі, турнікети, перев'язка, допомога пораненим, рятувальний ланцюжок.

6. Національна безпека / національний спротив

Національна безпека, оборонна свідомість, спротив, інформаційна війна, кібербезпека, стійкість.

7. Патріотизм / військово-патріотичне виховання

Патріотизм, любов до Батьківщини, служіння державі, готовність до захисту.

8. Гуманітарно-правовий вимір війни
Міжнародне гуманітарне право, захист цивільного населення, заборонені засоби війни, права людини.
9. Академічна демократія / критична рефлексія
Запитання для осмислення, плюралізм позицій, етична рефлексія, автономна аргументація, дискусія.
10. Гендерна рамка
0 — не релевантно;
1 — інклюзивна/нейтральна;
2 — виразно гендерно розділена або гендерно маркована.

3. Додаткові змінні

- Тип сторінки: основний текст / вправа / словник / таблиця / схема / ілюстрація / титульна сторінка / зміст.
- Провідна функція сторінки: інформування / нормування / тренування / мобілізація / рефлексія.
- Образ учня: майбутній військовослужбовець / дисциплінований виконавець / оборонний громадянин / рятувальник / автономний суб'єкт.
- Емоційна рамка: нейтрально-інструктивна / героїчна / мобілізаційна / тривожна / загрозова.

4. Правила кодування

1. Кодується кожна сторінка корпусу без пропусків.
2. Якщо сторінка містить і текст, і візуал, кодуються обидва компоненти.
3. Якщо категорія присутня лише в заголовку або підписі до зображення, вона все одно фіксується.
4. Якщо категорія визначає головний зміст сторінки, ставиться 2.
5. Якщо сторінка містить кілька категорій, вони кодуються окремо.
6. Якщо сторінка не містить жодної релевантної категорії, у всіх полях ставиться 0.