

DOI: 10.31862/2500-2953-2021-4-119-140

Ю.А. ГущинаМосковский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
119991 г. Москва, Российская Федерация

Лексический минимум для будущих преподавателей английского языка: опыт создания

Статья посвящена опыту создания лексического минимума профессионального общения для будущих учителей и преподавателей английского языка. На основе сравнительного анализа авторитетных зарубежных и отечественных глоссариев и справочников, посвященных терминам методики преподавания иностранных языков (Cambridge University Press, British Council, NILE и др.), а также учебников и учебных пособий, посвященных функциональной разновидности английского языка, используемой его преподавателями для проведения занятий, была выработана система принципов (статистических, лингвистических и методических), которая легла в основу отбора профессионально-ориентированной лексики. В результате многоступенчатой процедуры ее отбора автор создал двухчастный лексический минимум профессионального общения для студентов лингводидактических специальностей. Первая часть минимума содержит наиболее актуальные и частотные термины, аббревиатуры и понятия из сферы преподавания английского языка. Вторая часть минимума базируется на типичных коммуникативных задачах, стоящих перед преподавателями, и содержит ключевые фразы, присущие классному обиходу. Что касается организации полученного материала, помимо традиционного алфавитного способа представления данных, отобранные профессионально-ориентированные лексические единицы были сгруппированы по соответствующим

© Гущина Ю.А., 2021

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

тематическим блокам. Таким образом, разработанный лексический минимум позволяет решить вопрос, связанный с определением содержания обучения будущих преподавателей английского языка.

Ключевые слова: лексический минимум, отбор профессионально-ориентированной лексики, профессионально-ориентированная лексическая компетенция, профессионально-коммуникативная компетенция, профессиональная подготовка преподавателей иностранного языка, преподавание английского языка

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Гущина Ю.А. Лексический минимум для будущих преподавателей английского языка: опыт создания // Рема. Rhema. 2021. № 4. С. 119–140. DOI: 10.31862/2500-2953-2021-4-119-140

DOI: 10.31862/2500-2953-2021-4-119-140

Yu. Gushchina

Lomonosov Moscow State University,
Moscow, 119991, Russian Federation

Selecting professionally-oriented vocabulary for pre-service English language teachers: The essential ELT word list

This study examines the process of selection professionally-oriented vocabulary for pre-service English language teachers. Some methodological solutions concerning the word list compilation including such aspects as underlying principles, materials and methods are discussed. The article aims to provide a broader view on the professionally-oriented vocabulary list, encompassing its primary goal, namely, the communicative one. A detailed comparison of several authoritative ELT glossaries (Cambridge University Press, British Council, NILE etc.) and thorough analysis of course books devoted to the notion of classroom English made it possible to single out the most frequent and topical vocabulary units in the relevant field. Thus, a two-part vocabulary list for pre-service English language teachers was introduced. The first part contains key ELT terms, abbreviations and ELT-related notions, whereas the second part of the list focuses on typical phrases

that are used in situations that occur in the language classroom on a daily basis. Apart from the alphabetical order, vocabulary units are arranged thematically, according to their communicative purpose.

Key words: target vocabulary selection, EFL terms, professional lexical competence, professional communicative competence, pre-service language teachers' training

FOR CITATION: Gushchina Yu. Selecting professionally-oriented vocabulary for pre-service English language teachers: The essential ELT word list. *Rhema*. 2021. No. 4. Pp. 119–140. (In Rus.) DOI: 10.31862/2500-2953-2021-4-119-140

1. Введение

Внедрение новых профессиональных стандартов (особенно вузовских), модернизация основополагающих документов в сфере изучения иностранных языков (CEFR Companion Volume 2018¹, 2020²) и обновление самих терминов, относящихся к методике преподавания иностранного языка, выдвигают на передний план вопросы, связанные с обучением будущих языковых педагогов профессионально-ориентированной лексике. Так, если обратиться к ФГОС ВО по направлению подготовки «Лингвистика», квалификация «Бакалавр», то можно констатировать, что среди профессиональных компетенций присутствует и те, которые напрямую связаны с профессионально-ориентированной лексикой (например, ПК-23³) где выпускники среди прочего должны уметь использовать понятийный аппарат лингводидактики для решения профессиональных задач.

Кроме того, традиционно число лексических единиц, подлежащих усвоению, регламентировано в лексических минимумах и программах по иностранным языкам. При этом, если лексический минимум для студентов технических вузов содержит около 3000 единиц, аналогичный минимум для представителей языковых вузов насчитывает около 7000 лексических единиц [Фалькович, 1972]. Более того, существует примерная программа по иностранным языкам для неязыковых вузов, но до сих пор отсутствует такая же программа для языковых вузов и лингвистических факультетов [Соловова, 2013]. В этой связи создание лексического минимума для представителей лингводидактических специальностей становится весьма актуальным.

¹ URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

² URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

³ URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/450302_Lingvistika.pdf

2. Теоретическая база исследования

2.1. Лексический минимум профессионального общения.

Что касается термина «лексический минимум», на наш взгляд, наиболее оптимальное определение можно найти в «Словаре методических терминов», где под лексическим минимумом понимается следующее: «лексические единицы, которые должны быть усвоены учащимися за определенный промежуток учебного времени. Количественный и качественный состав ЛМ зависит от целей обучения, от этапа обучения и количества учебных часов, отводимых для изучения языка» [Словарь методических терминов, 2009, с. 133].

В то же время, в современной методике можно встретить разные виды лексических минимумов, например, лексический минимум для общения на повседневные темы, однако нас интересуют «лексический минимум профессионального общения» и «терминологический минимум». Несмотря на то, что оба минимума имеют непосредственное отношение к языку специальности, в данном случае мы согласны с О.А. Ильиной, которая говорит о том, что если терминологический минимум призван описать понятийный аппарат определенной науки, то лексический минимум профессионального общения следует понимать как каталог лексических единиц, наиболее востребованных в сфере профессиональной коммуникации, который должен охватывать не только терминологическое поле языка специальности, но и выявлять всю наиболее востребованную в данной сфере лексику; при этом подчеркивается, что в основном это лексика из сферы учебно-профессионального дискурса [Ильина, 2013, с. 3], что полностью соответствует целям и задачам нашего исследования. Несмотря на то, что ядро первой части нашего лексического минимума составляют термины, принимая во внимание его вторую часть, мы все же отнесем его к «лексическому минимуму профессионального общения», т.к. он содержит не только термины, но и наиболее актуальные лексические единицы, необходимые для овладения языком специальности.

Попутно отметим, что под лексической единицей отбора вслед за Р.К. Миньяр-Белоручевым мы будем понимать «устойчивый и воспроизводимый элемент любого уровня языка, подлежащий инвентаризации в учебных целях» [Миньяр-Белоручев, 1990, с. 106] и который может быть выражен в следующем виде: однозначные слова; лексико-семантические варианты; сочетания двух и более слов; словосочетания-наименования организаций; прагматимы-реалии; аббревиатуры; предложения.

Как мы видим, отбору подлежат устойчивые единицы, которые могут быть воспроизведены в речи, т.е. отбор не ограничивается только словом или словосочетанием, но также включает и целые предложения. Так, Т.Д. Фомина подчеркивает, что в данном случае «к уровню предложения относятся готовые фразы – разговорные реплики: реплики-реакции и реплики-побуждения, а также ситуационные клише. Они вводятся и заучиваются в готовом виде в конкретной ситуации общения» [Фомина, 2010, с. 66].

Подчеркнем, что в нашем случае это не любые предложения, а готовые фразы с легко идентифицируемым прагматическим значением: реплики-клише, ситуационные стандарты, т.е. структуры, которые чаще всего употребляются в готовом виде. Так, коллектив чешских ученых называет их узуальные готовые и полуготовые предложения [Пурм, Елинек, 2003, с. 79].

Таким образом, в наш лексический минимум войдут не только термины, относящиеся к методике преподавания английского языка, но и фразы, присущие классному обиходу, аббревиатуры, наименования организаций и объектов, непосредственно имеющих отношение к указанной сфере.

Мы ведем речь не просто о лексическом минимуме, а о лексическом минимуме профессионального общения, поэтому подчеркнем, что он должен включать наиболее профессионально-релевантные лексические единицы, которые при их минимальном количестве призваны обеспечить максимально эффективный процесс профессиональной коммуникации на иностранном языке, а также базироваться на основе требований, предъявляемых к содержанию, целям и этапу обучения иностранному языку в языковом вузе/факультете, наряду с учетом специфики специальности обучающихся – в нашем случае, будущих преподавателей английского языка.

Что касается адресатов нашего минимума, обучение лексическому аспекту в языковом вузе/факультете в качестве первостепенной цели постулирует владение обучающимися лексикой на уровне, близком к носителю языка. На основании этого А.Н. Щукин выделяет следующие задачи для ее достижения:

- 1) расширение активного продуктивного словаря учащихся при помощи:
 - усвоения новых слов при работе с текстами (в т.ч. аудио и видео) разного уровня сложности;
 - перемещения рецептивно усвоенных лексических единиц в продуктивный словарь;

- 2) овладение новой терминологией в зависимости от коммуникативных интересов студентов;
- 3) расширение рецептивного словаря за счет работы с разными типами лексики для понимания разных жанров речи;
- 4) улучшение навыков языковой догадки;
- 5) углубленный анализ лексико-семантических групп уже известной студентам лексики для ее исправления;
- 6) развитие умений, связанных с будущей профессиональной деятельностью (анализ лексического материала, нахождение, коррекция и объяснение ошибок), а также умений профессиональной речи [Щукин, 2014, с. 71–72].

Для нас наиболее важны второй и шестой пункты, т.к. они непосредственно связаны с профессионально-ориентированной лексикой и будущей профессиональной деятельностью нашей целевой аудитории.

2.2. Принципы отбора профессионально-ориентированной лексики

Для решения поставленной задачи необходимо определиться с тремя основополагающими моментами: 1) принципами отбора лексических единиц; 2) источниками лексических единиц; 3) процедурой отбора данных лексических единиц.

Под принципами отбора лексических единиц мы будем понимать «измерительные признаки и показатели, на основе которых производится оценка лексики» [Гальскова, Гез, 2015, с. 318].

Традиционно в методике преподавания иностранных языков выделяют три группы принципов отбора лексики: статистические, методические и лингвистические.

Первая группа – статистические принципы. Как понятно из самого названия, опираются на статистические признаки и показатели и включают в себя принципы частотности и распространенности, которые из-за некоторых недостатков иногда предлагают заменять комплексным показателем – употребительностью [Щукин, 2014, с. 73]. Мы полагаем, что принцип употребительности в значительной степени ограничил бы наполнение минимума по профессионально-ориентированной лексике в силу очевидных особенностей последней.

Применение статистических принципов применительно к нашему исследованию является трудновыполнимой задачей ввиду определенных ограничений. Во-первых, для реализации корпусно-ориентированного подхода к отбору лексики нам необходим референтный корпус по специальности, который одновременно будет иметь отношение к сфере преподавания английского языка в широком смысле

и охватывать педагогический дискурс в частности. В настоящий момент мы можем констатировать, что такого корпуса не существует. Предвосхищая возражения, что можно создать такой корпус самостоятельно, отметим, что в таком случае текстовый массив должен быть многосторонним и изобиловать профессионально-ориентированной лексикой по указанной тематике. Создание такого корпуса только на основе многочисленных статей по методике преподавания английского будет не совсем полным и правильным, т.к. нас интересуют не только термины методики, но и фразы, используемые преподавателями для проведения занятий. Кроме того, наполнение корпуса (например, при выборе тех или иных статей) будет априори субъективным процессом, что значительно снизит степень достоверности результатов.

Наконец, В.Г. Костомаров, рассуждая о критериях отбора лексики, а именно, относительно принципа частотности, отмечает, что данный принцип «не может быть использован в качестве единого критерия отбора лексики, подлежащей освоению, в первую очередь именно потому, что он часто вступает в противоречие с другими важными принципами, прежде всего, с принципом тематической важности, семантической ценности каждого данного слова в зависимости от конкретных условий и целей обучения» [Костомаров, 1963, с. 43]. Помимо этого, результаты корпусно-ориентированных исследований, проведенных за последнее десятилетие, демонстрируют, что рекомендуемая длина лексических минимумов сильно варьируется, а полученные на основе частотных данных списки не всегда полно отражают предметную область [Власова, Карпова, 2019]. Наконец, частотные списки слов не всегда являются единой системой, т.к. между отдельными словами или группами слов могут образовываться логические разрывы – не все слова в рамках одной лексической группы имеют одинаковую частотность [Фомина, 2010].

Обозначенная проблема не нова, поэтому иногда при составлении минимумов руководствуются принципом симптоматической статистики или, проще говоря, личными представлениями об употребительности слова. Такой принцип был использован при составлении «Системы лексических минимумов современного русского языка», ввиду «отсутствия всеобъемлющего статистического обследования современной лексики» [Богачева, 2003, с. 6].

Заслуживающим внимания нам представляется принцип наличности или необходимости, предложенный профессором М. Уэстом при составлении лексических минимумов, который сводится к отбору таких лексических единиц, которые не являются частотными, но их знание полезно для практического использования [West, 1953]. Учитывая, что мы ведем

речь о лексике, которую будущие преподаватели не просто должны знать, но и уметь ее использовать, т.е. продуктивной лексике, мы вполне принимаем данный принцип.

Тем не менее, несмотря на перечисленные сложности, мы не можем полностью исключить статистические принципы из нашего исследования. Несмотря на то, что у нас нет возможности прибегнуть к готовому корпусу по специальности, мы воспользовались альтернативным вариантом, о котором будет сказано подробно при описании процедуры отбора лексики.

Вторая группа – лингвистические принципы, сформулированные И.В. Рахмановым. Среди этих принципов он выделяет: 1) принцип сочетаемости; 2) стилистической неограниченности; 3) семантической ценности; 4) словообразовательной ценности; 5) многозначности слова; 6) строевой способности; 7) частотности (позднее был включен в число статистических принципов) [Рахманов, 1967].

Здесь еще раз отметим, что приведенные принципы направлены на создание лексических минимумов для общения на повседневные темы, в то время как нашей задачей является создание лексического минимума профессионального общения. Соответственно, большинство из перечисленных лингвистических принципов будет противоречить принципам, выбранным нами ранее. Так, например, с учетом того, что часть нашего минимума составляют термины, это автоматически исключает принципы многозначности и стилистической неограниченности слова. Мы также поступимся принципом сочетаемости слов с учетом специфики нашего минимума и откажемся от принципа словообразовательной ценности, т.к., по нашему мнению, студенты языковых вузов в силу своей лингвистической подготовки могут самостоятельно оценить способность слова образовывать производные единицы.

Тем не менее, из оставшихся лингвистических принципов мы остановимся на принципе семантической ценности, но с некоторой оговоркой (в обычных минимумах он отвечает за понятия и явления, представляющих наибольший интерес для изучающих язык), а в нашем случае, он, во-первых, может быть реализован с позиции минимизации числа лексических единиц (или отбора наиболее ценных, в т.ч. функционально), а во-вторых, реализовываться с позиции профессиональной направленности лексического материала. В этом случае, речь как раз будет идти о профессионально-ориентированных лексических единицах.

Наконец, третья группа – методические принципы. Они помогают отобрать лексику в зависимости от цели, этапа обучения, сферы и темы общения. В последнем обычно руководствуются двумя критериями:

а) соответствие слова теме общения;

б) включение в тематический список тех лексических единиц, которые отражают наиболее важные понятия в пределах изучаемой темы, при этом учитывается их продуктивный или рецептивный характер. При этом А.Н. Щукин подчеркивает, что основными критериями отбора лексики на данном этапе являются распространенность слова и его коммуникативная ценность [Щукин, 2014].

Что касается второй части нашего минимума, параллельной задачей исследования стала процедура отбора типичных фраз, присущих классному обиходу или, точнее говоря, функциональной разновидности английского языка, используемой его учителями и преподавателями для проведения занятий, которая также известна в зарубежном методическом терминологическом поле под названием *teacher talk*.

Важнейшей целью при обучении иностранному языку является развитие профессионально-коммуникативной компетенции, которую А.А. Корнев определяет как «часть коммуникативной компетенции, совокупность знаний, навыков и умений, позволяющую осуществлять общение на определенном языке или нескольких языках в рамках определенной профессии и обеспечивающую решение характерных для данной сферы деятельности профессиональных задач» [Корнев, 2017, с. 89]. Иными словами, изначально необходимо выявить ключевые коммуникативные потребности студентов применительно к их специальности. Для этого необходимо определить типичные ситуации профессионального общения и выделить соответствующие им коммуникативные задачи. В связи с этим вторая часть нашего минимума создавалась на базе основных коммуникативных задач и обусловленных ими микрозадач, продиктованных с позиций профессиональных интересов и потребностей обучающихся.

Данный опыт был успешно применен коллективом польских ученых при создании лексического минимума и его функциональной организации на основе коммуникативных задач. По их словам, «понятие коммуникативной задачи, обусловленное ситуационным контекстом, реализуется в языковом действии, цель которого – достижение уровня эффективной коммуникации в различных сферах общественной жизни. Другими словами, языковое действие (построение речевых текстов в устной и письменной форме) тесно связано с попыткой решить какую-либо проблему (задачу)» [Walczak, Drużyłowska, 2019], с чем мы полностью согласны, т.к. каждая реплика преподавателя несет в себе какую-либо функцию из целого перечня и служит для выполнения определенной коммуникативной задачи в рамках заданной ситуации.

В свете вышесказанного краеугольным стал вопрос о практической направленности данного лексического минимума, который должен быть функциональным и ориентированным на реальные потребности будущих преподавателей английского языка. Лексический минимум в предлагаемой нами форме призван обеспечить студентов лексикой, необходимой для того, чтобы решить наиболее типичные профессионально-педагогические задачи, т.е. коммуникативная ценность фраз выносится на первый план.

Подводя промежуточные итоги, скажем, что несмотря на обозначенные ограничения, мы все же сделали попытку максимально учесть и применить совокупность принципов из всех трех групп при составлении собственного минимума для представителей лингводидактических специальностей. Перечень выбранных нами принципов представлен в табл. 1.

Таблица 1

Принципы, использованные при создании лексического минимума профессионального общения для студентов лингводидактических специальностей
[Basic principles underlying the selection process of core ELT vocabulary for pre-service English language teachers]

Принципы [Principles]		
Статистические [Statistical]	Лингвистические [Linguistic]	Методические (обще- и частнометодические) [Pedagogical principles (general and specific principles)]
Частотности [Principle of frequency] Распространенности [Principle of prevalence] Симптоматической статистики [Principle of symptomatic statistics] Наличия (необходимости) [Principle of necessity]	Семантической ценности (с позиции профессиональной направленности материала) [Principle of semantic value (subject-specific material)]	Актуальности [Principle of relevance] Практической значимости [Principle of practical value] Коммуникативной ценности [Principle of communicative value] Ситуативности [Principle of situational context] Тематической важности [Principle of theme-based approach] Функциональности [Principle of functionality] Методической целесообразности [Principle of pedagogical expediency]

3. Материалы и методы исследования

Источниками для первой части нашего лексического минимума, который посвящен терминам методики преподавания иностранных языков, послужили следующие материалы.

1. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков (авторы И.Л. Колесникова, О.А. Долгина).

2. TKT Glossary (Cambridge University Press) – глоссарий для подготовки к специальному экзамену для преподавателей английского языка – TKT (Teaching Knowledge Test⁴), который разработан Кембриджским университетом и проверяет знание методики преподавания английского языка.

3. Глоссарий из учебника “The CELTA Course. Trainee book” для людей, проходящих одноименный курс⁵. После его успешного прохождения преподаватели получают сертификат, дающий право преподавать английский язык взрослым в любой точке мира.

4. Teaching knowledge database⁶ – глоссарий по методике преподавания английского языка с подробным описанием терминов, предлагаемый Британским Советом (British Council).

5. NILE ELT Glossary⁷ – глоссарий от Норвичского института языкового образования (Norwich Institute for Language Education), также посвященный терминам по методике преподавания английского языка.

6. Авторский глоссарий Сьюзан Свифт, которая является тренером DELTA и официальным кембриджским экзаменатором.

Все отобранные нами глоссарии содержат термины, непосредственно связанные с преподаванием английского языка. Соответственно, вне зависимости от частных моментов, можно выделить инвариантное ядро терминов, которые будут присутствовать во всех или практически во всех глоссариях.

Мы сознательно решили не прибегать к созданию списка ключевых слов на основе частотной выборки во избежание искажения результатов из-за попадания на первое место служебных слов, предлогов, артиклей и т.п. К тому же, как отмечают некоторые ученые, «при составлении расширенного списка ... перечень содержит большой объем общепотребительных и общенаучных слов и не выявляет узкоспециальной

⁴ URL: <https://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/teaching-qualifications/tkt/>

⁵ URL: <https://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/teaching-qualifications/celta/>

⁶ URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/knowing-subject/teaching-knowledge-database>

⁷ URL: <https://mycourses.nile-elt.com/mod/glossary/view.php?id=580&mode=date>

терминологии» [Власова и др., 2019, с. 66]. Чтобы исключить искажения данных, нами было принято решение проверять наличие терминов во всех глоссариях вручную.

Однако для того, чтобы осуществить данную процедуру, мы должны были взять один из упомянутых глоссариев за эталон, с содержанием которого мы и будем сравнивать остальные. В конечном счете, в качестве референтного глоссария мы выбрали «Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков» И.Л. Колесниковой и О.А. Долгиной 2008 г. Данное решение было продиктовано тем, что сами авторы отмечают, что отбор терминов осуществлялся ими с учетом частотности их употребления, актуальности и практической значимости; кроме того, они использовали функционально-содержательный подход, который предполагает выявление разделов методики преподавания иностранных языков, необходимых самому широкому кругу специалистов [Колесникова, Долгина, 2008, с. 14–15]. Таким образом, мы можем констатировать, что при отборе терминов данного пособия его авторами был применен один из статистических принципов, а также два важнейших методических, что, в целом, избавляет нас от необходимости проделывать эту работу еще раз.

Несмотря на это, для усовершенствования принципа частотности применительно к нашему исследованию мы провели следующую процедуру: была создана сводная таблица, где каждая колонка соответствовала отдельному источнику-глоссарию. Первая – референтная – колонка принадлежала терминам, взятым из терминологического справочника под редакцией И.Л. Колесниковой и О.А. Долгиной, с которой мы сверяли наличие терминов / терминологических словосочетаний и аббревиатур в перечисленных выше источниках. При наличии такого термина / терминологического сочетания или аббревиатуры ставился знак «плюс», при его отсутствии – «минус». Если знак наличия присутствовал в трех и более источниках, термин считался включенным в список.

Что касается организации полученных результатов, помимо алфавитного порядка, в качестве способа упорядочения отобранных нами профессионально-ориентированных лексических единиц, а также для удобства ориентации, мы решили использовать терминологические гнезда. Под «терминологическим гнездом» мы понимаем «сложное структурное образование, совокупность словообразовательных цепочек терминов, каждый последующий из которых мотивирован предыдущим и связан с предыдущим понятийными отношениями» [Половец, 2014, с. 57], где в качестве ядра для каждого терминологического гнезда выступает гнездообразующий термин, который принадлежит к определенной

предметной области, обозначает более общее понятие по сравнению с другими элементами терминологического гнезда, а также выполняет роль термина-спецификатора.

К примеру, изначально одним из самых продуктивных гнездообразующих терминов стал термин “activity”. Исходя из причин, обозначенных выше, и учитывая, что на начальном этапе его производные типа *ranking activity*, *brainstorming activity*, *prioritizing activity* и др. изначально проходили по принципу частотности, мы решили в подобных ситуациях группировать полученные терминологические единицы вокруг их терминов-спецификаторов.

Далее, руководствуясь принципом методической целесообразности, мы решили группировать термины на основании их тематической принадлежности. Иными словами, мы обратились к когнитивному моделированию профессиональной терминосистемы, которое предполагает разделение исходного массива терминов на тематические группы с выделением базового понятия, которое объединяет все составляющие группу понятия в одну категорию [Тихонова, 2010], что в итоге позволило нам добиться четкой организации и систематизации терминов исследуемой нами области, ввиду того, что «алфавитное представление, позволяя формально упорядочить материал, тем не менее, едва ли может содействовать адекватному пониманию и усвоению ключевых понятий методики преподавания» [Назарова, Кузнецова, 2012, с. 231].

На начальном этапе отбора из 738 терминологических единиц без учета терминологических гнезд нам удалось извлечь 77 терминов-спецификаторов, которые встречаются в трех и более глоссариях. Соответственно, как видно из цифр, доля отобранных терминов составила всего 10% от изначального количества. Так наш список едва ли приблизился к сотне. После добавления к ним производных терминов и с увеличением терминологических гнезд мы получили около 250 терминов. Тем не менее, полученный результат нас устроил, но лишь частично, ввиду того, что на наш взгляд, остались неохваченными довольно важные термины, которые изначально не вошли список из-за того, что у выбранного нами метода есть свои ограничения, т.к. де-факто мы брали референтные термины из одного источника и сравнивали их наличие с остальными, в то время как в других источниках, которые появились несколько позже «Англо-русского терминологического справочника...», могли присутствовать и другие важные термины из области методики, которые не вошли в него по данной причине, и, соответственно, остались вне фокуса, поэтому мы решили продолжить процедуру отбора.

На этот раз мы обратились к спискам терминов двух авторитетных пособий:

1) учебник “The TKT course. Modules 1,2 and 3” (M. Spratt, A. Pulverness, M. Williams), который посвящен подготовке к экзамену TKT; он отличается от ранее выбранного нами глоссария своим малым объемом и тем, что концентрируется только на терминах, необходимых для сдачи первых трех модулей экзамена;

2) пособие “Learning Teaching” (J. Scrivener), чей автор является специалистом в сфере профессиональных кембриджских экзаменов для преподавателей английского (TKT и DELTA).

При анализе терминов из данных пособий мы не брали в расчет те термины, которые нам уже встретились ранее, на первом этапе отбора, но не вошли в перечень по причине чрезвычайно низкой частотности (1 предъявление). Однако те термины, которые ранее встретились, как минимум, два раза, а с учетом их наличия в двух новых источниках, фактически, три раза и более, вошли в наш список.

Так, например, из пособия Дж. Скривенера мы добавили названия международных экзаменов и ассоциаций для преподавателей, а также ключевые аббревиатуры в области преподавания иностранного языка (TKT, CELTA, EIL, IATEFL, TESOL, TEFL и др.).

Из учебника по подготовке к TKT мы отобрали те термины, которые имели отношение к основным действиям, функциям, приемам и техникам, применяемым преподавателями в разных ситуациях (*convey meaning, monitor, recast* и др.). Кроме того, нам показалось целесообразным добавить названия реалий и предметов, которые окружают преподавателей и студентов ежедневно и которыми они постоянно пользуются (*IWB, ОНР* и т.п.); а также объектами и вспомогательными средствами, к которым преподаватели часто прибегают, тем более что сами слова *teaching aids, realia* и некоторые их примеры вошли в наш перечень еще на начальном этапе.

Наконец, на заключительном этапе мы обратились к авторитетным научным изданиям с высоким импакт-фактором, которые посвящены методике преподавания английского (*ELT Journal, TESOL Quarterly, Applied Linguistics, Language Testing, Language Teaching Research*), точнее, к тем ключевым терминам, которые фигурировали в статьях данных журналов за последние пять лет, что позволило решить вопрос с актуальностью полученных данных. Отбор проводился по ключевым словам, точнее, по количеству появлений того или иного термина в данных журналах за период 2017–2021 гг. Если термин встречался более трех раз в статьях и не был отобран ранее, мы включали его, что в итоге добавило более ста лексических единиц в наш минимум.

Так, например, добавились типы обратной связи (*oral/written, direct/indirect corrective feedback*), некоторые новейшие понятия из сферы ИКТ (*eye-tracking, chatbot*), а также социально детерминированные понятия (*adult migrant language education, native speakerism*). Помимо этого, в статьях также встречались названия экзаменов, проверяющих владение английским языком, что послужило основанием для выделения соответствующей категории. Кроме того, нам также встретились названия целевых групп обучающихся (*K-12, young learners* и т.п.).

Что касается второй части нашего минимума, посвященной функциональной разновидности английского языка, используемой его преподавателями для проведения занятий, за основу мы взяли теоретические и практические исследования, связанные с данным вопросом (Н. Brown, А. Doff, N. Flanders, J. Sinclair, D. Brazil, К. Nagy, S. Walsh и др.). Тем не менее, проанализировав различные виды и подробные типологии указанной разновидности, приходится констатировать, что до сих пор остается нерешенным вопрос, с какими типичными коммуникативными задачами и насколько часто сталкиваются преподаватели английского языка в своей практике.

Данную проблему затронул коллектив ученых из МГУ им. М.В. Ломоносова. Так, А.А. Корнев составил перечень внеклассных профессионально-коммуникативных задач, которые приходится решать языковым педагогам в рамках их профессиональной деятельности [Корнев, 2016]. Помимо этого, на основании анализа видеозаписей уроков английского языка ученым удалось составить частотный список внутриклассных коммуникативных задач, выполняемых преподавателями английского языка [Корнев, Михайлова, 2019]. Мы взяли за основу данную классификацию коммуникативных задач, но дополнили и расширили ее за счет других материалов.

Так, для анализа, сравнения и уточнения основных ситуаций и коммуникативных задач мы обратились к существующим учебникам и учебным пособиям, посвященным непосредственно функциональной разновидности английского языка, используемой его преподавателями в классе:

- 1) Practical Classroom English (G. Hughes J. Moate, T. Raatikainen);
- 2) Teaching English through English (J. Willis);
- 3) English for the teacher (M. Spratt);
- 4) Classroom English (B. Gardner, F. Gardner).

В качестве референтного мы выбрали учебник “Practical Classroom English”, т.к. он написан на основании тридцатилетнего опыта и анализа тридцати часов транскриптов уроков по английскому языку. Полученные материалы позволили его авторам выделить наиболее частотные фразы.

На основании сравнительного анализа содержания данных учебников и пособий нам удалось выделить 25 рекуррентных коммуникативных задач (*running the lesson, involving the learners* и др.) и около ста микрозадач.

Для удобства мы также создали таблицу, которая состоит из трех частей: первой колонке соответствует коммуникативная задача, которую преподаватель должен выполнить, далее следует вторая колонка с перечнем микрозадач, соответствующих данной ситуации общения, и, наконец, третья колонка содержит непосредственно фразы-примеры. Несмотря на превалирующую концепцию «минимума», для обеспечения лексической вариативности и для отсутствия некоторой шаблонности речи мы включали три фразы (среднее число фраз, предлагаемых в наших источниках – от пяти и более).

Так, например, коммуникативной задаче «Организация учебного процесса в классе (начало занятия) / *Beginning the lesson*» соответствовали шесть типичных микрозадач: вход в класс (*entering the classroom*), приветствие (*everyday greetings*), знакомство с новым классом/группой (*meeting a new class*), проверка присутствующих (*taking the register / checking attendance*), опоздавшие (*dealing with lateness*) и начало работы / вовлечение в урок (*getting down to work*).

Благодаря этому, мы получили свою расширенную версию категоризации функциональной разновидности английского языка, используемой его преподавателями на занятиях, с указанием конкретных коммуникативных задач, с которыми языковые педагоги сталкиваются практически ежедневно в своей профессиональной деятельности наряду с типичными фразами, которые используются для этих целей. Источниками для фраз послужили материалы из ранее перечисленных нами учебников и учебных пособий. Таким образом, мы получили вторую часть нашего лексического минимума.

4. Анализ и интерпретация результатов

Подводя итоги, в нашем двухчастном лексическом минимуме для будущих преподавателей по английскому языку оказалось около 430 лексических единиц. Как мы уже упомянули ранее, для простоты навигации по нашему списку, помимо расстановки по алфавиту, мы распределили список отобранных нами профессионально-ориентированных лексических единиц по тематическим блокам. Итак, нам удалось выделить следующие категории.

1. Language teaching: methods and approaches.
2. Lesson planning, syllabus design and curriculum development.
3. SLA, learning and the learner.

4. Teaching language skills vs modes of communication.
5. Task types and practice activities.
6. Teacher's actions.
7. Classroom management.
8. Errors & correction.
9. Testing, assessment and evaluation.
10. ICT technology in ELT.
11. Classroom objects, materials and aids.
12. Professional development.
13. International language exams.
14. Levels of language proficiency.

Далее, для того чтобы каким-то образом разделить получившийся список на активную и пассивную лексику, мы обратились к онлайн-сервису под названием "Sketch Engine"⁸, разработанному британским лексикографом А. Килгариффом и чешским программистом П. Рыхли. При помощи подкорпуса из отобранных нами терминов методики преподавания английского языка мы сравнили данный список с одним из самых объемных корпусов английского языка English Web 2015, который содержит более 15 млн слов. Полученные результаты позволили нам выяснить, какие лексические единицы можно отнести к активному словарю. Термины, полученные в рамках первой сотни слов, были взяты за основу активного словаря, а все оставшиеся – пассивного.

Что же касается второй части лексического минимума, она содержит 25 основных коммуникативных и около 100 микрозадач, с которыми преподаватели постоянно сталкиваются в своей практике.

1. Beginning the lesson.
2. Running the lesson.
3. Ending the lesson.
4. Getting students to join in.
5. Classroom etiquette.
6. Providing oral feedback giving encouragement, confirmation and praise.
7. Giving difficult messages and criticizing.
8. Providing written corrective feedback.
9. Error correction.
10. Explaining the content of the lesson.
11. Managing the physical environment.
12. Managing the learning environment.
13. Questions/interrogation.
14. Control and discipline.

⁸ URL: <https://www.sketchengine.eu/>

15. Using the classroom creatively.
16. Displaying information.
17. Using a computer.
18. Working in the language lab.
19. Using the textbook.
20. Using the basic text.
21. Managing exercises.
22. Working with the spoken language: listen in hand reading.
23. Working with the written language: speaking and writing.
24. Working with the aspects of the language.
25. Miscellaneous.

Таким образом, наш лексический минимум профессионального общения содержит около 700 лексических единиц.

5. Ограничения исследования

В тех случаях, когда лексические единицы были связаны с областью общего английского – General English, (например, *revise*, *motivation*), мы не включали их во избежание перегруженности лексического минимума. Когда нам попадались термины-синонимы (*washback effect* – *backwash* и др.), мы их объединяли. Также еще одним ограничением исследования выступило то, что мы изначально ориентировались на методические термины, поэтому термины, относящиеся к лингвистике, остались за скобками.

Что касается фраз, мы не стали дифференцировать их по уровням CEFR, т.к., во-первых, эта процедура не была применена ни в одном из наших источников, во-вторых, для этого необходимо выработать определенную методологию, в-третьих, на наш взгляд, это в большей степени субъективный процесс, зависящий от индивидуальных данных каждого конкретного студента и его идиолекта.

6. Заключение

Как мы выяснили, в настоящий момент не существует отдельно выделенного и описанного пласта профессионально-ориентированной лексики в учебно-педагогической сфере, ее границы четко не очерчены и не закреплены. В связи с этим создание лексического минимума для будущих преподавателей английского языка было обусловлено рядом объективных причин, среди которых главными является выделение особого пласта лексики, владение которой необходимо для осуществления эффективной профессиональной коммуникации, а также отсутствие лексического минимума для данной целевой аудитории как такового.

Таким образом, для решения обозначенной проблемы нами были проанализированы основные источники, содержащие профессионально-ориентированную лексику, адресованную преподавателям английского языка, проанализированы и применены ключевые принципы ее отбора, а также непосредственно описана сама процедура отбора лексического материала.

На основании произведенного отбора профессионально-релевантных лексических единиц нам удалось создать двухчастный лексический минимум профессионального общения для студентов лингводидактических специальностей. Первая часть данного минимума содержит наиболее актуальные и частотные термины, терминологические сочетания, аббревиатуры и понятия из сферы преподавания английского языка, в то время как вторая часть минимума создавалась на базе основных коммуникативных задач (с которыми педагоги сталкиваются ежедневно) и обусловленных ими микрозадач, которые сопровождаются типичными фразами, присущими классному обиходу. В результате, разработанный лексический минимум позволил решить вопрос, связанный с определением содержания обучения будущих преподавателей английского языка.

Направление дальнейшего исследования заключается в дифференциации полученных лексических единиц в соответствии с уровнем образования (бакалавриат или магистратура), этапом обучения и количеством учебных часов. Кроме того, представляется перспективным создание комплекса упражнений для обучения профессионально-ориентированной лексике студентов лингводидактических специальностей. Наконец, полученные результаты могут служить источником языкового материала для создания профессионально-ориентированного курса для будущих языковых педагогов.

Библиографический список / References

Азимов, Шукин, 2009 – Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М, 2009. [Azimov E.G., Shchukin A.N. Novyy slovar metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam) [New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of teaching languages)]. Moscow, 2009.]

Дружиловска, Вальчак, 2019 – Дружиловска Д., Вальчак Я. К вопросу о функциональной организации лексического минимума на основе метода коммуникативных задач // *Studia Rossica Posnaniensia*. 2019. № 2. С. 371–378. [Drużyłowska D., Walczak J. Some aspects of the functional organization of the lexical minimum in referenceto task-based language teaching. *Studia Rossica Posnaniensia*. 2019. No. 2. Pp. 371–378. (In Rus.)]

Власова и др., 2019 – Власова Е.А., Карпова Е.Л., Ольшевская М.Ю. Лексический минимум по языку специальности: сколько слов достаточно? Разработка принципов минимизации // Вестник Новосибирского государственного университета. 2019. № 4. С. 63–77. [Vlasova E.A., Karpova E.L., Olshevskaya M.Yu. Vocabulary: How many words are enough? Principles of minimizing learners' vocabulary. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2019. No. 4. Pp. 63–77. (In Rus.)]

Гальскова, Гез, 2015 – Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. учреждений высш. образования. М., 2015. [Galskova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika* [Theory of teaching foreign languages: Linguodidactics and methodology]. A textbook for students of higher educational institutions. Moscow, 2015.]

Ильина, 2012 – Ильина О.А. Лексический минимум по языку специальности «Робототехника» как основа формирования лингвокоммуникативной компетенции иностранных магистрантов // Гуманитарный вестник. 2013. № 2 (4). С. 1–15. [Irina O.A. Lexical minimum as a foundation of linguo-communicative competence of foreign students studying robotics in Russian technical university. *Gumanitarnyi vestnik*. 2013. No. 2 (4). Pp. 1–15. (In Rus.)]

Колесникова, Долгина, 2008 – Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков: Справочное пособие. М., 2008. [Kolesnikova I.L., Dolgina O.A. *Anglo-russkii terminologicheskii spravochnik po metodike prepodavaniya inostrannykh yazykov* [A handbook of English-Russian terminology for language teaching]. Moscow, 2001.]

Корнев, 2016 – Корнев А.А. Профессионально-коммуникативная компетенция преподавателя иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2016. № 1. С. 56–60. [Korenev A.A. Language teacher's professional communicative competence: Language for specific purposes of teaching. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2016. No. 1. Pp. 56–60. (In Rus.)]

Корнев, 2017 – Корнев А.А. Профессионально-коммуникативная компетенция учителя и преподавателя иностранного языка: умения аудирования // Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. 2017. № 3. С. 88–97. [Korenev A.A. Language teacher's professional-communicative competence: Listening skills. *Sovremennye lingvisticheskie i metodiko-didakticheskie issledovaniya*. 2017. No. 3. Pp. 88–97. (In Rus.)]

Корнев, Михайлова, 2019 – Корнев А.А., Михайлова А.М. Профессионально-коммуникативная компетенция учителя английского языка в классе: описание и развитие // Иностранные языки в школе. 2019. № 3. С. 16–28. [Korenev A.A., Mikhailova A.M. English teacher's professional communicative competence in the classroom: Description and development. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2019. No. 3. Pp. 16–28. (In Rus.)]

Костомаров, 1963 – Костомаров В.Г. Принципы отбора лексического минимума // Русский язык в национальной школе. 1963. № 1. С. 41–59. [Kostomarov V.G. Principles of creating a minimal wordlist. *Russkii yazyk v natsionalnoi shkole*. 1963. No. 1. Pp. 41–59. (In Rus.)]

Миньяр-Белоручев, 1990 – Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку. М., 1990. [Minyar-Beloruhev R.K. *Metodika obucheniya*

frantsuzskomu yazyku [Teaching methods to learn the French language]. Moscow, 1990.]

Морковкин и др., 2003 – Система лексических минимумов современного русского языка: 10 лексических списков от 500 до 5000 самых важных русских слов / Морковкин В.В., Богачева Г.Ф., Луцкая Н.М., Попова З.П.; Под ред. В.В. Морковкина. М., 2003. [Morkovkin V.V., Bogacheva G.F., Lutskaia N.M., Popova Z.P. Sistema leksicheskikh minimumov sovremennogo russkogo yazyka: 10 leksicheskikh spiskov ot 500 do 5000 samykh vazhnykh russkikh slov [System of lexical minima of the modern Russian language: 10 lexical lists from 500 to 5000 of the most important Russian words]. V.V. Morkovkin (ed.). Moscow, 2003.]

Назарова, 2012 – Назарова Т.Б., Кузнецова И.А. Когнитивное картирование и систематизация терминов методики преподавания английского языка как иностранного // Ученые записки Орловского государственного университета. 2012. № 5. С. 227–232. [Nazarova T.B., Kuznetsova I.A. The method of cognitive mapping in systematizing the terminology of teaching English as a foreign language. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2012. No. 5. Pp. 227–232. (In Rus.)]

Половец, 2014 – Половец М.В. Терминологические гнезда как способ отражения системности терминологии (на примере англоязычных терминов компьютерной лингводидактики) // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2014. № 170. С. 56–61. [Polovets M.V. Term families as a means of terminology system presentation (the terms of language learning and technology specialized units). *Izvestiya: Herzen University Journal of Humanities and Sciences*. 2014. No. 170. Pp. 56–61. (In Rus.)]

Пурм и др., 2003 – Пурм Р., Елинек С., Веселый Й. Дидактика русского языка. М., 2003. [Purm R., Veselý J., Jelínek S. Didaktika russkogo yazyka [Russian Language didactics]. Moscow, 2003.]

Рахманов, 1967 – Рахманов И.В. Предисловие к словарю наиболее употребительных слов английского языка. М., 1967. [Rakhmanov I.V. Predislovie k slovaryu naibolee upotrebitelnykh slov angliiskogo yazyka [Preface. Dictionary of the most common English words]. Moscow, 1967.]

Соловова, 2013 – Соловова Е.Н. Перспективные направления развития вузовской методики преподавания иностранных языков // Вестник МГИМО-Университета. 2013. № 6 (33). С. 67–70. [Solovova E.N. New tendencies in teaching foreign languages at tertiary level. *MGIMO Review of International Relations*. 2013. No. 6 (33). Pp. 67–70. (In Rus.)]

Тихонова, 2010 – Тихонова И.Б. Когнитивное моделирование профессиональной терминосистемы (на материале английской терминологии нефтепереработки): Дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2010. [Tikhonova I.B. Kognitivnoe modelirovanie professionalnoi terminosistemy (na materiale angliiskoi terminologii neftepererabotki) [Cognitive modeling of professional term system (Based on the material of English terminology of oil refining)]. PhD diss. Ufa, 2009.]

Фалькович, 1972 – Фалькович М.М. Лексический минимум по английскому языку для языковых вузов. М., 1972. [Falkovich M.M. Leksicheskii minimum po angliiskomu yazyku dlya yazykovykh vuzov [Lexical minimum of English]. Moscow, 1972.]

Фомина, 2010 – Фомина Т.Д. Учебный словарь-минимум – один из способов интенсификации процесса обучения иностранному языку // Российский

внешнеэкономический вестник. 2010. № 4. С. 63–68. [Fomina T.D. The learners' vocabulary-minimum as a means of intensification of the learning process. *Russian Foreign Economic Journal*. 2010. No. 4. Pp. 63–68. (In Rus.)]

Шукин, 2014 – Шукин А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке: Учеб. пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. М., 2014. [Shchukin A.N. Metodika obucheniya rechevomu obshcheniyu na inostrannom yazyke [Methodology of teaching communication in a foreign language]. Moscow, 2014.]

West, 1953 – West M. A general service list of English words. London, 1953.

Статья поступила в редакцию 25.04.2021

The article was received on 25.04.2021

Об авторе/About the author

Юлия Александровна Гущина – преподаватель кафедры теории преподавания иностранных языков факультета иностранных языков и регионоведения, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Yuliya A. Gushchina – Lecturer at the Department of Theory of Teaching Foreign Languages of the Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6118-1971>

E-mail: gushchina.msu@gmail.com