

## КОНЦЕПТ «ДИТИНСТВО» У ПАРАДИГМІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ЗНАННЯ: СЕМАНТИКО-КОГНІТИВНИЙ ТА ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗИ

*Стаття присвячена розгляду термінів «концепт» і «концептуалізація», як таких, що набувають активного вживання у сучасній педагогічній науці. На основі аналізу та систематизації, представлених у науковому дискурсі визначень терміну «концепт», виділено його інваріантні ознаки у педагогічній площині. Зважаючи на соціокультурний контекст наукової дискусії, обґрунтовано доцільність розмежовування у педагогічному контенті термінів «концепт» і «поняття».*

*Аналізуючи соціокультурну складову концепту «дитинство», дослідниця виходить із висунутих припущень, які торкаються «розуміння дитинства» у певний історичний період. Серед таких припущень виокремимо наступні: складові концепту формувалися під впливом реального стану дитини в суспільстві, концепції дитинства, що розроблялися науково та ідеологічно, і були «зручними» для конкретного соціуму; розуміння дитинства детерміновано існуючими у суспільстві протиріччями: між реальним і бажаним соціальним статусом дитини в системі суспільних відносин; між основами суспільного і сімейного виховання; між соціальними і психологічними межами вікового розвитку дитини та ін.; розуміння дитинства включало передбачувані шляхи вирішення суспільно значимих завдань, пов'язаних із розвитком суспільства, а також особистісно значимих завдань, пов'язаних із розвитком дитини; смислові елементи концепту «дитинство» визначалися переважно виховним впливом світу дорослих, вписуючись у певний соціальний, культурний та історичний контекст і формуючи свою педагогічну парадигму дитинства, яка розумілася як сукупність установок, цінностей, характерних для членів цього суспільства на певному історичному етапі і механізмів їх практичної реалізації в царині педагогічної підтримки освіти та виховання дітей.*

*На основі застосування комплексної методики, що поєднує елементи семантико-когнітивного та лінгвокультурологічного аналізів, з'ясовано поняттєве і концептуальне навантаження лексики «дитинство» як дискретної одиниці людської свідомості у парадигмі сучасного педагогічного знання. Авторкою встановлено, що розуміння педагогічних термінів крізь призму «концептів» дозволяє виявляти і використовувати інформацію не лише у формі об'єктивного знання, але й у формі, яка може бути зрозумілою та інтеріоризованою учасниками процесу конструювання педагогічної дійсності.*

*Ключові слова: концепт, поняття, концептуалізація, педагогічне знання, концепт «дитинство», семантико-когнітивний аналіз, лінгвокультурологічний аналіз.*

## THE CONCEPT «CHILDHOOD» IN THE PARADIGM OF MODERN PEDAGOGICAL KNOWLEDGE: SEMANTIC-COGNITIVE AND LINGUISTIC CULTURAL ANALYZES

*The article deals with analysis of the term «concept» as one of the most important notions of modern pedagogical science. On the basis of analysis and generalization of*

*the term «concept», which presented in the scientific discussion, it was distinguished invariant signs of this linguistic unit in a pedagogical plane by the author. It should be stressed that the author is proving the expedience to differentiate the terms «concept» and «notion» in pedagogical content concerning to the sociocultural context of scientific discussion.*

*Analyzing the socio-cultural component of the concept of "childhood", the researcher proceeds from the assumptions made about "understanding childhood" in a certain historical period. Among these assumptions, we should note the following: the components of the concept were formed under the influence of the real state of the child in society, the concepts of childhood, which were developed scientifically and ideologically, and were «convenient» for a particular society; understanding of childhood is determined by existing contradictions in society: between the real and desirable social status of the child in the system of social relations; between the bases of social and family upbringing; between the social and psychological limits of the age of the child, etc., understanding of childhood included predictable ways of solving socially important problems related to the development of society, as well as personally significant tasks related to the development of the child; The semantic elements of the concept of «childhood» were determined predominantly by the educational effect of the adult world, fitting into a certain social, cultural and historical context, and shaping its pedagogical paradigm of childhood, understood as a set of attitudes, values-characteristic of members of this society at a certain historical stage and mechanisms of their practical realization in the sphere of pedagogical support of education and upbringing of children.*

*Also the author tries to describe the notional and conceptual loading of the term «childhood» as a discrete unit of human consciousness in the paradigm of modern pedagogical knowledge. This was made possible by the application of complex methodology that combines elements of semantic-cognitive and linguistic cultural analyzes. The author comes to the conclusion that the understanding of pedagogical terms through the prism of «concepts» allows to find out and use information in not only objective knowledge form, but also in a form, that can be clear and interiorize by the participants of the process of the constructing of a pedagogical reality.*

*Key words: concept, conceptualization, pedagogical knowledge, concept «childhood», semantic-cognitive analyze, linguistic cultural analyze.*

Нині ми є свідками активної наукової рефлексії, орієнтованої на критичне відображення навколишньої дійсності та пошуку способів і методів її пізнання, що безумовно призводить до кількісного й якісного оновлення категоріального апарату різного роду досліджень. Зокрема, у царині багатьох гуманітарних наук досить широко уживаними на сьогодні є такі терміни, як «концепт» і «поняття». Термін «поняття» використовується в логіці та у філософії, а концепт виступає як термін математичної логіки, культурології. Аналізом проблемного поля концептів і осмисленням мовної картини світу займається порівняно молода галузь наукового знання – когнітивна лінгвістика. Одним з її напрямів є вивчення концептосфери – феномену ментального світу, сукупності поглядів народу і кожної особи на навколишню дійсність, закладених в мінімальних одиницях – концептах.

Проблема опису сутності концепту залишається актуальною й для сучасної педагогічної науки. У багатьох наукових розвідках із педагогіки «концепт» виступає об'єктом дослідження (Т. Алексеєнко – АКСІОЛОГІЧНИЙ,

СУБКУЛЬТУРНИЙ концепт, О. Гончар – концепт ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ, В. Кириченко – концепт ДОЗВІЛЛЯ, Г. Палиця – концепт ВИХОВАННЯ, М. Полякова – концепт КОЛЕКТИВ та ін.). Незважаючи на те, що поняттям «концепт» послуговуються представники різних напрямів педагогічної науки, єдиного розуміння все ще немає. Подекуди такі терміни, як «концепт», «поняття» і «значення» розглядаються як синонімічні, що призводить до термінологічної неузгодженості, теоретичних протиріч і непорозумінь. Вочевидь, це є результатом того, що лексема «поняття» калькує латинське «*conceptus*» [17]. Та на разі, сучасна когнітивна лінгвістика виокремила «концепт» від власне «поняття», таким чином, нині ці терміни досить чітко розмежовані. Уважаємо за доцільне звернутися до опису «концепта» у педагогічній науці, передусім, через те, що науково-обґрунтований і коректно викладений методологічний апарат задає спосіб організації наукового пошуку, сприяє збереженню смислової єдності, забезпечує об'єктивність наукового пізнання і одночасно суб'єктивно-особовий характер наукової творчості, багато в чому зумовлюючи результати і потрібний рівень якості наукового дослідження.

Аналіз актуальних досліджень засвідчив неоднозначність у відношенні науковців до розуміння термінів «поняття» і «концепт», а також існування варіацій їхнього уживання. Так, у працях узагальнюючого характеру з проблеми дослідження, зокрема О. Цьмух («Поняття «концепт» у сучасному лінгвістичному дискурсі» [20]), Ю. Прохорова («У пошуках концепту» [17]) та ін., представлено огляд основних сучасних підходів до розуміння концепту, передусім, в різних лінгвістичних дисциплінах: когнітивістиці, психолінгвістиці, власне лінгвістиці, лінгвофілософії, лінгвокультурології та лінгвоконцептології. Звертаючись до зазначених досліджень, можемо констатувати існування наступних наукових підходів у визначенні концепту: концепт як лінгвокогнітивне явище (О. Кубрякова, В. Маслова, З. Попова, О. Цьмух та ін.); концепт як психолінгвістичне явище (О. Залевська, І. Штерн та ін.); концепт як абстрактне наукове поняття (А. Соломоник та ін.); концепт як базова одиниця культури (Ю. Спетанов та ін.); концепт як лінгвокультурне явище (С. Воркачов, В. Карасик, Г. Слишкін та ін.).

Результати аналізу дають підстави стверджувати про те, що погляди учених різняться у визначенні терміну «концепт», тому у науковому дискурсі вживаними є безліч його трактувань. Уважаємо, це свідчить не стільки про відсутність єдності поглядів щодо природи та функцій концепту, скільки про багатство його ознак і властивостей. Зауважимо, поряд із терміном «концепт» науковцями активного уживання набуває «концептуалізація» як у якості процесу створення наукової концепції чи-то «живого процесу породження смислів конкретних понять» [8, с. 93].

Отже, термінологічна неузгодженість та інваріантність уживання дефініцій «концепт» і «поняття» у наукових дискурсах зумовили, власне, мету пропонованого дослідження – з'ясувати змістове наповнення «концепту» у парадигмі сучасного педагогічного знання, спираючись на методологію семантико-когнітивного та лінгвокультурологічного аналізу.

Серед визначень терміну «концепт» (з латинської «*concepere*» – судження, уявлення про предмет, сутність образу, символу, поняття; та похідне від дієслова «*concipere*» – збирати, накопичувати; затівати; замислювати [8, с. 93]), представлених у науковому дискурсі, наведемо лише ті, які, на нашу думку, є найбільш релевантними у контексті опису та пізнання педагогічних явищ.

Наприклад, Ю. Кольцова говорить про те, що «концепт», як і термін «поняття», відбиває форму життєвої реальності людської психіки. Проте концепт також виражає форму емоційного відображення, окрім раціональної репрезентації навколишнього світу. У цьому аспекті терміни «концепт» і «поняття» не завжди співпадають за структурою [10].

Варто зауважити, що термін «концепт» почав активно вживатися в російській лінгвістичній традиції початку 90-х років. Д. Ліхачов у своїй статті «Концептосфера російської мови» продовжив лінгвокультурологічне наповнення цієї лексеми, зауваживши на тому, що концепт є результатом зіткнення словникового значення слова з особистим народним досвідом людини: «... враховуючи те, як сприймається слово, значення і концепт, ми не повинні виключати людину, адже потенції концепту тим ширше і багатіше, чим ширше і багатіше культурний досвід людини, і чим меншим є культурний досвід людини, тим бідніше не лише його мова, але і його «концептосфера» [12, с. 320].

Досить обґрунтованим у цьому контексті є твердження Г. Арапової про те, що поняття є сукупністю базових ознак об'єкта, що пройшли процес їх пізнання і розуміння, а концепт є ментальною одиницею картини світу, що містить мовні та культурні знання, уявлення, оцінки тощо. Таким чином, концепт виступає як посередник між словом і дійсністю, є цілим потенціалом значення слова, таким, що містить комплекс асоціативних уявлень [2].

Згідно із зауваженнями Т. Копилової, науковий концепт відбиває наукові знання, отримані в результаті науково-дослідної діяльності і вербалізовані у підмові науки. Науковий концепт багатовимірний, має польову структуру, що складається з ядра, до якого входять основні поняття, що розкривають сутність і зміст концепту, а також периферії. Структура наукового концепту має і свої особливості: вирізняється спеціальний шар, що містить ознаки наукового бачення світу певним дослідником, науковим співтовариством, науковою школою, напрямом [11].

Наведемо ще декілька визначень терміну «концепт». Зокрема, В. Карасик визначає концепти як первинні культурні утворення, які існують в культурно-історичному просторі народу, визначають його менталітет і транслуються в різних сферах буття людини як колективні ментальні утворення, що фіксують своєрідність культури (ментальна проекція елементів культури) [9, с. 38]. Ю. Степанов визначає концепт як культурне явище: «концепт є поняттям, за яким у нашій свідомості виникає давно знайомий зміст, опис ситуації культури» [18, с. 19]; «це колективна спадщина у свідомості народу, його духовна культура. Саме колективна свідомість є носієм констант, тобто концептів, існуючих постійно або тривалий час» [18, с. 76]. За твердженням В. Маслової, концепт – це культурно відмічений вербалізований сенс, одиниця колективного знання, що має мовне вираження і яка визначається етнокультурною специфікою [13, с. 43].

Звертаючись до емпіричних методів пізнання, зауважимо на порівнянні І. Сусовим концепту «собака» і поняття «собака». Так, дослідник визначає деякі ознаки, властиві поняттю «собака»: тварина, хребетна, ссавець, сімейство псових, живородне, одомашнене. Натомість, концепт «собака» має меншу кількість компонентів, проте вони є більш якісними, як-от «гавкає, має хвіст, може укусити, піддається дресурі та ін.» [19]. На цій підставі можемо констатувати: концепт має емоційно-експресивне забарвлення, відповідно, цей термін асоціюється з різними

поняттями, уявленнями і знаннями. На відміну від поняття, яке відбивається в індивідуальній свідомості, концепт вимагає комплексних експресивних засобів вираження: емоцій, симпатій, антипатій, а іноді навіть і протистоянь.

Зауважимо на тому, що різноманітність визначень концепту, представлених дослідниками, зокрема В. Карасиком, Ю. Кольцовою, Т. Копиловою, Ю. Прохоровим та ін., дозволяють виділити його наступні інваріантні ознаки:

- 1) це мінімальна одиниця людського досвіду в його ідеальному уявленні, яка вербалізується за допомогою слова і яка має предметну структуру;
- 2) це основна одиниця обробки, зберігання і передачі знань;
- 3) концепт має рухливі межі і конкретні функції;
- 4) концепт соціальний, його асоціативне поле зумовлює його прагматику;
- 5) це основний осередок культури.

На підставі вище викладеного можемо говорити про те, що «поняття» має простішу структуру, адже в структурі «концепту» представлено більше компонентів. По-друге, концепт, на відміну від поняття, включає не лише істотні і необхідні ознаки явища чи-то предмета, але ті, що мають соціокультурне навантаження (адже система світоглядних знань, з огляду на відмінності в матеріальному та духовному житті, міфології та віруваннях, не є однаковою у різних суспільствах). При цьому концепт виражає не лише сукупність ознак об'єкта, але й уявлення, знання, асоціації, переживання народу, які з ним пов'язані. По-третє, концепти можна охарактеризувати як певні ідеальні, абстрактні одиниці, якими людина оперує в процесі мислення; це результати усієї діяльності людини і процесу пізнання нею навколишнього світу, які вони відбивають, зміст отриманих знань, будучи квантами знання. Таким чином, ототожнення деякими дослідниками терміна «концепт» із терміном «поняття» є дещо невиправданим.

На підставі вище сказаного, зауважимо на тому, що вивчаючи концепт як одиницю педагогічного знання, ми позиціонуємо цей термін як функцію репрезентації досвіду, асоціацій, знань, наукових понять, які максимально відповідають педагогічній науці. Таким чином, *концепт* у педагогіці можемо визначити як максимально когнітивно сконцентроване утворення, як генеральну сукупність різних термінологічних інформаційних систем, які власне й презентують педагогічне знання. Відтак, одним із постулатів сучасної педагогічної науки має стати положення про те, що знання, які утворюють концептуальну освітню систему і відбиті у відповідній мовній картині, мають різні джерела формування: конкретно-чуттєвий досвід, предметно-практичну діяльність, теоретичне і буденне («найвне») пізнання, вербальне і невербальне спілкування, особистий і соціальний досвід та інше. Саме таке розуміння педагогічної дійсності зумовлює різноманітність типів, структур і змісту концептів, їхнє місце у багаторівневій та ієрархічній системі сучасної педагогіки.

Заставляючи представлені у науковій думці визначення «концепту» із вітчизняним педагогічним дискурсом, спробуємо розмежувати поняттєве і концептуальне навантаження концепту «дитинство». При цьому застосовуємо комплексну методику, запропоновану харківською дослідницею Н. Плотниковою [15], що поєднує елементи семантико-когнітивного та лінгвокультурологічного аналізу, і складається принаймні з трьох етапів:

- 1) *побудова номінативного поля концепту та встановлення його номінативної щільності* (номінативне поле концепту – це сукупність мовних засобів, що

об'єктивують концепт у конкретний період розвитку суспільства [16, с. 66]. У межах нашого дослідження номінативне поле концепту «дитинство» будемо шляхом вибірки зі словників і навчальних посібників номінацій концепту;

2) *виділення та опис структурних елементів концепту*. Погоджуючись із Н. Плотниковою [15], яка у контексті власного дослідження оперує методикою аналізу культурних концептів Ю. Степанова [18], у структурі концепту виділимо дві складові – культурну та поняттєву. Описуючи культурну складову концепту, до уваги беремо такі шари:

а) *історичний*, на якому аналізуємо явище з історико-генетичного, історико-культурного, етнографічного поглядів;

б) *актуальний*, де проводимо аналіз синонімів відповідного концепту;

в) *етимологічний*, у межах якого визначаємо первинний смисл концепту.

Водночас, поняттєву складову можемо виявити шляхом аналізу значень основних мовних репрезентантів концепту, що проводиться методом компонентного аналізу [15, с. 78]. Згідно із методикою концептуального аналізу З. Попової та Й. Стерніна, спільні за змістом семи різних мовних репрезентантів одного концепту, зауважує Н. Плотникова, можемо інтерпретувати як когнітивні ознаки концепту [16, с. 201], що їх називаємо смисловим елементом або компонентом смислу концепту;

3) *моделювання польової структури концепту* (до ядра концепту відносимо смислові елементи, що виділені під час компонентного аналізу поняттєвої складової).

Дотримуючись запропонованої комплексної методики, перейдемо до аналізу концепту «дитинство» на семантико-когнітивному та лінгвокультурологічному рівнях.

1. *Культурна складова концепту «дитинство»*. А) *історичний шар*.

Аналіз уявлень про характерні для різних епох образи дитинства (Ф. Ар'єс, Б. Бім-Бад, М. Грушевський, Л. Демоз, І. Кон, М. Мід, П. Постмен та ін.) засвідчує про те, що концептам дитинства, які історично утворилися, відповідали певні типи педагогічного ставлення до власне поняття «дитинство». Через це відомий французький дослідник історії дитинства Ф. Ар'єс у своїй роботі «Дитина і сімейне життя при Старому порядку» [3] обґрунтовано доводить: поняття «дитинство» є складовим відповідного концепту, який пронизує різні сфери культури, існує в тому або іншому вигляді в різні історичні епохи.

Аналізуючи соціокультурну складову концепту «дитинство», ми, передусім, виходили із висунутих припущень, які торкалися власне «розуміння дитинства» у певний історичний період. Серед таких припущень виокремимо наступні:

- складові концепту формувалися під впливом реального стану дитини в суспільстві, концепцій дитинства, що розроблялися науково та ідеологічно, і були «зручними» для конкретного соціуму;

- розуміння дитинства детерміновано існуючими у суспільстві протиріччями: між реальним і бажаним соціальним статусом дитини в системі суспільних відносин; між основами суспільного і сімейного виховання; між соціальними і психологічними межами вікового розвитку дитини та ін.;

- розуміння дитинства включало передбачувані шляхи вирішення суспільно значимих завдань, пов'язаних із розвитком суспільства, а також особистісно значимих завдань, пов'язаних із розвитком дитини;

- смислові елементи концепту «дитинство» визначалася переважно виховним впливом світу дорослих, вписуючись у певний соціальний, культурний і історичний контекст та формуючи свою педагогічну парадигму дитинства, яка розумілася як сукупність установок, цінностей, характерних для членів цього суспільства на певному історичному етапі і механізмів їхньої практичної реалізації в царині педагогічної підтримки освіти і виховання дітей.

Таким чином, аналіз історичного шару культурної складової концепту «дитинство» як базового концепту в межах вітчизняної педагогічної культури дозволяє виділити його структурні й смислові елементи у двох площинах дихотомічного порядку. З одного боку, такими є «вік», «пізнання світу», «тісний зв'язок дитини з дорослим», *життєтворчість*, *дитяча субкультура* і «дитячість»; з іншого – «несамостійність», «залежність», «безпомічність». На лексичному рівні цей концепт репрезентовано відповідною лексемою.

*Б) етимологічний шар.* В етимологічному словнику української мови зазначено, що сучасний іменник «дитинство» утворений від «дитя» (*дзіця, детё', дѣтина, дзеці*) і перебуває у одному смисловому ряді із такими іменниками, як *дитинець, дитинча, дитятко, дитяцтво, дітище*; збірними іменниками – *дітва, дітвага, дітвачча, дітлахи, дітлашня, дітворня*; прикметниками – *дитинний, дитинячий, дітвачий, дітинський, діточий*. Зазначається, що названі мовні одиниці походять від «годоване груддю», «нагодований», схожі за структурою із «мошкорою» і, зазвичай, уживалися для позначення «молодих істот» [7, с. 79, 93].

Отже, аналіз етимологічного шару культурної складової концепту «дитинство» у межах вітчизняної педагогічної культури дав змогу виявити його смислові елементи: «дитина», «народження», «годування».

*В) актуальний шар.* Синонімічний ряд концепту «дитинство» у словнику синонімів відсутній, але при його відмінюванні (з *дитинства*) можемо фіксувати такі варіанти, як *з малку, з колиски, з пелюшок, зі сповитку, з пуп'янка, змальства, змалу, змалечку, відмалечку*. Власне іменник «дитина» синонімічно співзвучний із *дитя, маля, дитинча, малюк, дітвак, чадо, маленя, дитиня, дитятко, дитинчатко* [14].

Не враховуючи регіональних варіантів та історичних назв, констатуємо наявність в українській мові для вираження лексеми «дитинство» синонімічного ряду, репрезентованого педагогічними синонімами: «дитячий вік», «дитячі роки», «дитячість», «період становлення».

## II. Поняттєва складова концепту.

За результатами семантико-когнітивного та лінгвокультурологічного аналізів встановлено, що основним мовним репрезентантом концепту «дитинство» є відповідна лексема. Вивчення значення лексеми «дитинство», яка у вітчизняному педагогічному дискурсі представлена у вигляді самостійної педагогічної категорії «дитинство», дозволяє розкрити її поняттєвий зміст (табл. 1).

Таблиця 1

**Поняттєва складова концепту «дитинство»**

| МОВНИЙ РЕПРЕ-ЗЕНТАНТ | ПОНЯТТЄВИЙ ЗМІСТ                                                             | ДЖЕРЕЛО                                                            |
|----------------------|------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| ДИТИНС<br>ТВО        | період розвитку людини до досягнення нею повноліття                          | ст. 1 ЗУ «Про охорону дитинства»                                   |
|                      | етап онтогенетичного розвитку людського індивіда, який триває від зачаття до | Большой психологический словарь / [сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                      |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| повноліття, охоплюючи такі вікові періоди: новонародженість, немовлячий вік, раннє дитинство, дошкільний вік, молодший шкільний вік;                                                                                                                                                                                | В. Зинченко]. Спб. : «Прайм-ЕВРОЗНАК», 2003. 672 с.                                                                                                                                                                  |
| період життя людини від народження до юнацького віку, коли відбувається її фізичний і розумовий розвиток, соціальне становлення та ін.;                                                                                                                                                                             | Педагогічний словник для молодих батьків / [Т. Алексєєнко, Л. Артемова, І. Бех та ін.]. К. : Державний ЦССМ, 2003. 348 с.                                                                                            |
| самоцінне життя людини від зачаття до того періоду, коли входження в стан дитинства стає можливим штучно і віртуально;                                                                                                                                                                                              | Боровикова Л. В. Педагогическая интерпретация феномена детства в профессиональной подготовке воспитателей детей дошкольного возраста : автореф. ... наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01. Санкт-Петербург, 2003. |
| специфічна форма буття, ціннісно-зорієнтована на створення «образу людини» як майбутньої особистості (особа в суспільстві, особа в колективі, особа в «самості»), як важливий період розвитку особистості, коли закладається підґрунтя світогляду і загальної культури, подальшої самореалізації і самоствердження; | Гребінь С. М. Дитинство як соціокультурний феномен: соціально-філософський аналіз : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03. Житомир, 2014. 258 с.                                                                     |
| важливий етап у житті людини, самоцінний, унікальний період її формування, протягом якого відбувається інтенсивний фізичний, психічний, моральний і духовний розвиток особистості, її підготовка до життя;                                                                                                          | Лупаренко С. Питання дитинства у вітчизняній педагогіці ХХ століття: теорія та практика : монографія. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2015. 370 с.                                                              |
| конкретно-історичний за якістю період демографічної біографії середнього індивіда;                                                                                                                                                                                                                                  | Голубева І. Є. Дитинство як об'єкт соціально-демографічної політики в Україні : дис... канд. екон. наук / 08.00.01. Київ, 2005. 178 с.                                                                               |
| соціокультурний феномен, соціальна спільність зі своїми інтересами, цінностями, світосприйняттям і потребами, що займає певне положення в соціальній структурі суспільства, має свої характерні ознаки, змістовну специфіку, підвладна змінам у різній соціальноісторичній реальності                               | Гальченко М. С. Трансформація цінностей дитинства в сучасній культурі України : дис... канд. філос. наук: 09.00.04. Київ, 2005. 185 с.                                                                               |

На разі, розгляд концепту «дитинство» крізь призму семантико-когнітивного та лінгвокультурологічного аналізів дозволяє нам пов'язувати його із унікальністю, самобутністю і безкомпромісністю, але, водночас, із тимчасовістю і швидкоплинністю, єдністю світу дорослих і дітей, механізмом, який реалізує наступність і поступовість в історичному розвитку культури.

Зауважимо також на тому, що інтеграція педагогічного знання у сфери наук, які розробляють теорію концепту, детермінувала введення до наукового обігу таких термінів, як «педагогічний концепт», «педагогічна концептосфера» та ін. У науковій дискусії представлено також достатню кількість робіт філософського та загальнотеоретичного (С. Батенін, П. Копнін, І. Нарський, В. Тугарінов та ін.), а також соціологічного (Т. Абель, Е. Гідденс, Н. Лукман, Дж. С. Мілль, Р. Мертон, Т. Парсонс та ін.) характеру, у яких визначається термін «концептуалізація». Уважаємо, що таке різноманіття поглядів зумовлено наступним: попри те, що



знання про світ специфічні у межах кожної науки, основні пізнавальні процеси осмислення і закріплення результатів пізнання у вигляді одиниць знання – концептів (концептуалізація) і віднесення їх до певних рубрик досвіду – категорій (категоризація) виявляють загальні закономірності. Однак термін «концептуалізація» у наукових джерелах з педагогіки ще представлений недостатньою мірою. Подекуди, у роботах педагогів концептуалізація уживається як тотожна методології та концепції. Відтак, концептуальне підміняється методологічним. Причинами такого стану речей, як стверджує провідна українська дослідниця Т. Алексеєнко [1, с. 43], можна вважати як недостатність поширення у науковому обігу самого поняття, так і труднощі методологічного характеру щодо опрацювання соціального знання та його представлення на новому якісному рівні.

Вивчення та узагальнення різноманітної наукової літератури дозволяє констатувати, що у широкому науковому розумінні, під концептуалізацією як методологічною процедурою, по суті, можна розуміти механізм упорядкування результатів теоретичних та емпіричних досліджень; раціональну форму освоєння дійсності, яка передбачає перехід від одного рівня дослідження до іншого. У такому разі, погоджуючись із С. Бистрянцевим [5], можемо припустити, що приклади використання концептуалізації маємо шукати у давніх міфологічних і релігійних системах знань. Роздуми про сутність і зміст концепцій набули форми у роботах Арістотеля, який запропонував найперший відомий варіант схеми концептуалізації: знання про будь-що є результат упорядкованого сприйняття і досвіду [5]. Науковці Нового часу, як відомо, створили перші наукові концепції, зокрема у працях Ф. Бекона остаточно утвердилася версія наукової концепції і в цілому знання про об'єкт дослідження, в основі яких досвід та емпіричне знання.

Важливе місце в розвитку сучасних уявлень про концептуалізацію, зауважує С. Бистрянцев [5], відіграла поява робіт австрійського представника аналітичної філософії Л. Витгенштейна, який виявився дуже проникливим щодо концептуальних і методологічних аспектів мови, у тому разі соціологічної лексики. Виходячи із тверджень дослідника у «Tractatus Logico-Philosophicus» (1921 р.), «концепції» є логічними сутностями і конструкціями, що складаються з конкретних наукових понять. І наукові поняття, і концепції є результатом процедури концептуалізації, а відтак є результатом людської діяльності в процесі формування значень.

На основі узагальнення та систематизації наукових доробків провідних науковців (Т. Алексеєнко, В. Ахмятова, С. Богданова, О. Разумовський та ін.), визначимо сутність і зміст процедури концептуалізації педагогічного знання. Зокрема, досить цікавою є робота А. Закірової («Методологічний апарат наукового дослідження в аспекті концептуалізації педагогічного знання»), у якій концептуалізація знання в ході дослідження проблем освіти визначається як процес наділення теоретичним сенсом початкових уявлень дослідника про педагогічні явища і процеси або як первинна теоретична організація наукового матеріалу. У цьому зв'язку можемо зауважити, що концептуалізація дозволяє встановити зв'язки між явищами, що вивчаються, і подіями (саме «зв'язок» – ключове поняття!), побачити можливі варіанти розвитку процесів і побудувати багаторівневі і транскрівневі схеми, які можуть бути покладені в основу моделей конструктивного перетворення педагогічної дійсності.

Саме тому процес концептуалізації, зауважує В. Ахмятова, може бути розглянутий не лише в якості необхідного елементу в системі раціонального пізнання педагогічної дійсності, але і як процес її освоєння на рівні «суб'єкт-об'єктного» співвідношення [4, с. 168]. Отже, концептуалізація функціонує як єдиний процес на різних рівнях організації конкретних форм педагогічного дослідження. На нашу думку, сутнісна значущість концептуалізації значно ширша, оскільки цей процес є способом прояву, не лише сукупності методів у системі педагогіки, але є власне методологічним засобом поєднання емпірично-практичного з конкретно науковим.

Підтвердження цієї думки знаходимо у роботах В. Ахмятової [4, с. 169], яка зауважує на тому, що на процес концептуалізації знання, що виробляється, впливають протилежні тенденції – логіко-гносеологічна і ціннісно-змістова, раціональна й інтуїтивна, котрі у свою чергу представлені в різнорідних способах структуризації та вербалізації наукового матеріалу – парадигматичному та наративному.

Спробуємо визначити названі рівні концептуалізації в контексті вивчення педагогічної дійсності. Уважаємо, що парадигматичний рівень найбільш яскраво представлено в науковому описі виявлених закономірностей і законів, що відбивають стійкі повторювані причинно-наслідкові зв'язки педагогічного знання, яке інтерпретується. Водночас цей рівень структуризації, а відтак концептуалізації, знання характеризується абстрактністю викладу.

Натомість, наративний рівень притаманний розповідним чи то автентичним педагогічним текстам, у яких науковий матеріал і практичний досвід розташовується з урахуванням часової протяжності явищ, що вивчаються, а також враховує унікальність педагогічних ситуацій і процесів й максимально наближений до життєвої практики.

Таке розуміння змістових і сутнісних аспектів концептуалізації дозволяє констатувати наступне: в процесі концептуалізації педагогічного знання можливим стає досягнення єдності різних характеристик знання, які не зливаються, а перетинаються, створюючи об'ємну багаторівневу картину наукового педагогічного дискурсу.

Отже, погоджуючись у цілому із С. Богдановою [6], у контексті вивчення педагогічних явищ «концептуалізація» розуміється нами як методологічний процес структуризації знання, що полягає у виділенні відносно простих концептуальних складових (концептів) загального уявлення про об'єкт, у виявленні стосунків і взаємозв'язків між цими складовими й у визначенні міри важливості кожної складової у формуванні уявлення про цей об'єкт. Уважаємо, застосування нової раціональної форми – концептуалізації – в системі педагогічного дослідження збільшує можливість вибору пізнавальних засобів, необхідних для формування цілісної парадигми наукового знання.

У свою чергу, методологія розглядається як складова частина власне процесу концептуалізації. При цьому процес концептуалізації, як система цільових, раціональних операцій, характеризується сукупністю методологічних систем у процесі реалізації пізнавальної діяльності. У такому разі, методологія в найбільш загальному вигляді, по-перше, є вираженням наміру формувати і формулювати наукове знання; по-друге, є важливим, фундаментальним, але тільки першим етапом у більш масштабному процесі концептуалізації педагогічного знання; по-третє, є відправною точкою процесу концептуалізації.

На підставі вище сказаного можемо підсумувати. В аспекті теоретичного вивчення педагогічних явищ і процесів, ядром наукового дискурсу є концепт – дискретна одиниця наукової картини світу, яка має сенс лише у соціокультурному контексті. Визначено, що під педагогічним концептом маємо розуміти ціннісно-змістову одиницю, в якій відбивається розуміння людиною суб'єктивної реальності. Таким чином, педагогічний концепт за соєю суттю – поняття аксіологічне, а отже, наближене до сенсу і сутності. Констатуємо, що розроблення концепту в якості духовно-практичного утворення, котре сприяє інкультурації індивіда та одночасному перетворенню власне культури, є достатньо виправданим у контексті реалізації культурологічної ідеї в педагогіці, зокрема й в аспекті вивчення проблем дитиноцентризму.

Можемо стверджувати, що розуміння педагогічних термінів крізь призму «концептів» дозволяє виявляти і використовувати інформацію не лише у формі об'єктивного знання, але й у формі, яка може бути зрозумілою та інтеріоризованою учасниками процесу конструювання педагогічної дійсності.

Констатовано, що формування стійкої, загальноприйнятої методологічної і процедурної версії концептуалізації дає можливість педагогіці стати наукою ідеологічно автономною, такою, що існує і розвивається незалежно від домінуючих в суспільстві методологічних, загальнокультурних, філософських та інших уподобань.

У цілому, пропоноване дослідження не претендує на завершеність, а отже, вважаємо за актуальне подальше розроблення проблеми «концепту» у сучасному розумінні терміна для задач педагогічного дослідження. Перспективним, зокрема, видається розгляд становлення названої категорії в історико-педагогічній ретроспективі.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Алесеєнко Т. Ф. Концептуалізація соціально-педагогічних основ сімейного життя : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2017. 573 с.
2. Арапова Г. У. Концепт, понятие и значение слова. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2016. № 1.-4. С. 591–593. URL: <http://applied-research.ru/ru/article/view?id=8612/>
3. Арьес Филипп. Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке / [пер. с франц. Л. Ю. Старцева, при участии В. А. Бабинцева]. Екатеринбург : Из-во Урал.ун-та, 1999. 416 с.
4. Ахмятова В. А., Єфанова Е. А. Методология концептуализации / *Вестник Казанского технологического университета*. 2012. № 56. С. 168–152. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/metodologiya-kontseptualizatsii>
5. Быстрянец С. Б. Методология и процедуры концептуализации социологического знания : дис. ... д-ра. социол. наук : 22.00.01. Санкт-Петербург, 2011. URL: <http://cheloveknauka.com/metodologiya-i-protsedury-kontseptualizatsii-sotsiologicheskogo-znaniya>
6. Богданова С. Ю. Концептуализация и реконцептуализация пространственных отношений / *Cyberleninka*. 2006. № 1. С. 69–78. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/kontseptualizatsiya-i-rekontseptualizatsiya-prostranstvennyh-otnosheniy/>

7. Етимологічний словник української мови: в 7 т. / АН УРСР. Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні; редкол. О. С. Мельничук (головний ред.) та ін. / [укл. : Н. С. Родзевич та ін.]. Київ : Наук.думка, 1985. Т. 2: Д. Кошці. 1985. 572 с.
8. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина ; под общей ред. Е. С. Кубряковой. Москва : МГУ, 1997. 245 с.
9. Карасик И. В. Языковой круг: личность, концепт, дискурс. М., 2004. 477 с.
10. Кольцова Ю. Н. Концепт пути в мировоззрении Н. С. Лескова : автореф. дисс. ... канд. филол. наук : 24.00.01. М., 2001. URL: <http://www.dissercat.com/content/kontsept-puti-v-mirovozzrenii-n-s-leskova>
11. Копылова Т. Р. Языковая репрезентация научного концепта «коммуникация» в специализированном научном лингвистическом дискурсе : автореф. дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.19. Ижевск, 2007. URL: <http://v4.conf.udsu.ru/files/1189287885.pdf>
12. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка / Русская словесность : антология. Москва : Академия, 1997. 258 с.
13. Маслова В. А. Введение в когнитивную лингвистику : учебное пособие. Москва : Флинта: Наука, 2007.
14. Офіційний сайт української мови. – URL: <https://ukrainskamova.com>
15. Плотникова Н. В. Концепт РІЗДВО у релігійній картині світу / *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. 2017. Випуск 64. С. 76–79.
16. Попова З. Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика. Москва : Восток-Запад, 2010. 314 с. URL: <https://www.twirpx.com/file/798081/>
17. Прохоров Ю. Е. В поисках концепта. Москва : Наука, 2009. 176 с.
18. Степанов Ю. С. Константы. Словарь русского языка. Опыт исследования. Москва : Шк. русск. языка, 1997. 824 с.
19. Сусов И. П. Лингвистическая прагматика : учебник для магистрантов и докторантов. Москва : Восток-Запад, 2006. 210 с.
20. Цьмух О. Поняття «концепт» у сучасному лінгвістичному дискурсі. URL: <http://litmisto.org.ua/?p=9058>

ann\_kv@ukr.net

Рецензент: д. пед. н., проф. Дороніна Т. О.