

## РАЗДЕЛ IV

### ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: МОЛОДАЯ НАУКА

#### СДВИГ ПАРАДИГМЫ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И РОЛИ УЧИТЕЛЯ-НЕНОСИТЕЛИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

*Гич Ольга Николаевна*

*Аспирант, ассистент*

*Кафедра лингвистики и межкультурной коммуникации,*

*Дальневосточный Федеральный Университет*

*690000 Россия, Владивосток, улица Суханова, 8*

[gich.olga.nik@gmail.com](mailto:gich.olga.nik@gmail.com)

*Традиционной отечественной парадигмой преподавания английского языка является преподавание английского языка как иностранного (EFL). Для англоязычного преподавательского сообщества эта парадигма также являлась основной в XX веке, но в конце XX века изменилась аксиоматика дискурса преподавания английского языка как неродного, что привело к появлению новых парадигм – преподавание английского языка как международного (EIL) и преподавание английского языка как языка-посредника (ELF). Отношение к преподавателям-носителям английского языка серьезно менялось в процессе этого сдвига. Для иллюстрации этих метаморфоз в докладе представлены выдержки из научных статей и научной и профессиональной литературы за последние 50 лет.*

*Ключевые слова: носитель языка, неноситель языка, преподаватель английского языка, английский как иностранный, английский как второй, английский как международный, английский как язык-посредник, аксиома, аксиоматика, научный дискурс.*

В любом дискурсе, независимо от его типовой и тематической принадлежности, будет существовать некая система ценностей, выражаемая языковыми средствами. Каждая ценность является отдельной лексической величиной, а высказывание, выражающее отношения между этими ценностями, является аксиомой. Совокупность аксиом представляет собой аксиоматику дискурса.

Аксиомы показывают, как взаимосвязаны значимые единицы дискурса или ценности данного дискурса. Эти связи закреплены в корпусе типовых высказываний, которыми оперирует языковое сознание при отражении мира и управлении человеческой деятельностью. При построении дискурсивной модели всегда существует ряд допущений. Подобные допущения зачастую имеют языковые маркеры такие как «допустим», «считается», «как известно» и т. д. Также в научном дискурсе эта «общеизвестность» может обозначаться ссылками сразу на нескольких других ученых, на словари и/или учебные пособия. Бывает, что подобные маркеры отсутствуют, но читатель может о них догадываться, исходя из контекста и характера оформленности самой дискурсивной модели. Такие аксиомы играют роль отправных точек или основы для дальнейшего рассуждения [1, с. 215].

Каждая парадигма базируется на определенных аксиомах. В то же время старые аксиомы могут быть разрушены, тогда разрушается и старая парадигма. Но дискурсивное пространство не может пустовать, предлагаются новые аксиомы. Часть предложенных аксиом становится основой новой парадигмы, а часть выпадает из дискурса.

В языковом плане отказ от старых аксиом выражается с помощью противительных союзов (*но, однако, тем не менее*) и риторических вопросов. Общая формула выглядит следующим образом: «Считается, что #аксиома#, но так ли это?» Как правило, заявления с отрицанием размещаются в начале статьи, а иногда даже выносятся в заголовок: «ELT: the native speaker's burden?», «Native or non-native: who's worth more?» Также на опровержение аксиомы указывает семантическое окружение. Авторы статей могут использовать такие слова и фразы как «оставить позади», «сместить/заменить», «отказаться», «переоцененный», «потерявший доверие», «абсурдный» и т. п. и прочие слова и выражения с негативной коннотацией. Как правило, после некоего заявления будет следовать некое опровержение этого утверждения: «Считается, что носители языка могут интуитивно опознать высказывание, не соответствующее языковому стандарту и норме. В то же время, все носители делают осознанные и неосознанные ошибки в своей речи».

Более сложен механизм создания и закрепления новых аксиом как основ новой парадигмы. Как правило, авторы статей, разрушая в начале своей статьи старую аксиому, предлагают в выводе новую. Новые аксиомы окружены позитивной лексикой «обновленный», «значительный», «прогрессивный», «важный», «необходимый» и т. п. Они отмечены такими языковыми маркерами как «таким образом», «мы предлагаем», «наше решение», «другими словами» и т. д.

Не каждая предложенная аксиома становится основой новой парадигмы. Аксиоме необходимо пройти процесс принятия обществом или, в нашем случае, научным сообществом. Аксиома должна быть легитимизована научным сообществом. Процесс легитимизации происходит через обсуждение. Чем большее обсуждений и ссылок получит некая статья с новой аксиомой, тем больше у нее шансов войти в основы новой парадигмы. Вхождение же аксиомы в словари, энциклопедии и учебники означает ее полную легитимизацию, хотя для того, чтобы стать новой общепризнанной истиной этот пункт не является необходимым.

На рубеже XX и XXI веков произошел сдвиг парадигмы в англоязычной прикладной лингвистике. Основой этого сдвига явились идеи Л. Смита, предложившего преподавание английского языка как языка международного общения, и Б. Качру, создавшего концепцию World Englishes, в которой он показывает многочисленность и многообразие английских языков в мире [10,17,18].

Сдвиг парадигмы, произошедший в англоязычном дискурсе преподавания английского языка как неродного затронул многие аксиомы. В статье рассматриваются изменения, связанные с ролью преподавателя-неносителя английского языка. Для этого проводится аксиологический анализ англоязычных научных статей и научной и профессиональной литературы за последние 50 лет.

До конца 80-х годов в преподавании английского языка как неродного царили парадигмы английский язык как иностранный (EFL) или английский язык как второй (ESL). Обе парадигмы направлены на то, чтобы развить у человека языковую компетенцию

близкую к компетенции носителя. Носитель языка являлся базовой ценностью, с которым были связаны все аспекты изучения английского языка. Учащийся был обязан строго следовать языковой норме и языковому стандарту. Предполагалось, что учащийся будет общаться с носителем и поэтому его речь должна быть понятна носителю, а речь носителя должна легко восприниматься учащимся. При таком подходе носитель языка являлся всегда лучшим преподавателем, так как предполагается, что носитель языка интуитивно понимает нормы своего языка, следовательно, может заметить и исправить все ошибки в речи учащегося. Учителя-неносители языка в тот период не вызывали большого интереса у исследователей, так как для них было очевидно, что языковая компетенция неносителя никогда не достигнет уровня носителя, соответственно, учителя-неносители никак не выделялись из общей массы неносителей и, по большому счету, представлялись как вечные учащиеся, которым никогда не удастся достигнуть совершенства. Единственный вопрос, который затрагивается в тот период – насколько хорошо может оценить владение языком учитель-неноситель, если он сам не владеет языком в должной степени.

Например, К. Честейн в статье 1981 года «Native Speaker Evaluation of Student Composition Errors» пишет, что учителя-неносители обычно сами делают ошибки, когда говорят или пишут, в последствие осознавая свою ошибку и смущаясь [5, p. 288]. В статье 1980 года В. Б. Галлоуэй пишет, что то, как оценивает высказывание ученика учитель-неноситель совершенно не соответствует восприятию носителя языка [7, p. 228]. Дж. Эрвин в своем исследовании 1977 года предполагает, что русские учителя английского языка так строго оценивают учеников, потому что чувствуют собственную недостаточную языковую компетенцию [6, p. 72].

Ситуация начала меняться, начиная с конца 80-х. В 1992 году выходит знаковая статья П. Меджиса «Native or non-native: who's worth more?», который, сам являясь неносителем, пытается опровергнуть аксиому о том, что языковая компетенция преподавателя – это решающий фактор успешности усвоения учениками иностранного языка. Как он сам пишет: «Цель статьи – показать, что и носители и неносители имеют равные шансы стать успешными учителями, но пути достижения успеха у этих двух групп разные» [14, p. 340]. Также в статье он приводит несколько важных аргументов в пользу того, что учителя-неносители имеют множество преимуществ, благодаря тому, что преподают неродной язык. Например, именно учитель-неноситель является примером для подражания в качестве человека, успешно освоившего неродной язык. У учителя-неносителя есть множество эффективных стратегий изучения языка. Учитель-неноситель знает больше об английском языке как системе [14, 346-347]. Более глубоко эти темы автор развивает в своей книге «The Non-native Teacher» [13]. В конце статьи автор приходит к выводу, что максимально эффективный учитель – это либо неноситель хорошо владеющий английским языком, либо носитель, достигнувший высокой языковой компетенции в родном языке своих учеников. Данная статья в дальнейшем цитировалась множество раз и оказала важное влияние на формирование в Европе движения учителей-неносителей английского языка.

В этот период впервые обращают внимание на то, что большинство учителей английского языка в мире – это неносители и постоянное сравнение с носителями ставит их в весьма уязвимое положение. Они постоянно испытывают психологическое давление,

ощущают неуверенность, занимаются саморефлексией и самокритикой. [8, p. 318; 16, p. 233] В тоже время отмечается, что именно понимание и своей культуры, и культуры изучаемого языка, знание родного языка и иностранного делает учителя-носителя медиатором, проводником между языками и культурами. Учитель-носитель английского языка становится ценностью данного дискурса, а аксиомы, связанные с тем, что лучший преподаватель – это носитель языка, берущая свое начало из аксиомы о том, что языковая компетенция носителя всегда выше, все чаще подвергается разрушению и критике. Все чаще отмечается, что носитель может быть безграмотным, что носитель без педагогического образования скорее вредит, чем обучает, что у носителей нет никакого врожденного понимания нормы и никакой особой языковой креативности.

С 2000 года новые парадигмы EIL (английский как международный язык) и ELF (английский как язык-посредник) начали широко признаваться. К концу 90-х аксиомы «Английский язык – это язык международного общения» и «Существует множество равноправных вариантов английского языка» стали общеизвестными и начали употребляться без ссылки на их авторов Л. Смита и Б. Качру. [11, p. 213] Аксиоматика обеих парадигмы базируется на том, что английский язык чаще используется носителями для общения с другими носителями, что английский язык более не принадлежит одной нации. Соответственно, процесс обучения должен отражать эту функцию английского языка. Учебники должны стать более интернациональными, рассказывать о разных культурах, предлагать к восприятию различные произношения, знакомить с реалиями других культур. Учителя-носители должны считаться более эффективными, так как они уже являются успешными пользователями английского языка для общения с представителями других культур. В 2000-х годах также произошло два важных события, подтверждающих произошедшие изменения. В 2005 году впервые главным редактором журнала TESOL Quarterly (возможно самым влиятельный журнал в области прикладной лингвистики) стал носитель, а в 2006 носитель стал президентом преподавательской ассоциации TESOL. [2, p. 1]

Несмотря на все успехи преподавателей-носителей, на то, что аксиоматика новой парадигмы довольно распространена и даже частично закреплена, окончательное становление новой парадигмы еще не произошло. Новая парадигма отвергает превосходство носителей языка над носителями. В то же время, статьи, где рассматривается реальная ситуация, существующая на рынке труда, отмечают, что старые аксиомы все еще живы. Многие преподаватели - носители все также чувствуют дискриминацию и ощущают себя «вторым сортом» по сравнению с преподавателями - носителями языка при устройстве на работу. Большинство до сих пор испытывают трудности, связанные с их неанглийским происхождением [3, p. 15; 4, p. 1; 9, p. 385; 12, p. 132; 15, p. 283].

Пока не будет удовлетворен вопрос о статусе преподавателя-носителя, пока не появится общепризнанная аксиома, становление новой парадигмы нельзя считать завершенным. Решение этого вопроса может занять много времени, так как здесь важно не только мнение ученых и преподавателей. Дискурс преподавания английского языка как неродного – это научный дискурс, в котором большую роль играет практическая составляющая, а на нее, в свою очередь, влияет желание учащихся, которые далеки от всех

научных споров, и их желание заключается в том, чтобы их преподавателем был учитель-носитель. Учащиеся не осведомлены о всех тех преимуществах учителей-неносителей, которые описываются в статьях. Для изменения этого необходимо, чтобы произошли серьезные сдвиги не только в научном поле дисциплины, но и в общественном поле.

#### ***Библиографический список:***

1. Борботько В.Г. Принципы формирования дискурса от психолингвистики к лингвосинергетике. Изд 4-е. М.: Книжный дом «Либроком», 2011. 288 с.
2. Braine G. Non-Native-Speaker English Teachers // *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd. 2012. P. 1-5.
3. Canagarajah S. TESOL as a Professional Community: A Half-Century of Pedagogy, Research, and Theory // *TESOL Quarterly*. Vol. 50, 1. 2016. P. 7-41.
4. Clark E., Paran A. The employability of non-native-speaker teachers of EFL: A UK survey // *System*. [Vol. 35, 4](#). 2007. P. 407-430.
5. Chastain K. Native Speaker Evaluation of Student Composition Errors // *The Modern Language Journal*. Vol. 65. 3. 1981. P. 288-294.
6. Ervin, G.A Study of the Use and Acceptability of Target Language Communication Strategies Employed by American Students of Russian. Diss., Ohio State University, 1977, P. 77.
7. Galloway V.B. Perceptions of the Communicative Efforts of American Students of Spanish // *The Modern Language Journal*. Vol. 64. 4. 1980. P. 428-433
8. Greis, N. Towards a better preparation of the non-native ESOL teacher // *On TESOL '84: Selected papers from the 18th Annual Convention of Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Washington, DC: TESOL. 1985. P. 317-324.
9. Holliday A. *Native-speakerism* // *ELT Journal*. Vol. 60. 4. 2006. P. 385-387.
10. Kachru Braj B. Standards, codification and sociolinguistic realism. The English language in the outer circle // *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures* / Edited by Randolph Quirk and H.G. Widdowson. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. P.11-30. Reprint: *World Englishes: Critical Concepts in Linguistics*. / Edited by Kingsley Bolton and Braj B. Kachru. Vol. 3. London and New York: Routledge, 2006. P. 241-269.
11. Kirkpatrick A. English as an Asian lingua franca and the multilingual model of ELT // *Language teaching*. Vol. 44. 2011. P. 212-224
12. Lasagabaster D. & Sierra J. M. University Students' Perceptions of Native and Non-native Speaker Teachers of English // *Language Awareness*. Vol. 11, 2. 2002. P. 132-142
13. Medgyes P. *The non-native teacher*. Hueber Longman Phoenix Prentice Hall Macmillan ELT; 2nd ed edition. 1998. P. 144.
14. Medgyes P. Native or non-native: Who's worth more? // *ELT Journal*. 1992. Vol. 46, 4. P. 340-349.
15. Rajagopalan K. Non-Native Speaker Teachers of English and Their Anxieties: Ingredients for an Experiment in Action Research. // Llurda E. (eds) *Non-Native Language Teachers*. Educational Linguistics. Vol 5. Springer, Boston, MA 2005. P. 283-303.

16. Seidhofer, B. Double Standards: Teacher Education in the Expanding Circle // World Englishes. Vol. 18, 2. 1999. P. 233-245.
17. Smith, L. E. English as an international auxiliary language // RELC Journal. Vol. 7. 1976. P. 57-63.
18. Smith, L.E. English as an international language: no room for linguistic chauvinism // Nagoya Gakuin Daigaku, Gaikokugo Kyoiku Kiyu (Nagoya Gakuin University Round Table on Languages, Linguistics and Literature) Vol. 3. 1981. P. 27-32.

## **THE PARADIGM SHIFT IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING AND THE ROLE OF NON-NATIVE ENGLISH-SPEAKING TEACHERS**

*Gich Olga*

*Postgraduate student, assistant  
Linguistics and Intercultural  
Communication Department,*

*Far Eastern Federal University*

*690091 Russia Vladivostok, Sukhanova St., 8  
gich.olga.nik@gmail.com*

*The traditional Russian paradigm of teaching English is teaching English as a foreign language (EFL). For the English-speaking teaching community, this paradigm was also the main paradigm in the 20th century, but at the end of the 20th century the axiomatics of the ELT discourse changed, which led to the emergence of new paradigms - the teaching of English as an international language (EIL) and the teaching of English as a lingua franca (ELF). Attitude to non-native English-speaking teachers has changed dramatically in the process of this shift. To illustrate these metamorphoses, the report presents excerpts from scientific articles and scientific and professional literature over the past 50 years.*

*Keywords: native speaker, non-native speaker, English teacher, English as a foreign language, English as a second language, English as an international language, English as a lingua franca, axiom, axiomatics, scientific discourse*

### **References:**

1. Borbot'ko V.G. Principy formirovaniya diskursa ot psiholingvistiki k lingvosinergetike [Principles of the formation of a discourse from psycholinguistics to linguosynergetics], Izd 4-e. M.: Knizhnyj dom «Librokom», 2011. 288 p.
2. Braine G. Non-Native-Speaker English Teachers // The Encyclopedia of Applied Linguistics. Blackwell Publishing Ltd. 2012. P. 1-5
3. Canagarajah S. TESOL as a Professional Community: A Half-Century of Pedagogy, Research, and Theory // TESOL Quarterly. Vol. 50, 1. 2016. P. 7-41.
4. Clark E., Paran A. The employability of non-native-speaker teachers of EFL: A UK survey // System. [Vol. 35, 4](#). 2007. P. 407-430.
5. Chastain K. Native Speaker Evaluation of Student Composition Errors // The Modern Language Journal. Vol. 65, 3. 1981. P. 288-294.

6. Ervin, G.A Study of the Use and Acceptability of Target Language Communication Strategies Employed by American Students of Russian. Diss., Ohio State University, 1977. P. 77.
7. Galloway V.B. Perceptions of the Communicative Efforts of American Students of Spanish // *The Modern Language Journal*. Vol. 64, 4. 1980. Pp. 428-433.
8. Greis, N. Towards a better preparation of the non-native ESOL teacher // *On TESOL '84: Selected papers from the 18th Annual Convention of Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Washington, DC: TESOL. 1985. P. 317–324.
9. *Holliday A. Native-speakerism // ELT Journal*. Vol. 60, 4. 2006. P. 385-387.
10. Kachru Braj B. Standards, codification and sociolinguistic realism. The English language in the outer circle // *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures* / Edited by Randolph Quirk and H.G. Widdowson. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. P.11-30. Reprint: *World Englishes: Critical Concepts in Linguistics*. / Edited by Kingsley Bolton and Braj B. Kachru. Vol. 3. London and New York: Routledge, 2006. P. 241-269.
11. Kirkpatrick A. English as an Asian lingua franca and the multilingual model of ELT // *Language teaching*. Vol. 44. 2011. P. 212-224.
12. Lasagabaster D. & Sierra J. M. University Students' Perceptions of Native and Non-native Speaker Teachers of English // *Language Awareness*. Vol. 11, 2. 2002. P. 132-142.
13. Medgyes P. The non-native teacher. Hueber Longman Phoenix Prentice Hall Macmillan ELT; 2nd ed edition. 1998. P. 144.
14. Medgyes P. Native or non-native: Who's worth more? // *ELT Journal*. 1992. Vol. 46, 4. P. 340-349.
15. Rajagopalan K. Non-Native Speaker Teachers of English and Their Anxieties: Ingredients for an Experiment in Action Research. // Llundu E. (eds) *Non-Native Language Teachers*. Educational Linguistics. Vol 5. Springer, Boston, MA 2005. P. 283-303.
16. Seidhofer, B. Double Standards: Teacher Education in the Expanding Circle // *World Englishes*. Vol. 18, 2. 1999. P. 233-245.
17. Smith, L.E. English as an international auxiliary language // *RELC Journal*. Vol. 7. 1976. P. 57-63.
18. Smith, L.E. English as an international language: no room for linguistic chauvinism // *Nagoya Gakuin Daigaku, Gaikokugo Kyoiku Kiyō (Nagoya Gakuin University Round Table on Languages, Linguistics and Literature)* Vol. 3. 1981. P. 27-32.