

Ключові слова: методичні системи Ф. І. Буслаєва, І. І. Срезневського, К. Д. Ушинського, методологічні принципи викладання лексики, методи навчання мови, лексикологія, зміст навчання лексиці російської мови.

SUMMARY

Sidorenko T. The basic techniques of teaching vocabulary in the works of F. I. Buslaev, K. D. Ushinsky, I. I. Sreznevsky.

The author states that progressive scholars have seen in the native language the source and the formation of children's abilities, expand their knowledge of the objects of the world. They opposed scholasticism and dogmatism in the study of the Russian language, the suppression of the students living thought, emphasized the need for age-appropriate children, advocated the teaching relationship with life and insisted on the inclusion in the program on national language only the most important and necessary.

The objectives and content of language teaching in the modern school, as well as principles of modern textbooks and manuals are rooted in the tradition of the Russian progressive techniques, whose founders were F. Buslaev, K. Ushinsky, I. Sreznevsky.

The article discusses the basic principles of vocabulary learning (system, science, communication theory and practice, the principle of developmental education, unity of form and content) proposed by F. Buslaev, K. Ushinsky, I. Sreznevsky in papers on teaching the Russian language, their views on language teaching methods (conversation, semantic analysis of the text, followed by drawing up the plan, various types of vocabulary exercises aimed at understanding and activation in speech and writing lexical units), which are fundamental in modern methods of teaching the Russian vocabulary.

The author stresses that F. Buslaev is an eminent linguist and literary critic, founder of the first Russian historical grammar, the author of the first work, which started the methods of teaching Russian – «On Teaching the national language». He recommended to work on lexical concept in the school course of the Russian language in the middle of the nineteenth century. He first proclaimed the principle of a comprehensive study of the language.

It is noted that I. Sreznevsky identified such basic methodological principles as the principle of developmental education, the principle of age-appropriate, unity of form and content, system, and the relevance of particular consciousness, development of linguistic intuition, the selection of words for the accurate transmission of shades of meaning.

K. Ushinsky believed that education can fulfill its task only under three conditions: 1) it is associated with life; 2) the training shall be constructed in accordance with the nature of the child; 3) teaching should be conducted in the native language of the students.

Key words: a teaching system of F. Buslaev, K. Ushinsky, I. Sreznevsky, methodological principles of teaching vocabulary, language teaching methods, lexicology, content vocabulary of learning Russian.

УДК 811. 161.

В. И. Стативка

Сумской государственный педагогический
университет имени А. С. Макаренка

К ВОПРОСУ О СООТНОШЕНИИ НЕКОТОРЫХ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИ ВАЖНЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ

В статье осуществляется сравнительный анализ содержания понятий «модель образования», «подход к обучению», «принципы обучения». На основе

анализа автор приходит к выводу: в Украине избрана личностно-ориентированная модель образования, в рамках которой применительно к обучению языкам доминирует коммуникативно-деятельностный подход, а социокультурный, компетентностный и другие являются принципами его реализации.

Ключевые слова: модель образования, подход к обучению, принципы обучения.

Постановка проблемы. Методологические основы педагогического исследования составляют концептуально важные положения из области гуманитарного знания – философского, педагогического, психолого-педагогического – которые находят выражения в подходах, принципах, концепциях к методическим (или специальным) основам относят подходы, принципы, концепции, методы, преломленные к обучению конкретному предмету, разделу (аспекту) методики [5, 34]. Анализ авторефератов диссертаций свидетельствует о том, что происходит смешение основных методологических понятий: модель образования отождествляется с подходом к обучению, принципы обучения смешиваются с подходами. Например, исследователи пишут в авторефератах: «...исходили из личностно-ориентированного, коммуникативно-деятельностного, компетентностного, социокультурного подходов...». Мы попытались проанализировать сущность каждого из подходов и оказалось, что они не равнозначны. Так, личностно ориентированный «подход» по своей сущности охватывает все названные «подходы». Тогда зачем указывать еще какие-то подходы, если их содержание уже обозначено в личностно ориентированном? Возможно, из названных не все являются подходами? Попробуем разобраться в этом.

Анализ актуальных исследований. Анализ специальной литературы показал, что нет четкого разграничения содержания понятий «модель образования», «подход к обучению», «принципы обучения» – их содержание пересекается. И хотя ученые неоднократно предпринимали попытки описать подходы к обучению [2; 3; 6; 10; 13; 14; 15 и др.], разъяснить принципы обучения [3; 9; 11 и др.], а в педагогике описать модели образования [5 и др.], все же не было комплексного сопоставительного анализа содержания названных понятий. Под комплексным сопоставительным анализом мы имеем в виду сопоставление а) целей обучения; б) содержания; в) принципов, методов, средств обучения и контроля, предполагаемых при том или ином подходе.

Целью нашей статьи является сопоставительный анализ содержания понятий «личностно ориентированная модель образования», «коммуникативно-деятельностный подход к обучению», «принципы обучения» (социокультурный, компетентностный, деятельностный, аксеологический [14], акмеологический [14], осознанности усвоения знаний,

индивидуализации и дифференциации, самостоятельности, взаимосвязанного обучения языку и видам речевой деятельности и др.) с целью разграничения их существенных признаков.

Изложение основного материала. Понятие «модель образования» относится к области педагогики и отражает существующие в мире способы и образцы построения образовательных систем. К таким моделям относятся административно-ведомственная, традиционная, рационалистическая, феноменологическая (или личностно-ориентированная), неинституциональную и некоторые другие [5, 188]. Каждая страна (реже регион) выбирает ту или иную образовательную модель, в рамках которой реализуются определенные подходы к обучению. Наша страна Украина выбирает личностно-ориентированную модель образования.

Разработчики концепции личностно ориентированного обучения подчеркивают, что в основе такого подхода лежит «признание уникальности субъектного опыта самого ученика как важного источника индивидуальной жизнедеятельности, проявляемой, в частности, в познании» [15, 33]. При такой направленности обучения изменяются его основные характеристики:

- статус педагога и ученика (преподаватель не только носитель знания, но, главным образом, организатор совместной творческой деятельности);
- формы коммуникативного взаимодействия (однонаправленная монологическая форма уступает место диалогической (т.е. активная коммуникативная деятельность);
- стиль педагогического взаимодействия (от авторитарно-монологического к доверительно-диалогическому);
- объем и значимость самостоятельной работы (определяющая роль отводится учению);
- результат обучения (конечная цель образования – не сумма знаний, умений и навыков, а развитие на их основе компетентности личности) и др.

Чтобы сделать обучение личностно ориентированным, по мнению И. С. Якиманской (1995), необходимо реализовать ряд условий, к которым относятся следующие:

- разработка 6–8 альтернативных образовательных программ, из которых ученик мог бы выбрать ту, которая соответствует его склонностям;
- уменьшение наполняемости классов;

- создание таких учебных технологий, которые обеспечивали бы становление способов учебной работы через введение приемов рационального выполнения учебной деятельности, контроль за процессом учения, оценку сложившихся способов работы, использование их учеником;
- создание учебных книг или разделов в учебниках, на основе которых можно было бы систематически организовывать самостоятельную познавательную деятельность;
- изменение характера заданий к упражнениям: преобладание познавательных задач, заданий со способами деятельности, заданий, допускающих несколько вариантов правильных ответов; для выполнения в домашних условиях предлагать не одно, а несколько упражнений разноуровневой сложности, что позволило бы ученику выбирать импонирующее ему по содержанию, форме и степени сложности упражнение;
- информация в учебнике должна быть представлена в разной форме (в виде энциклопедических сведений и в виде различных, подчас противоположных концепций, мнений).

Разработчики личностно ориентированного обучения подчеркивают, что в настоящее время школа не готова принять и реализовать его. А. Г. Асмолов отмечает, что это привилегия школы будущего, но все же школы XXI века [1]. Некоторые из условий личностно ориентированного обучения могут реализоваться в современной школе, и, видимо, поэтому в государственных документах обозначается направление – движение обучения к личностно ориентированному.

Эту модель в научных педагогических исследованиях часто называют подходом. Правомерна ли такая подмена? Что же такое подход и тождественны ли эти понятия? На вопрос, что такое подход, будем искать ответ в специальных словарях и исследованиях ученых [2; 3; 6; 7; 9; 10; 11].

Термин подход к обучению (англ. approach – подход, подступ) был введен в научный обиход английским методистом А. Энтони (1963) для обозначения исходных положений, которыми пользуется исследователь относительно природы языка и способов овладения им. Будучи компонентом системы обучения языку, подход выступает в качестве самой общей методологической основы обучения, характеризуя существующие точки зрения на предмет обучения (язык) и возможности овладения им в процессе обучения. По мнению методистов, подход к обучению представляет собой точку зрения на сущность предмета, которому надо

обучать [6], используется как самая общая методологическая основа исследования в конкретной области знаний [3], как деятельность исследователя, направленная на изучение того или иного явления [13]. Значит, если говорить о содержании понятия «подход», то применительно к методике нужно иметь в виду комплекс концептуально важных научных положений, предопределяющих систему обучения: а) конечную цель обучения; б) принципы обучения; в) содержание обучения; г) технологии обучения. Следовательно, с появлением нового подхода коренному изменению должны подлежать все названные компоненты.

В методике преподавания языков существует немало попыток описать подходы к овладению языком и все они отражают синхронную для работы исследователя ситуацию в методике: М. В. Ляховицкий [10] называет четыре общих подхода, определяемых им с позиции психологии овладения языком: 1) бихевиористский; 2) индуктивно-сознательный; 3) познавательный (когнитивный) 4) интегрированный.

В методике также известны подходы, выделяемые на основе предмета усвоения: языковой, речевой, речедетельностный. На основе способа обучения в методике обучения иностранным языкам выделяют такие подходы: прямой (или интуитивный), сознательный (или когнитивный) [2]; деятельностный, позже – коммуникативно-деятельностный: главными структурными компонентами деятельности при этом являются действия речевого и неречевого характера, имеющие свои мотивы, способ выполнения и результат [3, 8].

В области методики преподавания языков как родного, так и иностранного, более распространенным является выделение подходов обучения на основе приятия деятельности как движущей силы развития [12; 9; 11; 7 и др.]. Как мы уже сказали, сущность каждого подхода раскрывает ряд характеризующих их основных положений, предопределяющих характер организации учебного процесса, то есть ряд принципов. Так, например, коммуникативно-деятельностный – это такой подход к обучению, при котором усвоение языка осуществляется в ходе активной коммуникативной деятельности ученика как субъекта учебного процесса с целью овладения коммуникативно-речевыми умениями и навыками, а в конечном итоге – коммуникативной компетентностью.

При этом система обучения предполагает 1) максимальный учет индивидуально-психологических, возрастных и национальных особенностей личности обучаемого, а также его интересов с вытекающей отсюда необходимостью мотивировать учебную деятельность; 2) усвоение единицы

языка, ее функции в речи с одновременным употреблением в речи; 3) организацию занятий как учебной деятельности, направленной на постановку и решение учащимися конкретных учебных задач с использованием таких заданий: а) ролевые игры, с помощью которых организуется учебное общение в соответствии с разработанным сюжетом, распределением между учащимися ролей и статусно-ролевых отношений; б) проблемные ситуации с использованием речемыслительных заданий, предусматривающих выполнение действий, основанных на критическом рассуждении, на предположении, на догадке, на интерпретации фактов, на умозаключении и др.; в) свободное (спонтанное) общение, материалом для заданий этого типа обычно являются моделируемые учебные ситуации или ситуации реального общения; 4) максимальную активность учащегося в коммуникативной деятельности в учебном дискурсе; 5) значительную долю самостоятельности школьника как в учебной деятельности при усвоении знаний о языке, так и в осуществлении всех видов речевой деятельности и др. Другими словами, при коммуникативно-деятельностном подходе обучение должно осуществляться в соответствии с принципами:

- мотивации учебной деятельности;
- активной коммуникативной деятельности;
- индивидуализации и дифференциации;
- функциональным принципом;
- принципом осознанности усвоения знаний и формирования умений и навыков;
- принципом самостоятельности в учебной деятельности;
- принципом взаимосвязи в овладении сведениями о языке с параллельным развитием всех видов речевой деятельности.

А теперь сравним, какими параметрами характеризуется сущность подходов, которые активно выделяются и описываются учеными: социокультурный, лингвоконцептуальный, компетентностный и др. подходы к обучению.

Социокультурный подход к обучению языку предполагает в процессе занятий тесное взаимодействие языка и культуры его носителей. Результатом же обучения является формирование коммуникативной компетенции и социокультурной как ее составляющей. Подход обеспечивает использование языка в условиях определенного культурного контекста на основе диалога культур. Для социокультурного подхода в преподавании языка характерны две тенденции интерпретации фактов языка и культуры в учебных целях: 1) от фактов языка к фактам культуры;

2) от фактов культуры к фактам языка. В первом случае преподаватель стремится показать, как в единицах языка отражаются особенности культуры и мышления носителей языка, а культуроведческая информация извлекается из самих языковых единиц. Такой тип знакомства с фактами культуры разрабатывается в рамках лингвострановедения и положен в основу лингвострановедческой теории слова [4].

Существенное отличие последнего подхода состоит в содержании обучения, которое находит выражение в дидактическом материале: усваивается язык одновременно с элементами культуры народа-носителя. Все остальные компоненты понятия «подход» идентичны с коммуникативно-деятельностным. Так не является ли социокультурный не подходом, а принципом коммуникативно-деятельностного подхода к обучению? Принципом, который расширяет границы содержания обучения и в конечном итоге способствует формированию одной из составляющих коммуникативной компетентности – социокультурной компетентности?

В последние годы стал активно функционировать термин, называющий новый подход – лингвоконцептологический. Этот подход как раз и реализует путь «от фактов языка к фактам культуры». Согласно этому подходу отдельные единицы языка должны рассматриваться не только как единицы определенного уровня языковой системы, но и как носители культурной памяти народа. К таким единицам относятся образно-метафорические средства, фразеологический фонд языка, культурно маркированную лексику, область речевого этикета и др. Если исходить из того, что учащиеся в процессе изучения, например, слова, не будут ограничиваться истолкованием его лексического значения, а на основе ассоциаций, личностного опыта, этимологических операций будут расширять и наполнять его культурными и стилистическими смыслами, то перед учителем откроется новый способ реализации социокультурной линии содержания обучения. Опять-таки – реализации содержания обучения, но существенно не изменяются цели, принципы, технологии, свойственные коммуникативно-деятельностному подходу. Значит, целесообразно говорить о том, что коммуникативно-деятельностный подход пополнился принципом – лингвоконцептологическим.

Наряду с вышеназванными активно функционирует компетентностный подход в обучении [7], который направляет на осознанное, организованное в условиях активной коммуникативной деятельности овладение языком и всеми видами речевой деятельности с параллельным усвоением культуры народа-носителя языка. При этом конечной целью являются

сформированные компетентности личности: языковая, речевая, социокультурная, деятельностьная, коммуникативная. И этот подход по сравнению с коммуникативно-деятельностным вносит изменения главным образом в два компонента – цели и методы обучения, которые еще больше смещают акцент на осознанную активную речевую деятельность, максимально приближенную к реальной.

Анализируя современную образовательную парадигму в аспекте преподавания русского (украинского) языка как иностранного, Н. И. Ушакова представила комплекс подходов: коммуникативно-когнитивный подход, при котором основными способами (инструментами) образования становятся общение и познание на изучаемом языке; компетентностный (практико- и профессионально-ориентированный) подход; личностно-ориентированный подход к языковому образованию; стратегический подход (формирование стратегий общения и образования); культуроведческий (межкультурный) подход к преподаванию и изучению языка обучения; средоориентированный подход, предполагающий проектирование эффективной образовательной среды; ориентированность на конкретный уровень владения языком (по Европейской системе уровней владения иностранным языком); проблемный подход; образовательный подход, развитие самостоятельности, умений самооценки и потребности в личностном росте; акмеологический подход; ксиологический подход [14, 70]. При этом ученый отмечает, что аксеологический подход наименее разработан в педагогике, но задачи его видятся в осознании иностранными студентами ценности языкового образования как средства разностороннего личностного развития и овладение языковыми средствами выражения собственной оценки, умениями ведения дискуссий, преодоления конфликтов, достижения партнерского согласия, межкультурного общения. [14, 66–67]. При акмеологическом подходе задача преподавателя «сформировать у студентов понимание связи между коммуникативными умениями и успехом в учебной и профессиональной деятельности» [14, 68]. Ценным замечанием ученого является признание того, что «все подходы взаимосвязаны и образуют сложную иерархическую структуру», которая соотносится с тремя уровнями: 1 – методологический уровень (аксеологический (личностно-ценная ориентация) и акмеологический подходы (факторы личностного роста и профессионального успеха); 2 – деятельностьный (личностно-ориентированный, компетентностный, образовательный (самообразования и самооценки), проблемный, стратегический; 3 – социолингвистический – культуроведческий, коммуникативно-

когнитивный, средоориентированный, ориентированность на конкретный уровень обученности; 4 – лингводидактический уровень – выбор конкретных путей организации учебного процесса, выбор технологий. [14, 71].

Рассмотрение подходов Н. И. Ушаковой свидетельствует о глубоком понимании ученым образовательного процесса в области методики преподавания русского (украинского) языка как иностранного. Описанные подходы нацеливают на то, чему, возможно, не уделялось должного внимания, не было детализировано в теории, но все намеченные направления нельзя назвать подходами, если исходить из сущности этого понятия.

Выводы. На наш взгляд, названные подходы есть не что иное, как принципы в рамках коммуникативно-деятельностного подхода к обучению, который является доминирующим в личностно-ориентированной образовательной модели. Все названные подходы реализуют основные требования к учебному процессу: коммуникативное поведение преподавателя и учащегося на уроке; использование заданий, воссоздающих ситуации общения в жизни и предполагающих выполнение учебных действий в рамках таких ситуаций (сами же ситуации могут и должны быть направлены на формирование универсальных, национальных и личностных ценностей, на осознание значимости владения языком в профессиональном росте и т.д.); параллельное усвоение грамматической формы и ее функции в речи; усвоение языка и культуры народа-носителя; учет индивидуальных особенностей учащегося (в том числе уровня обученности) при ведущей роли его личностного аспекта, конечной целью обучения в рамках названных подходов является формирование и развитие коммуникативной компетентности, т.е. готовности и способности учащихся к речевому общению в реальных условиях. Вот почему названные подходы являются не подходами, а принципами, если иметь в виду под принципом «основное теоретическое положение, определяющее выбор методов, приемов, других средств обучения» [9, 152]. Поскольку методика развивается, то выявляются новые принципы, дополняющие подход в разных аспектах – аксеологическом, социокультурном, деятельностном и т. д. До настоящего времени еще не сформировался такой подход, который бы вышел за рамки коммуникативно-деятельностного. Вот почему, на наш взгляд, целесообразно говорить о том, что личностно-ориентированное обучение – это не подход, а образовательная модель; коммуникативно-деятельностный – это подход, в рамках которого образовательную парадигму составляют принципы, в том числе – социокультурный, лингвоконцептологический, компетентностный, а применительно к методике

обучения студентов-иностранцев – аксеологический, акмеологический и все упоминаемые выше.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А. Г. XXI: психология в век психологии / А. Г. Асмолов // Вопросы психологии. – 1999. – № 1. – С. 3–12.
2. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б. В. Беляев. – М. : Просвещение, 1965.
3. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы / И. Л. Бим. – М., 1988.
4. Верещагин Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М., 1990.
5. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи / С. С. Вітвицька. – Ж., 2004.
6. Вятютнев М. Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы) / М. Н. Вятютнев. – М., 1984.
7. Гудзик И. Ф. Компетентностно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах / И. Ф. Гудзик. – Чернівці : Видавничий дім «Букрек», 2007. – 496 с.
8. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991.
9. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка: учеб. пособие / М. Р. Львов. – М. : Просвещение, 1988. – 240 с.
10. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков / М. В. Ляховицкий. – М., 1988.
11. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб. / кол. авторів за ред. М. І. Пентиліук / М. І. Пентиліук. – К., : Ленвіт, 2003. – 143 с.
12. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание: О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира / С. Л. Рубинштейн. – М. : Изд-во АН СССР, 1957.
13. Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи(на материале английского языка) : пособ. для учителя / В. Л. Скалкин. – К. : Рад. шк., 1989.
14. Ушакова Н. И. Подходы образовательной парадигмы, не получившие отражения в методике преподавания русского языка иностранным студентам / Н. И. Ушакова // Русский язык, литература, культура в школе и вузе. – 2014. – № 4. – С. 66–72.
15. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии – 1995. – №1. – С. 31–47.

РЕЗЮМЕ

Статівка В. І. До питання про співвідношення деяких методологічно важливих дидактичних і лінгводидактичних понять.

У статті здійснюється порівняльний аналіз змісту понять «модель освіти», «підхід до навчання», «принципи навчання». На підставі аналізу автор доходить висновку: в Україні обрана особистісно-орієнтована модель освіти, в межах якої здійснюється комунікативно-діяльнісний підхід до навчання мови, а соціокультурний компетентнісний та інші є принципами його реалізації.

Ключові слова: модель освіти, «підхід до навчання, принципи навчання.

SUMMARY

Stativka V. To the question of interrelation of some methodologically important didactic and linguodidactic concepts.

The article focuses on the comparative analysis of the concepts «model of education», «approach to teaching», «principles of teaching». The author states that there is a confusion of

the concepts in methodology. As a result of comparative analysis of the concepts, it has been determined that the model of education is understood as a pattern of construction of educational system in the country (Ukraine has chosen personality-oriented model of education).

An approach to teaching is one of the most general methodological assumptions which are taken under consideration in research or teaching. It has been specified, that an approach must determine goals, principles, content and teaching methods. If it does not take place (only 1–2 components undergo changes), then there is nothing to talk about an approach.

Teaching principle is one of conceptually important assumptions, which is included in the content of approach. Basic principles of communicative-activity approach are motivation of educational activity, communicative activity, awareness of the mastered knowledge, individualization and differentiation in teaching, functional principle, interrelation in mastering of language and speech activity.

In the last decades terminologisation phrases are often used: «sociocultural approach», «linguconceptual approach», «competency building approach», however, in opinion of the author, it is reasonable to name them not approaches, but principles which complement and extend communicative-activity approach. The reason for such an assertion: 1) if to assume that they are approaches, they must include new goals, principles, content, methods of teaching and control, but in fact all the principles of communicative-activity approach remain unchanged; 2) each of the so-called approaches introduces a new element only to one component of methodology (sociocultural – to the content of teaching (at the level of didactic material); competency building – to the purpose of teaching; linguconceptual – to teaching methods and techniques). That is why it is possible to consider that communicative-activity approach to teaching develops, introduces new principles (sociocultural, linguconceptual, competency building) and is an important component of methodology of teaching languages of schoolchildren and students.

Key words: *model of education, approach to teaching, teaching principles.*

УДК 81'42

М. Г. Сушко-Безденежних

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПОТЕНЦІАЛ КУРСУ «ОСНОВИ ЛІНГВІСТИЧНОГО ДИСКУРС-АНАЛІЗУ» В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

У статті обґрунтовується необхідність включення інтегративного курсу «Основи лінгвістичного дискурс-аналізу» до програми підготовки студентів-філологів. Пропонується огляд підходів до розуміння поняття «дискурс» та коротка характеристика основних напрямів дискурс-аналізу. Перераховуються теоретичні та практичні завдання пропонованого курсу в програмі професійної підготовки філологів та окреслюються основні аспекти його змісту. Автор зазначає, що даний курс має стати курсом, що завершує вивчення мовознавчих дисциплін у виші, відображаючи загальну тенденцію переходу від системно-структурного підходу до мовних явищ, що домінувало протягом XX ст., до нової функціональної парадигми лінгвістики XXI ст.

Ключові слова: *інтегративний курс, дискурс-аналіз, підготовка студентів-філологів, системно-структурний підхід, функціональна парадигма лінгвістики.*

Постановка проблеми. Як відомо, мова, як будь-який інший дослідницький об'єкт, може вивчатися з точки зору різних методологічних