



Олександр Пасічник – кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України.

Коло наукових інтересів: дидактико-методичні засади конструювання змісту навчання іноземних мов для закладів загальної середньої освіти та його відображення в навчальній літературі; засади розробки тестових матеріалів для перевірки якості навчальних досягнень учнів з іноземних мов; особливості пізнавальної діяльності учнів на уроці іноземної мови; інтегроване навчання іноземної мови (clil); історія розвитку методики навчання іноземних мов; добір змісту навчання іноземних мов для закладів вищої освіти.

✉ bez-nicka@ukr.net

id <https://orcid.org/0000-0002-0665-2099>

УДК 81'33

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-1-98-106>

ПРОБЛЕМА ДОБОРУ ЛЕКСИЧНОГО МІНІМУМУ З ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: ІСТОРІЯ, СЬОГОДЕННЯ, ПЕРСПЕКТИВИ

Стаття присвячена питанням формування лексичного мінімуму для закладів загальної середньої освіти. Автор аналізує окреслену проблему в історичній ретроспективі: поява перших частотних словників наприкінці XIX – початку XX ст., обґрунтування системи критеріїв добору лексики для потреб школи в першій половині XX ст., відображення вимог до лексичного матеріалу в навчальних програмах тощо. Порівняльний аналіз засвідчив, що на початку ХХІ ст. в описі вимог до лексичної грамотності учнів відбулося зміщення акценту з кількісних показників до її співвіднесення з темами і сферами комунікативної взаємодії. Автор вбачає за доцільне розробляти словники-мінімуми, які могли б слугувати орієнтиром для авторів навчальної літератури і тестів. У цій діяльності пріоритетного значення мають набути критерії тематичності, комунікативного потенціалу та культурної цінності слова.

Ключові слова: лексичний мінімум; лексичний норматив; лексична компетентність; критерії добору; тематична співвіднесеність; комунікативний потенціал слова, кількісний та якісний склад словника.

Постановка проблеми: Як зазначають методисти, спілкування не відбудеться якщо особа не володіє необхідним запасом слів, не вміє їх використовувати та не може правильно побудувати декілька фраз, а також не вміє правильно їх вимовляти. На переконання науковців, діалог культур, базується на «трьох китах»: лексичні, граматичні та вимовні навички. При цьому саме **слово** уявляє собою мінімальну смислову одиницю мови, з якої розпочинається комунікація – володіючи належним словниковим запасом, особа отримує можливість як висловлювати власні думки, так і розуміти інших. Більш того, володіння лексичним матеріалом закладає основи для формування лінгвістичної, соціолінгвістичної та соціокультурної компетентностей, оскільки саме слово позначає реалії матеріального та ментального рівнів свідомості, визначає взаємозв'язки між ними. Лексична компетентність передбачає також знання конотативних компонентів значення слова на різних рівнях (Редько, 2017).

Відтак, систематичне накопичення і розширення лексичної бази є важливим аспектом іншомовної освіти. Чим більше слів знає учень, тим легше йому висловити власні думки та зрозуміти своїх співрозмовників. Про важливість лексики свідчить те, що, на переконання методистів, легше зрозуміти висловлювання з якісним лексичним наповненням і поганою граматикою, аніж висловлювання, сконструйоване відповідно до граматичних норм, однак із неточним вокабуляром (Widdowson, 1978). Однак, навчання лексики це не просто запам'ятовування нових слів, але оволодіння смисловими та асоціативними зв'язками.

У зв'язку з тим, що фактичний обсяг лексики у кожній мові значний, існує потреба унормувати матеріал, яким мають оволодіти учні в процесі навчання, як за кількісними, так і якісними параметрами. Наслідком таких пошуків стали **лексичні мінімуми** та обґрунтування **системи критеріїв**, відповідно до яких укладався їх зміст. У контексті нашого дослідження під **лексичним мінімумом** розуміємо той обсяг лексики, який є обов'язковим для засвоєння на певному етапі вивчення нерідної мови. З точки зору мінімізації та компресії мовного матеріалу, лексичний мінімум репрезентує кількісно найменшу сукупність елементів, їх властивостей, а також правил функціонування, які у поєднанні з іншими аспектами мови (граматикою, фонетикою, стилістикою тощо) утворюють зменшений у масштабах аналог мови, який дає змогу (хоча й обмежену) до виконання комунікативних функцій, властивих для мови чи її різновиду.

Аналіз досліджень засвідчує, що проблема визначення мовного мінімуму вирішувалася в рамках кожної з існуючих методичних систем та парадигм упродовж кінця XIX–XX століть. Зокрема, були розроблені перші частотні словники Ф. Кедінга для німецької мови (1898 р.), Е. Торндайка для англійської (1930). Згодом питаннями розробки критеріїв добору лексичного матеріалу займалися В. А. Бухбіндер, Г. В. Гольдштейн, І. О. Грузинська, А. А. Любарська, О. О. Миролюбов, Р. К. Розенберг, І. Д. Салістра, В. Л. Скалкін, І. В. Рахманов, та інші. Також окремо розглядали питання особливостей формування в учнів лексичної компетентності І. М. Берман, Ю. І. Пассов, Н. Шмітт, П. Міера, А. Рейдер, Дж. Коаді. Ця проблема була в центрі уваги вітчизняних авторів шкільних підручників: Н. П. Басай, О. Д. Карп'юк, Л. В. Калініна, О. І. Литвинюк, А. М. Несвіт, Т. К. Полонська, В. М. Плахотник, Н. К. Склярченко, В. Г. Редько, та ін. Характерно, що принципи добору лексичного матеріалу по-різному вирішувалися у межах кожної з методичних систем залежно від очікуваних результатів та цілей навчання мови. Однак, суттєві зміни в підходах до визначення його кількісних і якісних параметрів відбулися після утвердження комунікативного підходу та компетентнісної парадигми навчання на початку XXI ст.

Мета: дослідити генезу підходів до формування лексичного мінімуму для закладів загальної середньої освіти, його відображення у змісті вітчизняних навчальних програм та підручників; окреслити можливі подальші перспективи щодо добору змісту лексичних мінімумів.

Виклад основного матеріалу: Орієнтація на **лексичний мінімум** у процесі навчання має тривалу історію. Так, вважається, що практика їх створення розпочалася з появою частотного словника Ф. Кедінга для німецької мови (1898 р.). Згодом світ побачили «*Teacherswordbook*» (1921) та *Dictionary of Basic English* (1930 р.), який також базувався на принципі частотності та уміщував 850 лексичних одиниць, достатніх для задоволення елементарних комунікативних потреб. *Interim Report on Vocabulary Selection* (1935 р.) був результатом роботи низки лінгвістів з метою раціоналізувати процес навчання мови – вони визначили 2000 часто вживаних слів. Відтоді лексикографічні лексичні мінімуми почали розцінюватися як база для добору слів у процесі навчання іноземних мов, а обсяг у 2000 часто вживаних одиниць став маркером, який, як вважається, задовольняє понад 90% змісту пересічного висловлення.

Практика викладання засвідчила, що відсутність обмеженого (однак належним чином структуризованого) словника є суттєвою перешкодою для успішного оволодіння іноземною мовою. Перші спроби визначити принципи добору лексики у практиці вітчизняної школи сягають 1940-х рр. У 1947 р. з'явився словник-мінімум, у якому були визначені принципи добору та обґрунтовано одиниці добору лексичного матеріалу. За одиницю добору було за-

пропоновано слово-поняття, на відміну від частотних словників, у яких використовується графічне слово. Фактично, на той час цей словник був єдиним такого типу (Миролюбов, 2002, с. 232).

У середині ХХ ст. науковцями було розроблено ряд критеріїв та принципів для добору лексичного мінімуму. Зокрема це принципи *частотності, поєднуваності, стилістичної необмеженості, семантичної та словотворчої цінності*, тощо. Також були розроблені окремі **принципи для невключення** до словників-мінімумів тих слів, які мають схожі корені та форму зі словами в рідній мові учнів, а також слів-інтернаціоналізмів.

У 30-х рр. ХХ ст. методистами було запропоновано кількісно обмежити обсяг слів, які належить вводити на одному занятті. Так, для початкового етапу навчання вона рекомендувала 5–10 слів; для середнього – 10–15; та 20–25 лексичних одиниць на старшому етапі навчання (Грузинская, 1935). Водночас, під час добору лексики пропонувалося спиратися не лише на частотність слів, але й брати до уваги інші чинники. Зокрема педагогічні, лінгвістичні та політичні чинники. Зокрема акцентувалася увага на необхідності врахування ідейно-виховних завдань радянської школи.

У 60-х рр. ХХ ст. питання добору лексичного матеріалу та підходів щодо його навчання були значною мірою розроблені. Методистам був відомий поділ лексики на **рецептивну** та **продуктивну**, були розроблені механізми роботи з цими блоками лексики.

Ідеї кількісного обмеження лексики знайшли своє відображення у навчальних програмах, де для кожного року було визначено той обсяг лексичного матеріалу, який мав бути засвоєний учнями. Загалом у 80-х рр. ХХ ст. випускник загальноосвітньої школи мав володіти активним словником в обсязі 950 лексичних одиниць.

У 90-х рр. ХХ ст., із посиленням соціокультурної складової змісту навчання, відбулося зміщення акцентів у визначенні принципів формування лексичного мінімуму та навчальних словників. Так, деякі методисти запропонували керуватися критерієм культурологічної та країнознавчої цінності слова, а також наполягала, що оцінка словника з точки зору його лінгвокраїнознавчої достатності має стати обов'язковим елементом визначення коректності добору його змісту. Паралельно було розпочато діяльність щодо укладення переліку таких лексичних одиниць, які відображали б національний компонент англословних країн для різних вікових категорій, основна увага приділялася безеквівалентній та фоновій лексиці.

Підходи до укладення змісту навчальних програм для закладів загальної середньої освіти в Україні у 90-ті рр. ХХ ст. значною мірою були тотожними до тих, що використовувалися у радянський період історії. За традицією у програмах вказувався обсяг лексики, яким має оволодіти учень на різних етапах навчання.

Однак, заслуговує уваги розподіл обсягу лексичного матеріалу в навчальній програмі для початкової школи. Так, для першого року він становив 100 лексичних одиниць, для другого – 250, третього – 500, четвертого – 850 (Інформаційний збірник Міністерства освіти України, 1994, № 22). Саме таким обсягом лексичного матеріалу, що виносився для засвоєння у початковій школі, мали володіти випускники середньої школи згідно з навчальними програмами 80-х рр. ХХ ст. Ця обставина може свідчити лише про те, що у 90-ті рр. ХХ ст. відбувається поступове переосмислення ролі іноземної мови у структурі професійних компетентностей фахівців нового покоління. Однак цей обсяг був завеликим, тому в змісті оновленої навчальної програми з іноземних мов для 1–11 класів від 1996 р. він був зменшений до 400 лексичних одиниць для початкової школи (Навчальна програма, 1–11 клас, 1996, с. 17–22).

Відповідно до навчальної програми, лексичний запас випускників середньої школи мав становити 1000 лексичних одиниць, 850 з яких мали бути засвоєні на продуктивному рівні (Навчальна програма, 5–11 клас, 1996, с. 26). До цього обсягу варто також додати й ті слова, які учні могли б утворити за допомогою словотворчих суфіксів та префіксів. Тобто їх кількість була б дещо вищою від наведеної в програмі. Для порівняння, у школах із поглибленим вивченням іноземних мов випускники мали володіти обсягом лексики у 2700 одиниць (1996).

Однак, у 90-х рр. ХХ ст. не всі автори підручників поділяли офіційну точку зору щодо кількості лексичних одиниць, що, відповідно, знайшло відображення у змісті їхньої навчальної літератури та про що вони висловлювалися в науковій періодиці та книгах для вчителів. Так, у підручниках О.І. Литвинюк уміщено словник, який за обсягом перевищує визначену навчальною програмою кількість лексичних одиниць. Як зазначала авторка, задекларований у програмі обсяг недостатній для учнів країни, яка прагне стати членом Європейської спільноти, де для людини знання мови є однією з життєвих необхідностей. На її переконання, за умов раціональної організації навчання учні середніх шкіл можуть оволодіти словником обсягом до 2500 одиниць активної лексики (Литвинюк, 2000). Укладаючи словник і добираючи зміст навчальних текстів, О.І. Литвинюк проаналізувала: 1) мову, якою розмовляють британці; 2) двохтисячний словник найбільш часто вживаних англійських слів; 3) набір слів і фраз, рекомендованих Радою Європи для оволодіння англійською мовою (Литвинюк, 2000). Отже, автор робила спробу не лише збільшити кількісний, але й якісний показник шкільної іншомовної освіти у школах України.

Значне збільшення обсягу лексичного матеріалу передбачалося у змісті підручників для інтенсивного вивчення іноземної мови Н.К. Скляренко. Так, під час опрацювання одного циклу уроків учні мали засвоювати від 60 до 80 лексичних одиниць. Відповідно, на момент завершення навчання їх словниковий запас мав становити 3000 лексичних одиниць. Наприклад, навчаючись за підручниками для 5-го і 6-го класу Н.К. Скляренко, обсяг активного словника учнів мав сформуватися на рівні 600 лексичних одиниць для кожного року навчання (Скляренко, 1996, с. 7; Скляренко, 1997, с. 9). У змісті підручника для 5-го класу Т.П. Бевзенко активний запас найуживанішої лексики становив 900 одиниць (Бевзенко, 1998, с. 8), а у 8-му – 2350 одиниць (Бевзенко, 1994, с. 3). Дещо менший обсяг лексичного матеріалу знаходимо в популярних на той час підручниках, підготовлених на засадах свідомо-порівняльного методу В.М. Плехотника (В.Г. Редько, Н.П. Басай, О.Т. Тімченко). Однак, навіть у них він перевищував рекомендовані навчальною програмою показники. Означене дає підстави зробити висновок про те, що, добираючи зміст навчальної літератури, автори усвідомлювали неможливість брати участь у комунікативній діяльності в умовах обмеженого вокабуляру, а відтак обґрунтовували доцільність його розширення.

На наше переконання, визначення обсягу лексичного матеріалу в кількісних показниках **без регламентації тематичних груп та сфер поширення має суттєві вади**. Тому в програмах початку ХХІ ст. спостерігаємо утвердження іншого підходу – їх укладачі відмовилися від кількісного представлення лексики. Натомість у змісті навчальних програм було вказано, що саме становить **основу лексичної компетентності** учнів для кожного року навчання відповідно до сфер і тематики ситуативного спілкування. Наприклад, у програмі для 6-го класу окреслювалася тематична група лексики, якою мали оволодіти учні: *зовнішність людини; назви рис характеру; види магазинів; основний асортимент товарів; ціна; гроші; назви страв; види спорту; види транспорту* тощо (Навчальна програма, 2–12 кл., 2005). Новий підхід до опису лексичного матеріалу був вочевидь зумовлений прийняттям Загальноєвропейських Рекомендацій як основного орієнтира оновлення змісту навчання. Дійсно, аналіз опису рівнів володіння мовою в цьому документі засвідчив, що йому бракує кількісних показників стосовно рекомендованого обсягу лексичного матеріалу. Так, формулювання Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти мають доволі розмитий характер опису лексичних знань. Для прикладу, вказується, що рівень С2 передбачає *«дуже широкий лексичний репертуар»* (2003).

Як зазначають окремі автори, Загальноєвропейські Рекомендації на початкових етапах їх розробки з-поміж іншого також включали перелік слів для кожного з рівнів володіння мовою (Milton, 1994, с. 194). Однак, у більш пізніх версіях цього документа такі показники були нівельовані. Укладачі пояснювали: у такий спосіб вчителі та автори підручників отримують не кількісні знання, а компетентнісні орієнтири – тобто, мають орієнтуватися не на кількість слів, а на обсяг і складність комунікативних завдань, які учень повинен уміти вирішувати, перебуваючи на кожному з рівнів володіння мовою.

Відповідно, починаючи з 2000 р., описуючи методичні концепції своїх підручників, автори фактично не порушують проблему кількісних параметрів лексичного мінімуму. Натомість, знаходимо такі обтічні формулювання: «*обсяг лексики і граматичних конструкцій визначається за принципом розумної достатності*» (передмова до підручника з англійської мови для 2-го класу, Горець, Щупак, 2002). Принагідно маємо зазначити, що окремі методисти, посилаючись на зарубіжний досвід, акцентують увагу на потребі чітко визначити базовий список типового мовного (лексичного і граматичного), а також мовленнєвого та соціокультурного матеріалу, його диференціацію відповідно до сфер і тематики спілкування, окреслених програмою для кожного класу, і до умов навчання (Редько, 2017). Комплексна реалізація такого підходу, на їх переконання, дала б змогу узгодити зміст підручників для різних років навчання, підготовлених різними авторськими колективами.

Варто зазначити, що саме в рамках комунікативної парадигми, питання добору та конкретизації словника втратило свою пріоритетність (Zimmerman, 1997, с. 5–9). Відповідно до її положень вважалося, що оволодіння іноземною мовою здійснюється аналогічно до оволодіння рідною, а відтак формування словникового запасу відбувається природним чином у процесі комунікації завдяки контексту та послідовному викладенню думок. Тобто, значення кожної нової лексичної одиниці розкривається в процесі комунікації, а її усвідомлення полегшується завдяки конкретній ситуації спілкування. Водночас, не всі дослідники переконані в ефективності саме такого підходу та наполягають на цілеспрямованому опрацюванні лексики поза контекстом. Так, Х. Р. Россзелл зазначає, що робота з деконтекстуалізованими лексичними одиницями (в умовах комунікативно орієнтованого навчання мови) слугує надійним допоміжним навчальним інструментом оволодіння лексикою на противагу потенційно неефективній практиці здогадуватися про значення слова з контексту (Rosszell, 2007).

Попри те, що в самих Рекомендаціях немає будь-яких кількісних показників, ні Рада Європи, ні методисти не полишали спроб обґрунтувати ці кількісні параметри. Так, після публікації Загальноєвропейських Рекомендацій, Рада Європи звернулася до держав-учасниць організації розробити відповідні рекомендації (*Reference Level Descriptions*) щодо добору лексики для своїх національних мов та співвіднести їх із відповідними рівнями володіння мовами. Кількісні показники для рівнів володіння англійською мовою знаходимо у Дж. Мілтона (Milton, 2009):

A1 – < 1500	B1–2750–3250	C1–3750–4500
A2–1500–2500	B2–3250–3750	C2–4500–5000

Вони не відображені в офіційних нормативних документах, але саме на ці орієнтовні показники посилаються методисти у власних працях і дослідженнях. Водночас, маємо зазначити, що ці показники не є універсальними, оскільки мови різняться як за структурою, так і за роллю окремих лексичних одиниць, а відтак, щоб продемонструвати компетентність у певному виді мовленнєвої діяльності, може знадобитися різна кількість лексичних одиниць.

Варто зазначити, що поряд із новим способом представлення вимог до лексичної компетентності учнів, у нових програмах вказувалося на необхідності формувати потенційний словник учня (зокрема у процесі читання). Потенційним словником учня можуть бути слова, які не були в його мовленнєвому досвіді, але про значення яких він може здогадатися завдяки словотворчим елементам, співзвучності іноземних слів з рідномовними. Так, у програмі для 3–4-го класу вказується, що «*учні читають і розуміють нескладні короткі тексти, де значення незнайомих слів розкривається на основі здогадки*» (Навчальна програма, 2–12 кл., 2005). Для 5 та 6-го це формулювання конкретизується «*значення незнайомих слів розкривається на основі здогадки, малюнка, схожості з рідною мовою*» (Навчальна програма, 2–12 кл., 2005). Для 7–12 класів вказується, що здогадка може до того ж здійснюватися на основі «*пояснень у коментарі*» (Навчальна програма, 2–12 кл., 2005). Характерно, що у 8-му класі з'являються вимоги щодо формування потенційного словника в аудіюванні. Так, учні мають здогадуватися про значення слів, спираючись на лінгвістичну, контекстуальну здогадку, а також на сюжетну лінію чи наочність

(Навчальна програма, 2–12 кл., 2005). Проте, програми, створені в перші декади ХХІ ст., мають суттєві «білі плями», оскільки у них зовсім не розкривається динаміка та технології формування в учнів прийомів такої здогадки. Подібна ситуація спостерігається й у тогочасних підручниках. Так, аналіз змісту вітчизняних підручників, проведений Н. В. Богушевич, В. В. Сорокою засвідчує відсутність належної уваги до формування в учнів прийомів здогадки значення незнайомих лексичних одиниць (Богушевич, Сорока, 2011, с. 10). Хоча такі вправи є, вони мають епізодичний характер і не становлять чіткої системи, зорієнтованої на формування відповідних навичок та умінь. Також недооціненим у нових навчальних програмах був словотворчий аспект, хоча він є потужним засобом формування мовної здогадки та лексичної компетентності загалом.

У змісті навчальних програм 2017 р. окреслилася нова концепція так званого «**мовного інвентаря**» щодо лексики (а також граматики), який конкретизував, яким саме набором мовних засобів має оволодіти учень у процесі вивчення **конкретної теми** (так званий «лексичний діапазон»). При цьому варто зазначити, що порівняно з попередньою версією програми, опис лексичного діапазону є більш розширеним та конкретизованим. Так, для прикладу, в 5-му класі для теми **харчування** визначено таке: 1) продукти харчування, 2) улюблені страви, 3) страви в Україні та Німеччині / Великобританії / Франції / Іспанії. Хоча для авторів та вчителів і окреслювався певний спектр лексики, необхідний для засвоєння учнями, на практиці все-одно можуть виникнути розбіжності. З метою уніфікації лексики та окреслення її певного ядра вважаємо за доцільне розробку методичних рекомендацій, або словників-мінімумів та словників-нормативів, які конкретизували б його зміст.

Попри те, що, починаючи з 2001 р., сама навчальна програма не регламентує обсяг лексичних одиниць, якими має володіти учень на різних етапах навчання, фахівці не полишають спроб надати цьому аспекту іншомовної підготовки кількісних показників. Так, для учнів, які закінчують школу та планують скласти іспит у формі зовнішнього незалежного оцінювання, існує окремий лексичний мінімум обсягом 2500 лексичних одиниць, укладений фахівцями МОН відповідно до тематики ситуативного спілкування, визначеної Програмою з іноземних мов. Однак, здійснений нами аналіз засвідчив, що лексичний матеріал, який використовується в завданнях ЗНО, суттєво виходить за межі пропонованого мінімуму. Так, для англійської мови ми не знайшли в ньому багатьох слів, які є важливим не лише для розуміння змісту текстів, але й вибору правильних відповідей (наприклад, відсутні такі слова: *fossils, inherit, mow, radiate, illuminate, establish, observe* тощо, хоча без володіння ними неможливо дати правильні відповіді на поставлені запитання).

Висновки. Проведений аналіз засвідчив, що в методиці накопичено достатній досвід у галузі добору лексичного матеріалу, а також дав змогу встановити цікаві факти щодо відображення вимог до лексичного матеріалу в навчальних програмах. Так, якщо в програмах другої половини ХХ ст. вказувалися кількісні параметри лексики, необхідної для оволодіння учнями на різних етапах навчання, однак ця лексика ніяким чином не співвідносилася з темами та ситуаціями комунікативної взаємодії, то в програмах ХХІ ст. спостерігаємо протилежну ситуацію – для кожної теми визначений та конкретизований лексичний інструментарій, однак повністю відсутні будь-які кількісні показники. На наше переконання, опис обсягу лексичного матеріалу на кшталт: «*достатній для задоволення комунікативних потреб учнів*» повинен також мати кількісний вимір та включати перелік самих лексичних одиниць. Тобто, якісний та компетентісно орієнтований опис лексичного матеріалу повинен доповнитися кількісними параметрами. Тому проблему укладення словників-мінімумів або ж словників-нормативів вважаємо актуальною. Такі словники могли б слугувати орієнтувальною базою для авторів навчальної літератури, розробників тестових завдань.

Добір змісту таких словників має спиратися на вже розроблену та перевірену практикою систему критеріїв (частотності, семантичної та словотворчої цінності тощо). Однак, доцільно переглянути вагу кожного з критеріїв та надати більшого значення критеріям **тематичності, комунікативного потенціалу та культурної цінності** слова.

Оскільки для комунікативного підходу характерним залишається принцип ситуативно-тематичної організації мовного матеріалу, який групується навколо певної теми (наприклад,

«Сім'я», «Подорожі», «Харчування» тощо), вважаємо, що критерій тематичності має залишатися одним із ключових. Організація лексичного матеріалу та його навчання відповідно до тематичного принципу в сучасній методиці вважається основоположним, оскільки розділи навчальної книги є тематично орієнтованим набором лексичного матеріалу. Мінімальною одиницею тематичного розподілу лексики має бути не лексична одиниця, а її лексико-семантичний варіант (термін А. І. Смирницького), оскільки окреме слово може мати декілька значень, настільки різних, що вони вже не належатимуть до однієї тематичної груп.

Комунікативний потенціал слова пов'язаний із тематичним критерієм, однак є більш функціональним, оскільки охоплює такі особливості лексичної одиниці, які зумовлюють її готовність бути використаною в процесі спілкування як елемента висловлювання – носія певного «кванту» знання і прагматичного потенціалу. Комунікативний потенціал слова утворюють його лінгвістичні параметри, зв'язок з іншими лексичними одиницями, предметно-логічна співвіднесеність, тематико-ситуативні та оцінно-прагматичний потенціал, який може бути актуалізований у різних ситуаціях спілкування. Своєю чергою побудова процесу навчання на засадах діалогу культур та потреба в формуванні соціокультурної та міжкультурної компетентностей посилюють вагу соціокультурної цінності слова.

Проблема формування словника-мінімуму навряд чи колись може бути остаточно вирішена, оскільки, на відміну від граматики і фонетики, які можна вважати сталими одиницями змісту навчання і які не зазнають суттєвих змін, лексичний блок є доволі динамічною одиницею. Його змістове наповнення для навчальних цілей повсякчас варіюється залежно від ряду чинників: вікових особливостей учнів, їхніх пізнавальних запитів, тематики навчання, загальноосвітньої чи профільної спрямованості навчального курсу. Окрім того сучасні тенденції розвитку науки і техніки зумовлюють появу нових лексичних засобів, які входять у повсякденний вжиток, дають змогу описувати нову реальність та можливості нових технологій (соціальні мережі, інтернет, дослідження та освоєння космосу, проблеми екології та глобальних епідемій). Усе це робить проблему добору лексичного матеріалу актуальною.

Використані джерела

- [1] Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- [2] Thorndike, E. L. (1921). *The teacher's word book*. New York, USA, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.
- [3] Про поступове запровадження вивчення іноземних мов у початкових класах загальноосвітніх шкіл, (1994), *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*, 22, 13–32.
- [4] Програми для середніх загальноосвітніх шкіл. Іноземні мови, 1–11 класи. (1996), Київ, Україна: Перун.
- [5] Програми для середніх загальноосвітніх шкіл. Іноземні мови, 5–11 класи. (1996), Київ, Україна: Перун.
- [6] Програми для спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземної мови, 1–11 класи. (1996), Київ, Україна: Перун.
- [7] Литвинюк, О. І. (2000). Відповіді автора на типові запитання вчителів про НМК «Україна» та «Яскрава англійська»: Навчально-методичний посібник. Дніпропетровськ, Україна: Навчальна книга.
- [8] Скляренко, Н. К. (1996). *Англійська мова у спілкуванні: Книжка для вчителя*, 5 кл. Київ, Україна: Освіта.
- [9] Скляренко, Н. К. (1997). *Англійська мова у спілкуванні: Книжка для вчителя*, 6 кл. Київ, Україна: Освіта.
- [10] Бевзенко, Т. П. (1998). *Посібник для вчителя англійської мови для 5-го класу середньої школи*. Київ, Україна: Наукова Думка.
- [11] Бевзенко, Т. П. (1994). *Книга для вчителя до експериментального навчального посібника з англійської мови для 8 класу середньої школи. Інтенсивний курс*. Київ, Україна: Вища школа.
- [12] *Навчальна програма. Іноземні мови, 2–12 кл.* (2005) Київ, Україна.

- [13] Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. (2003). Київ, Україна: Ленвіт.
- [14] Milton, J. (2009). Vocabulary size and the common European framework of reference for languages, *Vocabulary Studies in First and Second Language Acquisition*, London, UK: Palgrave Macmillan, 194–211.
- [15] Zimmerman, C. B. (1997). Historical trends in second language vocabulary instruction, in J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*. (pp. 5–19) Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- [16] Rosszell, H. R. (2007). Extensive reading and intensive vocabulary study in a Japanese university. (Unpublished doctoral thesis). Temple University, Japan.
- [17] Богушевич, Н. В., Сорока, В. В., (2011). Формування потенційного словника учнів основної і старшої загальноосвітньої школи під час читання. *Іноземні мови*, 2(66), 10–15.
- [18] Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 5–9 класи. Київ, Україна. <https://mon.gov.ua/>
- [19] Редько, В.Г. (2017). Конструювання змісту підручників з іноземних мов: теорія і практика: монографія. Київ: Педагогічна думка
- [20] Горець, І.Ф., & Щупак, І.Г. (2002). Англійська мова. Підручник для 2-го класу загальноосвіт. навч. закладів, Запоріжжя: Прем'єр.

References

- [1] Widdowson, H.G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford, UK: Oxford University Press. (in English).
- [2] Thorndike, E. L. (1921). *The teacher's word book*. New York, USA, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University. (in English).
- [3] About Gradual Introduction of Foreign Language Learning in Primary School, (1994), *Information Bulletin of the Ministry of Education of Ukraine*, № 22. – pp. 13–32. (in Ukrainian).
- [4] Curriculum for Comprehensive School. Foreign Languages, 1–11 Years of Study. (1996), Kyiv, Ukraine: Perun. (in Ukrainian).
- [5] Curriculum for Comprehensive School. Foreign Languages, 5–11 Years of Study. (1996), Kyiv, Ukraine: Perun. (in Ukrainian).
- [6] Curriculum for Schools with Profound Learning of Foreign Languages. 1–11 Years of Study. (1996). Kyiv, Ukraine: Perun. (in Ukrainian).
- [7] Lytvyniuk, O.I. (2000). *Author's Guide for Teachers Working with Textbooks "Ukraine" and "Bright English"*. Dnipro, Ukraine: Navchalna Knyha. (in Ukrainian).
- [8] Sklyarenko, N. K. (1996). *English in Communication: Teacher's Guide, 5th Year of Study*. Kyiv, Ukraine: Osvita. (in Ukrainian).
- [9] Sklyarenko, N. K. (1997). *English in Communication: Teacher's Guide, 6th Year of Study*. Kyiv, Ukraine: Osvita. (in Ukrainian).
- [10] Bevzenko, T. P. (1998). *English Teacher's Guide for 5th Form*. Kyiv, Ukraine: Naukova Dumka. (in Ukrainian).
- [11] Bevzenko, T. P. (1994). *Teacher's Book for Experimental Textbook in English for 8th Year of Study. Intensive Course*. Kyiv, Ukraine: Vyshcha Shkola. (in Ukrainian).
- [12] Curriculum for Comprehensive School. Foreign Languages, 2–12 Years of Study. (2005). Kyiv, Ukraine. (in Ukrainian).
- [13] *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. (2003). Kyiv, Ukraine: Lenvit. (in Ukrainian).
- [14] Milton, J. (2009). Vocabulary size and the common European framework of reference for languages, *Vocabulary Studies in First and Second Language Acquisition*, London, UK: Palgrave Macmillan, pp. 194–211. (in English).
- [15] Zimmerman, C. B. (1997). Historical trends in second language vocabulary instruction, in J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*. (pp. 5–19) Cambridge, UK: Cambridge University Press. (in English).

- [16] Rosszell, H. R. (2007). Extensive reading and intensive vocabulary study in a Japanese university. (Unpublished doctoral thesis). Temple University, Japan. (in English).
- [17] Bogushevych, N.V. & Soroka, V.V. (2011). Shaping Potential Vocabulary of Secondary and High School Students in the Process of Reading. *Foreign Languages* № 2(66), pp. 10–15. (in Ukrainian).
- [18] Curriculum for Comprehensive Schools and Schools with Profound Learning of Foreign Languages. 5–11 Years of Study. Kyiv, Ukraine. <https://mon.gov.ua/> (in Ukrainian).
- [19] Redko, V.H. (2017). Structuring Content of Foreign Language School Textbooks: Theory and Practice. Monograph. Kyiv: Pedahohichna Dumka. (in Ukrainian).
- [20] Horets, I.F., Shchupack, I.H. (2002). English. Textbook for 2nd Grade of Secondary School. Zaporizhya. Ukraine: Premier. (in Ukrainian).

Oleksandr Pasichnyk. *PhD in Pedagogy, associate professor, senior research fellow at the Dept. of Foreign Language Teaching, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.*

SELECTING LEXICAL MINIMUM FOR FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION IN SECONDARY SCHOOL: HISTORY, MODERN TRENDS, PERSPECTIVES.

Lexis is considered to be one of the fundamental elements of language learning upon which rests development of all types of communicative competences i.e. linguistic, pragmatic, sociocultural, etc. Therefore, it has become the subject of numerous researches which proved that properly selected and structured vocabulary may enhance the overall process of language acquisition by providing a clear linguistic framework. The first attempts to define lexical units were based on a frequential approach and led to compiling dictionaries that contained a limited number of frequently used words. Due to the frequential approach still there's a belief that 2000 lexical units may cover up to 90 per cent of communicative needs of a person. Gradually researchers elaborated a scope of criteria to appropriately select lexical units for communicative needs of learners. Despite a wide range of criteria, until late 1990s quantitative parameters of lexis prevailed in textbook descriptions and foreign language curricula. A drastic transformation in approaches to selecting lexis became obvious after CEFR was adopted as a standard framework and guideline for the global community to adapt their national systems to unified standards in linguistic education. Although in initial stages of its development CEFR was intended to include quantitative lexis parameters for each level (A1, A2, B2, etc.), the final version of the document relied on a rather descriptive approach to defining the scope of vocabulary to be mastered at every CEFR level. This non-quantitative approach was aimed at providing educators with descriptions of competences rather than amount of lexis. Nevertheless, educators are still trying to supplement these descriptive parameters with quantitative parameters and explain criteria which are used to select appropriate lexical units.

With regard to the problem the author also supports the idea of a blended approach where qualitative and competence-oriented descriptions are used together with quantitative parameters of lexical minimums and normatives. The following criteria are to be used while selecting and structuring such dictionaries: thematic relevance, communicative value of a word, its sociocultural potential.

Keywords: lexis; lexical minimum; lexical normative; lexical competence; selection criteria; thematic relevance; communicative value of a word; qualitative and quantitative parameters of a word.