

УДК 37.01 : 801.73 : 81'22

Тимошенко Ю.В.

СЕМІОТИКО-ГЕРМЕНЕВТИЧНІ ЗАСАДИ ПОБУДОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ТЕКСТУ

Обґрунтовано інформаційно-семіотичні та герменевтичні основи побудови педагогічної концепції тексту як об'єкта комунікативно-пізнавальної діяльності і ключового засобу розвитку особистості в соціокультурному знаковому просторі освіти.

Ключові слова: *текст, освіта, культура, інформація, знання, знак, смисл, інтерпретація, розуміння, герменевтика.*

Постановка проблеми. На тлі інтенсивного поширення у філософії, теорії і практиці освіти семіотичного, герменевтичного, феноменологічного, антропологічного, культурологічного, когнітивного, інформаційного, комунікативного підходів особливої гостроти набула сьогодні проблема розроблення «педагогіки тексту» (в метафоричній термінології Т. Галактіонової та О. Козакової), або педагогічного вчення про текст як ключову одиницю освітнього процесу, основну форму педагогічних (дидактичних) комунікацій, набула сьогодні особливої гостроти. Використання означеного методологічного арсеналу текстоорієнтованого знання сучасною освітою стало її адекватною реакцією на базову в інформаційному суспільстві потребу навчання впродовж життя. Задоволення останньої можливе лише за умови ґрунтового оволодіння текстознавчою діяльністю. Інакше кажучи, у разі набуття особистістю компетентностей для породження (створення), сприймання, інтерпретації та розуміння різних текстів культури як семіотичних об'єктів.

Аналіз досліджень і публікацій. Починаючи з останніх десятиріч минулого століття і дотепер кількість праць, заголовки яких містять слово «текст», невпинно зростає. При цьому відразу впадає в око міждисциплінарність студіювання феномену тексту. За відносно короткий проміжок часу коло традиційних текстознавчих дисциплін (поетика, герменевтика, риторика, семіотика, лінгвістика) поповнилося такими галузями, як психолінгвістика, філософія, антропологія, культурологія, когнітологія, комунікативістика, соціологія, теорія дискурсу, журналістика та ін. Утім левина частка досліджень тексту все ж належить науці про мову. У ній сформувалися навіть окремі напрями – лінгвістика тексту і граматики тексту, здобутки яких вплинули на вивчення текстуальної дійсності в інших сферах.

У гігантський процес осмислення тексту включені і психолого-педагогічні науки. Головну увагу в них зосереджено насамперед на прагматичних аспектах функціонування тексту в освітніх (педагогічних, дидактичних) комунікаціях. Зокрема чільний предмет зацікавленень учених-педагогів і представників суміжних наук становлять питання сприймання (читання) та розуміння (інтерпретацій) різних типів текстів (В. Андросюк, Г. Барабанова, О. Бойко, С. Бондар, Т. Борзова, М. Вавілова, Т. Вайс, В. Васильєва, О. Гончаров, Г. Граник, Н. Гребен, С. Діхтяренко, Л. Добраєв, Г. Дорош, С. Дутке, Н. Зап'юкіна, І. Зимня, Л. Златін, Т. Золотухіна, В. Іванова, К. Кабанов, Д. Кердеман, Р. Кириченко, О. Козирєва, М. Кокареєва, В. Колобаєв, Н. Коржавіна, Т. Кравчина, Н. Кузнєцова, Л. Литвинчук, Х. Мандл, Р. Менжулова, Н. Михальчук, Я. Мікк, І. Неволін, Х. А. Робінсон, Л. Рудакова, О. Смірнова, О. Соболева, Л. Томас, Т. Тягунова, П. М. Фішер, Х. Ф. Фріфріх, В. Халін, Б. Хуррельман, І. Цимбал, С. Цимбал, Н. Чепелева, Г. Чистякова, В. Шнотц та ін.).

Таким чином, можемо констатувати факт виокремлення рецептивно-герменевтичного напрямку у вивченні тексту як головної одиниці комунікативно-пізнавальної (смыслотвірної) діяльності суб'єктів освітнього процесу. Своєю чергою, цей напрям осягнення тексту (з позицій адресата, реципієнта, інтерпретатора) став підґрунтям становлення педагогічної герменевтики – міждисциплінарної теорії і практико спрямованої концепції інтерпретації та розуміння текстів, що використовуються в освіті (Т. Зирянова, Є. Коробов, М. Ломонова, Д. Назаров, Т. Обласова, Ю. Сенько, І. Суліма, В. Шовковий та ін.).

Вивчення іншого полюсу освітнього тексту (з позицій його адресанта, автора) представлено в роботах, які висвітлюють питання створення різножанрових дидактичних текстів – від підручника до академічної лекції та шкільного уроку (Є. Александров, А. Бабайлова, Ч. К. Бонуелл, П. Буга, Л. Бьорк, М. Гамезо, Л. Дергун, С. Джалалов, О. Єлізова, О. Меркулова, І. Рудакова, Т. Е. Сазерленд, А. Сохор, П. Ж. Фредерик та ін.).

Звичайно, виділення цих двох напрямів вивчення тексту в педагогічному дискурсі є умовним. Насправді вони тісно між собою переплетені і взаємодоповнюють один одного. Свідченням чого є дослідження з проблем текстової діяльності, зокрема, формування текстових компетентностей (Н. Болотнова, М. Димарський, Н. Жирова, Т. Ульясова, Т. Карих, Г. Кезелінг, Т. Кошечкіна, М. Кучеренко, М. Мосіна, У. Салосіна та ін.).

Слід визнати, що саме концепцію текстової діяльності, тобто цілеспрямованої діяльності з породження (створення «первинних» текстів), сприймання і розуміння (створення «вторинних», «похідних», «зустрічних» текстів), теоретико-методологічні основи якої обґрунтувала й розробила Тамара Дрідзе, має бути покладено у фундамент побудови власне педагогічного вчення про цей провідний вид діяльності тих, хто навчається, і тих, хто навчає. Тим часом ознайомлення з фаховою літературою, де розкриваються означені питання, демонструє ще недостатній ступінь вивчення в ній текстової діяльності суб'єктів освітнього процесу й переконує в необхідності цілісного осмислення (на рівні інтегративної педагогічної теорії) феномену тексту в едукативній системі координат.

З огляду на це **мета статті** полягала в тому, щоб з'ясувати продуктивність семіотично-герменевтичних основ побудови педагогічної концепції тексту як об'єкта комунікативно-пізнавальної діяльності та ключового засобу розвитку особистості в соціокультурному знаковому просторі освіти.

Виклад основного матеріалу. Найпосутнішим у побудові педагогічного текстознавчого вчення на семіотично-герменевтичних засадах має стати прагматичний підхід до тексту як джерела розвитку суб'єктів освіти через цілеспрямований і безперервний процес породження, інтерпретації та розуміння ними смислів текстів у комунікативно-пізнавальній діяльності й формування таким чином знань про світ.

Загальновідомо, що ядром навчально-пізнавальної діяльності (активності) виступає інформація. Звідси стає зрозумілим, чому освітній процес варто розглядати як інформаційно-семіотичний за своїм характером, а саму освіту визначати як процес накопичення, передачі (від вихователя до вихованця, від учителя чи викладача до учня чи студента – і навпаки; від попередніх поколінь до покоління теперішнього і майбутнього; від однієї культури до іншої), а також перетворення (сприймання, інтерпретації, розуміння) і збереження інформації за допомогою текстів. Така робота суб'єкта освіти з інформацією веде «до появи певних соціально значимих результатів» [1].

Соціально й особистісно важлива інформація (яка циркулює в освітньому процесі й утворює в ньому інформаційні потоки, призначені для передачі, сприймання та розуміння) упакується в знакову – матеріально відчутну – форму тексту. Тому-то зовсім не випадково, що найвдалішими і найоптимальнішими дефініціями тексту є саме ті, котрі поєднують в собі семіотичний і герменевтичний компоненти функціонування текстової інформації в комунікаціях. Одну з таких дефініцій запропонував учений-філософ, блискучий знавець проблем розуміння Арон Брудний. Текстом він назвав «компактну, адресовану й зв'язну послідовність знаків чи образів, яка розгорнута за стрілою часу, виражає певний зміст і володіє смислом, в принципі доступним для розуміння» [2, с. 3].

Дослідники феномену тексту (Арон Брудний, Умберто Еко, Юрій Лотман та ін.) солідарні в тому, що він – універсальний пристрій (механізм) запам'ятовування і трансляції інформації. Так, за словами того ж таки Арона Брудного, через свою зриму знакову форму текст активно діє на мислення і збільшує обсяг пам'яті конкретного індивіда. «А все, що здатне збільшувати пам'ять, – постулює вчений, – збільшує і кількість знань [2, с. 3].

Однак не забуваймо, що розширення знань за допомогою тексту, про яке говорить А. Брудний, відбувається не через механічне засвоєння інформації, а через глибоке перетворення її в знання через особистісно неповторний когнітивний процес розуміння смислів тексту.

Цілком очевидно, що саме розуміння тексту як творчий процес і результат осягнення його змісту й генерування смислів має слугувати головним критерієм результативності роботи учня або студента, врешті-решт, показником ефективності освіти. Тож зовсім не випадково в основу міждержавних дослідження якості результатів освіти, які проводяться в рамках таких програм, як PRILS, PIZA, покладено рівень рефлексування над текстом і розуміння його смислів.

У цьому сенсі завданнями найбільшої ваги на найближчу перспективу мають стати: по-перше, розроблення, апробація й упровадження в освітню практику валідного інструментарію для вимірювання ступеня розуміння тексту особистістю, що навчається; по-друге, удосконалення вже існуючих і створення нових технологій розвитку вмінь інтерпретувати й розуміти різнотипні тексти (вербальні/невербальні, усні/писемні, художні/нехудожні), враховуючи вагомі напрацювання тут когнітології, психолінгвістики, дискурсології, комунікативістики, і, звичайно, самої педагогіки.; по-третє, забезпечення в межах освітнього процесу загалом і кожної дисципліни (навчального предмета) комплексу організаційно-педагогічних і психолого-дидактичних умов для підвищення продуктивності текстової діяльності суб'єктів навчальної комунікації.

Відправним пунктом у побудові інструментально-діагностичного і технологічного складників роботи з текстом в освітньому процесі може служити вже перевірений на практиці метод інтенційного (мотиваційно-цільового) аналізу [3; 4]. Указаний метод розробила психолог і соціолог Тамара Дрідзе в річищі започаткованого нею напрямку – семіосоціопсихології [5]. Суть методу зводиться до розуміння адресатом комунікативної інтенції (мети, наміру, прагнення) автора тексту. Іntenція (як те, заради чого породжено той чи той текст) втілюється в авторській смислової домінанті. Її відтворення в процесі інтерпретації та розуміння уможливорює ієрархічно організована комунікативно-пізнавальна програма тексту.

Здійснення інтерпретаційного або мотиваційного аналізу – це величезна внутрішня (ментальна) діяльність з «перероблення» в актах сприймання, інтерпретації та розуміння того, з чого складається цілісний (сукупний) смисл тесту: «значення, дискурси, ідеї, образи, логічні й емоційні компоненти». До зазначеного треба додати й «висунення самостійних висновків, умовиводів, накопичення інформації, нових знань тощо», що ведуть до продукування нових значень і смислів поряд з відтворенням авторських смислів [4, с. 124]. Тут виникає діалог з автором, іншою особистістю (у літературно-художньому творі – персонажем, ліричним героєм), «чужою» картиною світу задля їх розуміння і/або взаєморозуміння.

Отже, виявлення авторського (текстуального) смислу – особистісно неповторний творчий процес, а не суто репродуктивна діяльність. Від цього й потрібно відштовхуватися педагогам, будуючи технології роботи учнів, студентів, вихованців над текстами і застосовуючи відповідні інструменти вимірювання результатів цієї роботи. «Таке уключення розуміння як одного зі складників предмета освіти... буде означати, – підкреслюють Аркадій і Тетяна Урсул, – що освіта включатиме в себе в тому чи тому виді творчий пошук» [1].

Зважаючи на сказане, а також беручи до уваги властиве сучасній освіті протиріччя між обсягами упакованої в тексти інформації, яку необхідно опрацювати, і низьким рівнем сформованості текстових компетентностей, пов'язаних зі створенням так званих «вторинних», «похідних», «зустрічних» текстів на базі «первинного», «вихідного» тексту в ході його сприймання, інтерпретації та розуміння, видається актуальним застосування в усіх формах освітніх практик методологічного і методичного потенціалу герменевтики – теорії і практики (мистецтва) інтерпретації та розуміння *будь-яких текстів як семіотичних об'єктів культури*.

Ми нарочито виділяємо фразу *будь-яких текстів*. Оскільки в контексті освітнього дискурсу в поняття «текст» слід вкладати максимально широкий (семіотичний, культурологічний) сенс, на відміну від поширеного тут звуженого лінгвістичного розуміння тексту. Чи не найвиразніше лінгвістичний підхід відбито в одному з найцитованіших визначень тексту, яке належить мовознавцеві І. Гальперіну. Текст у тлумаченні цього вченого – це «твір мовленнєво-творчого процесу, який володіє завершеністю, об'єктивований у формі писемного документа, літературно оброблений відповідно до типу цього документа, твір, який складається із назви (заголовка) і низки основних одиниць (надфразових єдностей), об'єднаних різними типами лексичного, граматичного, логічного зв'язку, який має певну цілеспрямованість і прагматичне наставлення» [6, с. 18].

Попри те, що подібні визначення обмежують категорію тексту продуктами мови й мовленнєвої діяльності, від них все ж відштовхується більшість авторів психолого-педагогічних досліджень, присвячених проблемам текстів. Пояснення цьому слід шукати в домінуванні вербальних (писемних і усних) текстів у педагогічному та інших видах соціальних комунікативних практик. Звичайно, мова – найважливіша знакова система. Але вона не охоплює весь семіотичний простір культури. У ньому представлені, за Олексієм Леонтьєвим, матеріальні, речові знаки як компоненти реальної діяльності, ідеальні образи-знаки як еквіваленти реальних знаків, зрештою, знаки-моделі як продукти наукового осмислення об'єктивних знаків [7, с. 93].

Усі знаки різняться ступенем своєї складності. Однак уже елементарні знаки (слово, жест) мають значення і можуть по-різному тлумачитися залежно від контексту. Поєднання з певною метою двох знаків – це продукт авторської волі, який відкриває простір для інтерпретації. Цей смисловий простір значно розширюється в складному знаковому комплексі – текстові. Текст як зв'язна цілісна послідовність елементарних знаків, яка утворюється в результаті людської активності (в конкретній комунікативній ситуації, певних соціально-історичних умовах, етнокультурному середовищі) і спрямовується на організацію смислової інформації для спілкування (див.: [5]), конче потребує інтерпретації та розуміння.

Оскільки ми не ставимо перед собою завдання розкрити тут сутнісні характеристики інтерпретації та розуміння, усе ж вважаємо цільним зазначити таке. У ці загальнонаукові й герменевтичні категорії ми вкладаємо – як можна переконатися зі змісту пропонованої статті – глибиннопсихологічний сенс, аналогічний тому, яким їх наділяє психолог Олександра Славская. «Інтерпретація, так само як і розуміння, – констатує дослідниця, – є віднесення суб'єктом інформації, тексту, його значень і т. д. до конструктів своєї свідомості й життя в цілому, до свого буття, «керівництво» в його співвідношенні з об'єктивною дійсністю. Водночас інтерпретація є вироблення свого ставлення до того, що сприймається, а не тільки пасивний «облік», «взяття до уваги», і вираження цього відношення» [8, с. 30].

У поле інтерпретації як «роботи» свідомості суб'єкта-особистості (О. Славская) потрапляє весь знаковий текстовий світ, що потребує осмислення або переосмислення: суспільні й особистісні події, чужа і своя поведінка, власне «Я» і т. д. Інакше кажучи, усе те, що можна назвати текстом у найширшому значенні. Таке розширення бачення тексту як першооснови всієї гуманітарної думки належить видатному мислителю минулого століття Михайлу Бахтіну [9]. Нагадаємо, що до категорії тексту він відніс: 1) живе мовлення людини; 2) мовлення, зафіксоване на папері або на іншому матеріалі (носії); 3) будь-яку іншу знакову систему (іконографічну, речову, діяльнісну тощо).

Промовистим доказом необхідності й перспективності поєднання в педагогічній теорії та практиці вже традиційного для них лінгвістичного підходу до тексту із семіотично-герменевтичним може бути застосування останнього до інтерпретації-розуміння поведінки людей. До цього підштовхує сама герменевтична природа сприймання чужої поведінки. «У повсякденному житті, спілкуючись з людьми, ми, – писав Сергій

Рубінштейн, – орієнтуємося в їх поведінці, оскільки ми ніби «читаємо» її, т. т. розшифровуємо значення її зовнішніх даних і розкриваємо смисл отриманого таким чином тексту в контексті, котрий має свій внутрішній психологічний план» [10, с. 180]. На думку французького вченого Поля Рікера, дію і текст споріднює те, що, по-перше, дія може бути прочитана, адже вона сформована зі знаків, правил, норм, значень; по-друге, структура дії нагадує будову тексту; по-третє, аналогічно до тексту дія наповнюється різним змістом, котрий розкривається в процесі інтерпретації; по-четверте, зміст дії, як і зміст тексту, можна зрозуміти, і, нарешті, по-п'яте, дія, подібно до тексту вписана в «тканину історії, на яку вона накладає відбиток і в якій вона залишає свій слід» [11, с. 17–18].

Відродно констатувати, що подібне розуміння тексту починає поступово приживатися і в педагогічних працях. Назагал як приклад наведемо непересічний посібник з проектування педагогічних систем. Для його авторки, Лідії Гурьє, текст – це не що інше, як «будь-яка семіотично організована послідовність знаків» [12, с. 94].

Ці та інші приклади широкого тлумачення поняття тексту переконливо демонструють явні переваги семіотично-герменевтичного інструментарію в пізнанні знакової сутності культури й людської діяльності. Його екстраполяція в педагогічну реальність надає широкі можливості для поглиблення антропологічного й культурологічного осягнень освітнього процесу як текстуальної сфери смисловідтворення, смислотворення і смислоперетворення.

Висновки. Узагальнивши викладені міркування про педагогічні аспекти розгляду тексту, можна стверджувати, що *текст в освітньому семіотично-інформаційному просторі являє собою будь-яке більш або менш складне знакове утворення, призначене для передачі зафіксованої, осмисленої автором в ньому інформації, а також її сприймання й перетворення суб'єктами освіти як реципієнтами-інтерпретаторами в особистісні знання за допомогою когнітивних смислопороджувальних механізмів інтерпретації та розуміння в процесі комунікативно-пізнавальної (текстової) діяльності.*

Ураховуючи винятково вагому роль тексту в освітньому процесі, в якому провідне місце належить ціленаправленій на розв'язання комплексу навчальних, виховних і розвивальних завдань текстовій діяльності, породженню (створенню «первинних» текстів) і розумінню (створенню «вторинних», «похідних», «зустрічних» текстів), принципово важливою проблемою є побудова цілісної педагогічної концепції тексту.

З огляду на здобутки освітологічної думки в царинах теоретичних і практичних знань про текст, з одного боку, і досвід вивчення тексту в онтологічному, гносеологічному, аксіологічному, антропологічному, соціокультурному, психологічному, риторико-поетикальному, когнітивному, інформаційному, семіотичному, прагматико-комунікативному аспектах, з другого боку, педагогічне вчення про текст бачиться як інтегративний, міждисциплінарний напрям. Звичайно, у змісті педагогічної текстознавчої теорії своє втілення повинні знайти – осмислені під специфічним (освітнім) кутом зору – більшою чи меншою мірою всі найважливіші грані вивчення тексту.

Однак його серцевиною все ж має стати семіотично-герменевтичний підхід. Оскільки саме він чи не найповніше відбиває в собі особливості комунікативно-пізнавальної діяльності суб'єктів освітнього процесу та його основного складника – розуміння різноманітних інституційних текстів як базової характеристики результатів освіти.

Список використаних джерел

1. Урсул А.Д. Образование как информационный процесс и перспективы его футуризации / А.Д. Урсул, Т.А. Урсул // NB: Педагогика и просвещение. – 2013. – №2. – С. 1–57 : [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://e-notabene.ru/pp/article_8997.html.
2. Брудный А. А. Текст как форма существования знания / А.А. Брудный // Знание, понимание, действительность: сб. науч. трудов. – Фрунзе : КГУ, 1986. – С. 3–8.
3. Адамьянц Т.З. Коммуникативные механизмы понимания: знак, значение, смысл. Интенция как смысловая доминанта коммуникативного акта (от знака и значения – к смыслу) / Т.З. Адамьянц // Мир психологии. – 2008. – №2. – С. 71–80.
4. Адамьянц Т.З. Концепция понимания в коммуникации: в поисках платформы для взаимопонимания / Т.З. Адамьянц // Общественные науки и современность. – 2014. – №4. – С. 121–131.

5. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиосоциопсихологии: [монография] / Т.М. Дридзе; отв. ред. И.Т. Левыкин; АН СССР, Ин-т социолог. исследований. – М. : Наука, 1984. – 231 с.
6. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистических исследований / И.Р. Гальперин. – М. : Наука, 1981. – 139 с.
7. Леонтьев А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – Тарту, 1974. – 220 с.
8. Славская А.Н. Личность как субъект интерпретации / А.Н. Славская; Ин-т психологии РАН. – Дубна : Феникс+, 2005. – 240 с.
9. Бахтин М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа // Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин; сост. С.Г. Бочаров, примеч. С.С. Аверинцев и С.Г. Бочаров. – М. : Искусство, 1979. – С. 281–307.
10. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн; отв. ред. Е.В. Шорохова. – Изд. 2-е. – М. : Педагогика, 1976. – 424 с.
11. Рикёр П. Герменевтика. Этика. Политика / П. Рикёр; пер. с фр. ; отв. ред. и послесл. И.С. Вдовина. – М. : Ками; Academia, 1995. – 160 с.
12. Гурье Л.И. Проектирование педагогических систем: учеб. пособие / Л.И. Гурье. – Казань : Изд-во Казан. гос. технол. ун-та, 2004. – 212 с.

References

1. Ursul, A.D. Ursul, T.A. (2013). Education as an information process and the prospects of its futurization. *Pedagogy and education*. 2. 1–57. Retrived 10/10/2015 from http://e-notabene.ru/pp/article_8997.html.
2. Brudnyi, A.A. (1986). Text as a form of existence of knowledge. *Knowledge, understanding reality: collection of scientific articles*. 3-8. Frunze: Kyrgyz State University.
3. Adamyants, T.Z. (2008). Communicative mechanisms of understanding: sign, meaning, sense. The intention of both semantic dominant communicative act (on the sign and value – to a sense). *World of Psychology*. 2. 71–80.
4. Adamyants, T.Z. (2014). The concept of understanding in communication: in search of a platform for mutual understanding. *Social Sciences and the present*. 4. 121–131.
5. Dridze, T.M. (1984). *Text activity in the structure of social communication. Problems of the semiotic sociopsychology*. In Levykin, I.T. (Ed.). Moscow: Science.
6. Galperin, I.R. (1981). *Text as an object of linguistic research*. Moscow: Science.
7. Leontiev, A.A. (1974). *Psychology of communication*. Tartu.
8. Slavskaya, A.N. (2005). *Personality as a subject of interpretation*. Dubna: Phoenix+.
9. Bakhtin, M.M. (1979). The problem of text in linguistics, philology and other humanities. Experience of philosophical analysis. 281–307. In: Bocharov, S.G. *Aesthetics of verbal creativity*. Moscow: Arts.
10. Rubinstein, S.L. (1976). *Problems of general psychology. 2nd edition*. In Shorohova, E.V. (Ed.). Moscow: Pedagogy.
11. Ricoeur, P. (1995). *Hermeneutics. Ethics. Policy*. In Vdovina, I.S. (Ed.). Translated from the French. Moscow: Kami; Academia.
12. Gure, L.I. (2004). *Designing education system*. Kazan: Publishing Kazan State Technological University.

Надійшла до редакції 30.11.2015.
Прийнята до публікації 07.12.2015.

Abstract. Tymoshenko Yuri. Semiotic-and-Hermeneutical Principles of Construction of Pedagogical Text Theory.

Introduction. Nowadays the pedagogical treatment of a text or "text pedagogy" is understudied but at the same time it is an actual direction of interdisciplinary studies. Its relevance is caused, on the one hand, by textually oriented didactic practices and, on the other hand, by the widespread use of textually oriented methodological knowledge in the pedagogical discourse. The tools of hermeneutics and semiotics are considered to be basic for understanding nature, role and place of a text in educational systems.

Purpose. The purpose of the paper is to determine the productiveness of semiotic-and-hermeneutical methodology for creating pedagogical text theory as an integrated field of contemporary knowledge.

Methods. An arsenal of interrelated approaches – informational, semiotic, hermeneutic, social-and-cultural – was used to achieve the purpose.

Results. Integrated application of these approaches made it possible to explore the pragmatic aspect of a text as a source of development of subjects of education through focused and continuous process of generating, interpreting of their understanding of senses in communicative-and-cognitive activity and formation of knowledge about the world. Thus the necessity of extrapolation of semiotic-and-hermeneutic concepts of a text in the educational reality is proved. The result is deepening of the anthropological and cultural dimensions of the educational process as a textual sphere of creation, reproduction and transformation of senses.

Originality. In this context, it is proposed to interpret texts which function in the semiotic-and-information space of education as any more or less complex symbolic formations, designed for transferring fixed, meaningful information as well as for its perception and transformation by subjects of education (recipients-interpreters) to personal knowledge through cognitive mechanisms of interpretation and understanding which create meaning in the process of communicate-and-cognitive (text) activities.

Conclusion. Taking into account the above mentioned facts, we come to the conclusion that the main criterion of a pupil's or a student's resultiveness is understanding of a text. With this in mind the efforts of scientists-pedagogists and representatives of related sciences should be directed at solving such priority tasks: 1) development, testing and implementation in the educational practice of valid instruments for measuring the degree of understanding of a text by an individual who studies; 2) improvement of existing technologies and creation of new technologies of development of skills to interpret and understand various institutional texts (verbal / non-verbal , oral / written, artistic / non-artistic) on the basis of the semiotic-and-hermeneutic methodology taking into account results in Cognitive Science, Discourse Studies, Psycholinguistics, Communicative Linguistics and, of course, Pedagogy itself; 3) ensuring in terms of the educational process in general and every academic discipline in particular a complex of organizational-and-pedagogical and psychological conditions for improvement of the effectiveness of textual activities of subjects of educational communication.