

УДК 378

ТИМОШЕНКО Юрій Васильович,

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки вищої школи і
освітнього менеджменту,
Черкаський національний університет імені
Богдана Хмельницького
e-mail: tim_yuriy@ukr.net

СУБ'ЄКТНА ПАРАДИГМА ТЕКСТОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ: ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРАКТИКИ

За допомогою інструментарію міждисциплінарних студій проаналізовано текстову діяльність як один з провідних видів активності учасників освітнього процесу й обґрунтовано необхідність розроблення цілісної педагогічної концепції її формування на основі суб'єктного підходу в контексті антропологічної парадигми.

Ключові слова: освіта; текстова діяльність; текстові компетентності; антропологічна парадигма; суб'єктний підхід; суб'єктно (особистісно) орієнтовані технології навчання; педагогічна взаємодія; діалог; полілог.

Постановка проблеми. Людина постійно перебуває у світі власних і чужих текстів. Незалежно від того, як і де це відбувається – в буденному чи професійному, приватному чи офіційному контекстах, вона породжує, сприймає, інтерпретує, розуміє (або нерозуміє), використовує вербальні й невербальні тексти, тобто займається текстовою діяльністю.

І це не просто ще один вид діяльності. Це наскрізна форма різних виявів активності суб'єкта щодо об'єкта (світу, окремої його частини, іншого суб'єкта): перетворювальної, когнітивної, комунікативної, ціннісно-орієнтаційної, естетичної. Словом, йдеться не лише про спілкування, яке взагалі не може бути поза текстами, а й про будь-яку діяльність. До того ж без текстотворення і текстосприймання навіть важко уявити опанування того чи того виду загальної або спеціалізованої діяльності.

Неперервно продукуючи і споживаючи тексти (в інформаційному суспільстві ці процеси мають глобальний характер), індивід задовольняє насущну потребу свого власне людського існування – надання смислу (осмислення) світу, його пізнання, оцінювання.

Через творення смислів у результаті такої діяльності її суб'єкт (продуцент і реципієнт) «підіймається» в семіотичний vs текстовий простір культури (семіосферу, за Юрієм Лотманом).

У всьому цьому й криється відповідь на питання: чому тексти і дії, пов'язані з їх породженням і сприйманням (інтерпретацією, розумінням) є субстратом освітнього процесу.

Однак у педагогічній теорії текстова діяльність суб'єкта освітнього процесу, як і продукти цієї діяльності, ще не осягнені тою мірою, на яку вони об'єктивно заслуговують і яка відповідала б їх реальному місцю в освіті. А місце це чітко визначив ще в 70-ті роки минулого сторіччя відомий дидакт Ісаак Лернер. Рецензуючи непересічну на той час (та й дотепер) працю психолога Льва Добраєва «Смислова структура навчального тексту і проблеми його розуміння»[1], він переконливо окреслив необхідність вивчення й педагогічною думкою комплексу питань цієї проблеми з огляду на надзвичайно важливу роль тексту в житті кожної людини, особливо молоді [2].

Утім і зараз можна констатувати безумовну злободенність поставленого І. Лернером півстоліття тому завдання перед психолого-педагогічними науками. Ба навіть більше: сьогодні в педагогічній практиці спостерігаємо об'єктивне зростання попиту на його концептуальне розв'язання. І річ тут не тільки в досі неналежній розробленості дидактичних і ширше – освітологічних питань проблеми текстової діяльності. Причина набагато глибша: у відчутному дисбалансі між текстоцентричним характером освітнього процесу і недостатнім (а нерідко й низьким) рівнем готовності й підготовленості його учасників до реалізації системи дій з текстовою інформацією. Причому цей дисбаланс існує як на етапі продукування повідомлень (текстів), так і на етапі їх перетворення в суб'єктні знання та смисли. Однаковою мірою це стосується оволодіння основами текстової діяльності у загальноосвітніх закладах і спеціального вишколу фахівців у вищій школі. Зокрема і тих фахівців, професійна культура яких має своїм осердям текстову компетентність. А кількість таких професій в інформаційну епоху, як відомо, численна: викладачі, науковці, журналісти, редактори, видавці, перекладачі, сценаристи, режисери, прес-секретарі, референти, документознавці, спічрайтери, копірайтери, спеціалісти паблік релейшнз, юристи, управлінці та ін.

На тлі такої ситуації спостерігаємо посилення уваги дослідників до феномену текстової діяльності. Так, серед спеціально проведених студій виділимо дисертаційні роботи Ю. Бабайкіної, Н. Вишневецької, О. Євдокимової, Н. Жирової, О. Казначеевої, монографічні праці Н. Белової, Н. Болотнової, С. Борзенко, О. Грибової, Т. Карих, О. Кашкар'євої, посібники С. Ільїної, О. Любичевої, Н. Ольховик.

У річищі висвітлюваної тут проблеми продуктивні теоретичні й прикладні напрацювання відображені в низці статей таких авторів, як: Є. Александров, В. Васильєва, М. Воронцова, С. Ільїна, Т. Ільєсова, Г. Кіш-Вайда, В. Козирєв, Т. Кошечкіна, М. Кучеренко, В. Леган, А. Меліхова, М. Мосіна, І. Мосічева, Т. Обласова, А. Осіянова, І. Салосіна, Н. Скибицький, Н. Сура, В. Темкіна, О. Цепкало, В. Шестак.

Опубліковані цими та іншими авторами розвідки, заголовок яких містить словосполучення «текстова діяльність», зазвичай написані під знаком праць Тамари Дрідзе, насамперед її непересічної монографії [3]. Адже саме завдяки Т. Дрідзе поняття текстової діяльності набуло самостійного категорійного статусу й стало об'єктом наукового зацікавлення для наступних дослідників.

Окрім згаданого кола персоналій чільної уваги заслуговують учені, чий доробок репрезентує тему текстової компетентності. І, звичайно, сюди ж входить значний корпус творів, присвячених широким і вузьким, загальним і частковим питанням породження різноманітних текстів, їх сприймання, інтерпретації, розуміння. Оскільки за браком місця назвати імена їх авторів немає змоги, відсилаємо допитливого читача до бібліографії, поданої, наприклад, в нашій роботі [3, с. 128–139].

Аналіз досвіду осмислення проблеми текстової діяльності, з'ясування її місця й стану в освітньому секторі промовисто показує пріоритетність завдань формування на різних ступенях здобуття освіти і самоосвіти готовності її суб'єктів до текстотворення і тексторозуміння – фундаментальних компетентностей особистості.

Стратегія і тактика реалізації вказаних завдань значною мірою буде залежати, на нашу думку, від наявності цілісної концепції текстової діяльності суб'єктів освітнього процесу. Це й визначило намір викласти нижче, щоправда, конспективно, авторське бачення одного з можливих шляхів і вихідної точки (репера) такої теоретико-концептуальної побудови.

Зрушити цю нелегку справу можна лише на основі міждисциплінарного синтезу вивчення різних аспектів текстової діяльності. Для цього треба ретельного проаналізувати й узагальнити за допомогою системного методологічного інструментарію її базові поняття і конструкти, передовсім саму категорію «текстова діяльність». Відтак окреслити ключові підходи до її формування в просторі освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу. Доконечність виокремлення в самостійному статусі текстової діяльності як дуже важливого складника педагогічної дійсності й започаткування наприкінці ХХ сторіччя відповідного порубіжного напрямку його вивчення найімовірніше були продиктовані двома першорядними обставинами.

Перша пов'язана із соціокультурним сенсом, з одного боку, освіти (інституційні структури якої утворені для «зміцнення, творення й розвитку культури, для соціалізації молодого покоління, для передачі йому культурних цінностей суспільства як цілого» [5, с. 100], з іншого боку, науки про практику реалізації цієї місії – педагогіки. У ній є те, наголошував Борис Лихачов, що становить її вічний закон: «обов'язкового присвоєння молодими поколіннями досвіду старших поколінь як умова... розвитку сутнісних сил кожної особистості» [6, с.121].

Друга обставина стосується комунікативної природи педагогічної діяльності. Те, що в її основі лежить саме комунікативна діяльність, повсякчас звертала увагу педагогів-практиків незабутня Таїсія Ладиженська [7, с. 30].

Цілком очевидно, що і присвоєння досвіду, і його цілеспрямоване передавання в освітніх комунікаціях немислимі без продукування і використання текстів – процесів (дій, операцій), котрі й визначають осердя текстової діяльності.

У вивченні категорії текстової діяльності усталилося тлумачення її як системи дій «на основі знань, навичок і вмінь, які дають змогу створювати тексти і сприймати, інтерпретувати їх» [8, с. 301]. Треба сказати, що аналогічні (правда, з деякими уточненнями й у різних вербальних варіаціях) дефініції текстової діяльності закріпилися в більшості педагогічних досліджень. Причина цього вельми проста: наведена визначення відбиває в собі, по суті, педагогічний аспект текстової діяльності. Власне те, що її уможливорює – наявність у продуцентів і реципієнтів відповідних компетентностей. Їх формування й становить одне з наріжних завдань освіти.

Важливість «інструментального» підходу (підходу, що бере за основу засоби і способи виконання дій) до визначення сутності текстової діяльності беззаперечно. Однак тут бракує виразного наголосу на суб'єктові, його продуктивній і/або репродуктивній активності, потребах, мотивах, інтенціях, наставленнях, цілепокладанні, саморегулюванні, самоконтролі, рефлексії та інших виявах суб'єктності.

Чому саме суб'єктність має правити за наріжний камінь побудови теорії текстової діяльності зокрема й системи діяльностей взагалі? Відповідь на це запитання дає теза Георга Вільгельма Гегеля про діалектичний взаємозв'язок суб'єкта і діяльності. У «Філософії духу» (1817) Гегель постулює: «Суб'єкт є діяльність ..., а саме переведення із суб'єктивності змісту – який, оскільки він суб'єктивний, становить мету – в об'єктивність, в котрій суб'єкт змикається із самим собою» [9, с. 321]. Прикметно, що через століття ідею взаємозв'язку суб'єкта і його діяльності відстоюватиме основоположник діяльнісного підходу в психології та педагогіці Сергій Рубінштейн. У новаторській статті 1922 року «Принцип творчої самодіяльності (до філософських основ сучасної педагогіки)» С. Рубінштейн викладає своє бачення діяльності як діяльності суб'єкта, як взаємодію суб'єкта і об'єкта. Творча, самостійна діяльність (за С. Рубінштейном, самодіяльність) – це умова формування й розвитку суб'єкта. За допомогою своїх діянь суб'єкт не лише пізнає, перетворює об'єкт, не лише проявляє свої якості, а й створює себе та визначається [10].

Якраз у взаємовпливові суб'єкта і його діянь С. Рубінштейн убачає ключ до розуміння внутрішньої цілісності особистості й водночас унікальну можливість педагогіки. Оскільки суб'єкт є «тим що він робить», то завдання педагогіки – «організацією ... реальних, творчих діянь визначати образ людини», формувати його [там само].

Формування образу людини – цієї, за висловом Ісаака Лернера, найголовнішої мети освіти як системи, що розвиває суб'єктність (Василь Давидов), – обов'язково передбачає організацію текстової діяльності в освітньому процесі. Поняття “суб'єктність” уживаємо тут у сенсі, якого воно набуло в контексті філософської антропології С. Рубінштейна, а саме базового механізму включеності людини (як суб'єкта пізнання, перетворення, спілкування, творчості) у світ. За основу ж витлумачення самої категорії суб'єкта беремо визначення Андрія Брушлинського. Для цього послідовника С. Рубінштейна «людина як суб'єкт – це вища системна цілісність усіх її найскладніших і найсуперечливіших якостей, насамперед психічних процесів, станів, властивостей, її свідомості і несвідомого» [11]. Це визначення буде неповним без наступного дуже суттєвого уточнення А. Брушлинського про те, що суб'єктом є «сама людина, яка втілює діяльність, поведінку, спілкування і т. д.», а не певні її властивості, форми активності і т. ін. [там само].

З огляду на сказане головним у розкритті природи текстової діяльності, її місця в системі діяльностей суб'єктів освітнього процесу, особливостей формування має стати антропологізм. Аналіз текстової діяльності за допомогою ключових понять антропологічної парадигми (суб'єктність, суб'єктивність, ментальний світ, ціннісно-смилова сфера, потреби, мотиви, здатності особистості (дає змогу сконцентрувати увагу на центрі текстової діяльності – суб'єктові і через нього поглянути на її завдання, перебіг, продукти).

Усе це передбачає посилення в освітньому процесі постнеокласичної орієнтації на створення умов для проявів суб'єктності, її розвитку через текстову діяльність, побудову суб'єкт-суб'єктної моделі управління останньою. При цьому самі технології навчання текстової діяльності мають бути суб'єктно спрямованими. Лише в цьому разі вони зможуть стимулювати й підтримувати самостійність, ініціативність, творчість здобувача освіти, його відповідальність за об'єктивно й суб'єктивно якісні рівні результату своєї активності. Водночас вони будуть забезпечувати формування знань, умінь, досвіду організувати, структурувати й регулювати дії; добувати, обробляти (перетворювати) й використовувати інформацію; вибудовувати й випробовувати варіанти рішень для оптимального використання завдань на різних етапах текстової діяльності; підпорядкувати власні і/або колективні зусилля, наполегливо долати непередбачувані труднощі, мобілізувати свої – психічні можливості й особистісний потенціал, компетентності для реалізації задуму (комунікативного наміру, інтенції) у власному тексті як новому матеріально-духовному артефакті чи для адекватного сприйняття (декодування) чужого тексту і розуміння його суб'єкта-творця (Іншого).

Загалом технології навчання текстовій діяльності, основані на антропологічній (гуманістичній) парадигмі, покликані «забезпечити становлення в кожній людині її суб'єктності як потреби і здатності до самодетермінованої, самоорганізованої, саморегульованої, самоконтрольованої поведінки» [12].

Як показує досвід, особливо продуктивними для розвитку суб'єктності виявляються педагогічні технології взаємодії, співпраці (кооперації), діалогу, полілогу і т. п. Сутнісні характеристики цих технологій навчання корелюють з комунікативно-когнітивною, герменевтичною природою текстової діяльності, а тому й видаються найбільш прийнятими для формування текстових компетентностей.

Почасти це можна продемонструвати на прикладах дидактичної взаємодії взагалі й полілогу зокрема. У дидактичній взаємодії, де спілкування виступає особливо багатопланово і «проймає кожний мікроелемент навчального процесу» [13, с. 75], відбувається активний обмін текстовими діяльностями та їх результатами між усіма учасниками. Взаємодіючи з іншими, суб'єкт творить не стільки текст сам собою, скільки себе самого за допомогою тексту (суб'єкт у цьому разі становить собою цілісне, складне, багаторівневе текстове утворення). Текст як продукт діяльності виступає матеріальним стимулом (знаком) для “прочитання” суб'єкта і всього того, що передувало дії, стимулювало, уможливило її та,

зрештою, знайшло своє вираження в матеріальній формі, змістовій і ціннісно-смісловій текстовій структурах. Зрозуміти іншу людину – це означає правильно «зчитати» її картину світу, зафіксовану у створюваних нею текстах [14, с. 18] (про таке широке семіотико-герменевтичне тлумачення тексту, котре ми пропонуємо покласти в підґрунтя педагогічної теорії і використовувати в освітніх практиках, див. нашу попередню публікацію [15]).

Дидактична взаємодія, співпраця, співтворчість зазвичай набувають форми діалогу або його своєрідного виду – полілогу. Обмін власними усними чи писемними висловлюваннями, або текстами, між учасниками полілогу (викладачем/учителем і студентами/учнями; між студентами/учнями один з одним; між реальними і вигаданими персонажами), що охоплює спільну текстову та супроводжувані нею інші види діяльності, завжди розгортається в просторі «міжтекстуальності». Завдяки цьому потужному механізму смислотворення (М. Бахтін, Ю. Кристева, Р. Барт, Ю. Лотман) суб'єкт текстової діяльності засвоює соціокультурні норми і смисли (зміст, матеріалізований у тексті) й розвиває свою індивідуальність, приймаючи ціннісні орієнтири сприйняття й розуміння іншого суб'єкта як такої ж реальності, як і він сам [16, с. 24].

Значущість полілогу полягає в тому, що через нього «здійснюються спільні спроби виробництва значень і смислів» [16, с. 22]. Ось чому, як стверджують Ж. Карпей і Б. ван Урс, необхідне «дидактичне перетворення поняття діалогу. Нам здається, – пишуть вони, – що на рівні класу полілог може становити собою взаємодію текстів. У цьому разі навчальна діяльність є діяльністю зі створення текстів. Учнів треба заохочувати до створення своїх ... текстів (висловлювань) відповідно до специфічних знань, закладених у дидактичній моделі» [там само, с. 25]. Стосовно поняття дидактичних моделей, то їх основну функцію Ж. Карпей і Б. ван Урс убачають у вираженні культурного спадку та перспектив (суспільних цінностей, наукових ідей тощо), а також у реалізації їх через дискурсивну діяльність тих, хто навчається [там само].

Висновки. Як бачимо, педагогічні технології, методологічним субстратом яких виступають антропологічна (гуманістична) парадигма і нерозривно взаємопов'язаний з нею суб'єктний підхід, можна кваліфікувати як ефективні способи й засоби формування здатностей до текстової діяльності, її концептуальної побудови і практичної реалізації в освітньому процесі для досягнення соціокультурних та особистісно-професійних цілей.

Саме антропо (суб'єктно, особистісно) орієнтовані технології навчання створюють умови щодо інтеграції суб'єктного простору людини в соціокультурний простір на різних рівнях здобуття освіти. Суб'єкт текстової діяльності постає, таким чином, не просто її автором, ініціатором, організатором, виконавцем, регулятором, а співтворцем світу культури, тобто людського в собі, і творцем (генератором) культурних смислів для інших – реальних або уявних своїх співбесідників. Входячи через текстову діяльність та її продукти в поліфонічний простір культури (семіосферу), вступаючи в діалог із чужими і власними текстами, суб'єкт освіти тим самим набуває цілісного образу людини як єдності суб'єктного (особистісного, індивідуального) і соціокультурного.

Список використаної літератури

1. Добраев Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Л. П. Добраев. – М. : Педагогика, 1982. – 176 с.
2. Лернер И. Я. Проблемы понимания учебного текста / И. Я. Лернер // Сов. педагогика. – 1984. – №10. – С. 129–131.
3. Дридзе Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиосоциопсихологии: [монография] / Т. М. Дридзе; отв. ред. И. Т. Левыкин. – М. : Наука, 1984. – 232 с.
4. Тимошенко Ю. В. Основи теорії сприймання та розуміння твору / Ю. В. Тимошенко, Л. В. Завгородня. – Черкаси: Брама-Україна, 2015. – 148 с.
5. Щепанський Я. Элементарные понятия социологии / Ян Щепанский; пер. с польск. М. М. Гуренко; общ. ред. и послесл. А. М. Румянцева. – М. : Прогрес, 1969.
6. Лихачев Б. Т. Педагогика: курс лекций / Б. Т. Лихачев; под ред. В. А. Слостенина. – М. : ВЛАДОС, 2010. – 647 с.
7. Ладъженская Т. А. Живое слово: Устная речь как средство и предмет обучения: учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов. – М. : Просвещение, 1986. – 127 с.
8. Болотнова Н. С. Филологический анализ текста: учеб. пособие / Н. С. Болотнова. – 4-е изд. – М. : Флинта; Наука, 2009. – 520 с.

9. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук. Том 3: Философия духа / Георг Вильгельм Фридрих Гегель; пер. Б. А. Фохта; отв. ред. Е. П. Ситковский. – М. : Мысль, 1977. – 471 с.
10. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности (к философским основам современной педагогики) / Рубинштейн С. Л. // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 101–109.
11. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта: [Электронный ресурс] / А. В. Брушлинский. – М. : Ин-т психологи РАН, 1994. – 109 с. – Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/6/0381/6_0381-1.shtml
12. Слободчиков В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования [Электронный ресурс] / В. И. Слободчиков. – Екатеринбург : информационно-издат. отдел Екатеринбург. епархии, 2009. – 264 с. // Режим доступа: http://prepod.nspu.ru/file.php/149/met.prob.psikh./Antropologicheskaja_perspektiva_otechestvennogo_obrazovaniya.pdf
13. Кондрашова Л. В. Основы дидактики высшей школы / Л. В. Кондрашова. – Херсон : ХНТУ, 2011. – 326 с.
14. Кривых Л. В. Коммуникация: человек как “текст” / Л. В. Кривых // Противоречие и дискурс / отв. ред. И. А. Герасимова. – М. : ИФРАН, 2005. – С. 108–122.
15. Тимошенко Ю. В. Семіотико-герменевтичні засади побудови педагогічної теорії тексту / Тимошенко Юрій Васильович // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. – Черкаси, 2015. – Вип. 32 (365). – С. 120–126.
16. Карпей Ж. ван Урс Б. Дидактические модели и проблемы обучающей дискуссии / Ж. Карпей, Б. ван Урс // Вопросы психологии. – 1993. – № 4. – С. 20–26.

References

1. Dobraev, L. P. (1982). *The semantic structure of academic text and problems of its understanding*. Moscow : Pedagogy. (in Rus.)
2. Lernen, I. Y. (1984). Problems of understanding of the academic texts. *Sov. Pedagogy*. 10. 129 – 131. (in Rus.)
3. Dridze, T. M. (1984). *Text activity in the structure of social communication. Problems of semiosociopsychology*. Moscow. : Nayka. (in Rus.)
4. Tymoshenko, Y. V. , Zavgorodnia, L. V. (2015). *Basic theory of perception and understanding of the publication*. Cherkasy: Brama-Ukraine. (in Ukr.)
5. Schepanskiy, Y. (1969). *Basic concepts of sociology*. Moscow. :Progress. (in Rus.)
6. Lyhachev, B. T. (2010). *Pedagogy: lecture course*. Moscow : VLADOS. (in Rus.)
7. Ladyzhenska, T. A. (1986). *Living Word: Speaking as a tool and subject of study*. Moscow. : Prosvechenie. (in Rus.)
8. Bolotnova, N. S. (2009). *Philological analysis of text*. Moscow : Flinta; Nauka. (in Rus.)
9. Hegel, G. W. F. (1977). *Encyclopedia of philosophy. Volume 3: The philosophy of the spirit*. Moscow. Mysl. (in Rus.)
10. Rubinstein, S. L. (1986). The principle of self performances (to the philosophical foundations of modern pedagogy). *Questions of psychology*. 4. 101 – 109 (in Rus.)
11. Bryshlynsky, A. V. (1994). *Problems of psychology of the subject*. Moscow : Institute of psychology RAN. Retrieved from http://pedlib.ru/Books/6/0381/6_0381-1.shtml (in Rus.)
12. Slobodchikov, V. I. (2009). *Anthropological perspective of national education*. Yekaterinburg : Yekaterinburg diocesan Information and Publishing Center. Retrieved from http://prepod.nspu.ru/file.php/149/met.prob.psikh./Antropologicheskaja_perspektiva_otechestvennogo_obrazovaniya.pdf (in Rus.)
13. Kondrashova, L. V. (2011). *Basics of didactics of the higher school*. Kherson : KHNTU. (in Rus.)
14. Kryvikh, L. V. (2005). Communication: man as a “text”. *The controversy and discourse*. Moscow: IFRAN. 108 – 122. (in Rus.)
15. Tymoshenko, Y.V. (2015). Semiotic-hermeneutic principles of construction of educational theory text. *Visnyk of Cherkasy university. Seria: Pedagogy science*. 32 (365). 120 – 126. (in Ukr.)
16. Karpey, G van Urs, B. (1993). Didactic models and the problem of the training discussions . *Questions of psychology*. 4. 20 – 26. (in Rus.)

TYMOSHENKO Yurii,

Candidate of Philological Sciences, Assistant Professor,
 Assistant Professor of of High School Pedagogy and Educational Management Department,
 Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
 e-mail: tim_yuriy@ukr.net

SUBJECT PARADIGM OF TEXT ACTIVITY IN AN EDUCATIONAL PROCESS: FROM THE THEORY TO PRACTICE

Abstract. This problem goes out outside worldlogical researches. Therefore for its discussion under the corner of pedagogical theory and practice an author chosen interdisciplinary studios. On their basis text activity is analysed as one of leading kinds of communicative and cognitive activity of educational process subjects' and it is substantiated the necessity of purposeful formation in them the aggregate of competences for creation, perception, interpretation, understanding of texts.

As it marked in the article, the subsoil of theoretical and applied aspects of text activity in pedagogical reality must become system-activity methodology, and its prominent feature is subject approach, which is developed in the context of philosophical anthropology of the known psychologist and teacher Serhij Rubinstein and his scientific school. In particular, it is shown that application of anthropology in the complex study of text activity comes forward not simply as scientific principle, but as humanitarian paradigm, philosophy, worldview position and system of methods and facilities of text competences formation in educational practice.

According to the adequate and productive tool of text activity capture on different educational levels is subject (anthropo, personality) oriented technologies of education. On the example of pedagogical co-operation, dialog forms of collaboration, their role is exposed in subject development of educational bread-winners, in achievement of socio-cultural and personality professional aims.

In general total a thesis becomes firmly established that exactly subject oriented pedagogical technologies are created the conditions for integration of subject space of man who is studying, in socio-cultural and the same provide its dialog with stranger and own texts as basis of various socio-cultural practices.

Key words: *education, text activity, text competences, anthropological paradigm, subject approach, subject oriented educational technologies, pedagogical co-operation, dialog, polilog.*

*Одержано редакцією 01.10.2016
Прийнято до публікації 04.10.2016*