



<https://doi.org/10.22363/2687-0088-33656>


EDN: XVXBPZ

Research article / Научная статья

The concept of Native Speaker in English and Russian academic discourse

Olga N. GICH   and Galina N. LOVTSEVICH 

Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russia

 gich.on@dvfu.ru

Abstract

In contrast to the requirements for scientific accuracy, terms, particularly in the humanities, often reflect the specific socio-cultural context of their use and seemingly equivalent terms can have significant conceptual differences within multilingual scholarly and professional communities. One such term is *native speaker*, which is crucial to the English Language Teaching (ELT) academic discourse. The main objective of this study is to explore the structure and meaning of the concept underlying the term *native speaker* and its dynamic functioning in discourse to identify differences in their understanding. The material consisted of English and Russian-language research articles on ELT from 1970 to 2020. The study was conducted using a linguosynergetic approach, which considers discourse as a self-developing and self-organizing, nonlinear, open and unstable system. The methodology included three stages. First, the authors conducted an axiomatic analysis of the contexts in which the term *native speaker* is used. Then, they modeled the concept in different synchronous slices. Finally, they compared the data obtained. The results showed that the differences concern not only the periphery of the concepts, but also their very core. In Russian ELT discourse, the concept retains a relatively stable structure. This reflects the role of the native speaker in the educational process, as a learning model and a preferred teacher. In English ELT discourse, the term *native speaker* has acquired a negative connotation, and conceptually, it acts as an opponent to the term *non-native speaker*, forming a dual concept with it. The conclusions can serve as a basis for further comparative studies on interlanguage terminological systems in the humanities field.

Keywords: *discourse analysis, ELT discourse, native speaker, concept, linguosynergetic approach, comparative terminology*

For citation:

Gich, Olga N. & Galina N. Lovtsevich. 2024. The concept of Native Speaker in English and Russian academic discourse. *Russian Journal of Linguistics* 28 (3). 655–679. <https://doi.org/10.22363/2687-0088-33656>

© Olga N. Gich & Galina N. Lovtsevich, 2024




This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

Концепты *native speaker* и носитель языка в английском и русском лингводидактическом научном дискурсе

О.Н. ГИЧ  , Г.Н. ЛОВЦЕВИЧ 

Дальневосточный федеральный университет, Владивосток, Россия

gich.on@dvvfu.ru

Аннотация

Вопреки требованиям научной точности, зачастую термины, в особенности гуманитарных наук, хранят на себе печать конкретного социокультурного контекста и внешне эквивалентные термины могут иметь серьезные концептуальные различия в разноязычных научных и профессиональных сообществах. К таким терминам относятся *native speaker* и *носитель языка*, являющиеся ключевыми для лингводидактического научного дискурса. Цель представленного исследования – изучить структуру, содержание концептов, стоящих за терминами *native speaker* и *носитель языка*, и особенности их функционирования в лингводидактическом научном дискурсе в двух языках для выявления скрытых различий их понимания. Материалом послужили англоязычные и русскоязычные научные статьи с 1970 по 2020 гг. Исследование было осуществлено в рамках лингвосинергетического подхода, который рассматривает дискурс как саморазвивающуюся, самоорганизующуюся, нелинейную, открытую, неустойчивую систему, что позволило выявить скрытые элементы системы и проанализировать динамику изменений. Методология исследования включала три этапа: (1) аксиоматический анализ контекстов употребления термина, (2) моделирование концепта на разных синхронных срезах и (3) сопоставительный анализ полученных данных. В результате были выявлены значительные отличия в структуре и содержании концептов *native speaker* и *носитель языка*, затрагивающие не только периферию, но и само ядро. В русскоязычном лингводидактическом научном дискурсе концепт сохраняет относительно стабильную структуру, отражая роль носителя языка в образовательном процессе в качестве модели обучения и предпочтительного преподавателя. В англоязычном дискурсе термин *native speaker* обрел негативную коннотацию и концептуально выступает антагонистом термина *non-native speaker*, образуя с ним дуальный концепт. Полученные выводы могут послужить основой для последующих сопоставительных исследований в области межъязыковых терминологических систем гуманитарных наук.

Ключевые слова: дискурсивный анализ, лингводидактический дискурс, носитель языка, концепт, лингвосинергетический подход, сопоставительное терминоведение

Для цитирования:

Гич О.Н., Ловцевич Г.Н. Концепты *native speaker* и *носитель языка* в английском и русском лингводидактическом научном дискурсе. *Russian Journal of Linguistics*. 2024. Т. 28. № 3. Р. 655–679. <https://doi.org/10.22363/2687-0088-33656>

1. Введение

Лингводидактика – это область научного знания, которая обусловлена социокультурными факторами. Как наука, выполняющая социальный заказ определенного общества, она не может не зависеть от ценностей, лежащих в основе общественных отношений, и их изменения. Данный факт может вызывать трудности в межкультурной профессиональной коммуникации.

Находясь в рамках лингводидактического дискурса своего языка, профессиональное и научное сообщество имеет склонность экстраполировать существующую лингводидактическую модель и логико-понятийную схему отношений между ключевыми терминами на иноязычный дискурс, так как научный терминологический аппарат считается лишенным двусмысленности. Несмотря на некоторые общие черты в описании процесса преподавания иностранных языков в русскоязычном и англоязычном лингводидактическом дискурсе, различия между структурами этих двух дисциплин все же существуют. Эти различия становятся особенно заметны при анализе специфических терминов и концептов, используемых в научном дискурсе, за которыми стоят различные теоретические подходы и практические решения. Терминосистемы гуманитарных наук испытывают на себе влияние внешней среды (Ловцевич 2009). Язык и понятия, используемые в данных науках, складываются под воздействием социокультурных факторов. Формирование лингводидактических терминов происходит путем включения в них оттенков значений, социальных норм, исторических контекстов и других аспектов, специфичных для определенного общества.

Термины *носитель языка* и *native speaker* являются ключевыми категориями лингводидактики. Как свидетельствует дефиниционный анализ, данные термины имеют различное содержание, закрепленное в лексикографических источниках (Ловцевич, Гич 2018). Безусловно, оба термина имеют общее семантическое ядро, что позволяет использовать их эквивалентно в разных языках в межкультурной научной и профессиональной коммуникации. В значениях обоих терминов ядерными являются следующие признаки: владение языком с детства, высокий уровень языковой компетенции и высокий уровень развития речевых умений. Анализ англоязычных и русскоязычных словарей выявляет некоторые различия в понимании термина *носитель языка*. В русскоязычной традиции *носитель языка* ассоциируется с принадлежностью к определенному народу, социокультурной и языковой общности (Азимов, Щукин 2009, Жеребило 2016). Англоязычные источники, напротив, подчеркивают неоднозначность этого понятия, указывая на противоречивость критериев, определяющих принадлежность к носителям языка. Помимо этого, поднимается вопрос о роли носителей языка в обучении английскому как иностранному, а также проблематика билингвизма (Richards & Schmidt 2013, Thornbury 2006). Необходимо отметить, что в 2000-х годах в социолингвистике, в особенности в такой области как контактная вариантология английского языка (World Englishes Paradigm), термины *носитель языка* и *native speaker* заслужили достаточное внимание, например, в работах Б. Качру, С. Канагараджа, З.Г. Прошиной. Рост числа пользователей английского языка привел к накоплению вариаций в его структуре и размыванию нормы, что подняло вопрос о том, кто может считаться носителем английского языка в современном мире. В современных исследованиях английского языка наблюдается изменение восприятия понятия *native speaker/носитель*

языка. Исследователи все чаще отходят от традиционного определения, где носителем считался человек, родившийся в англоязычной стране, и фокусируются на том, как эффективно человек владеет региональным вариантом английского языка (Rose et al. 2021).

Однако в рамках контактной вариантологии английского языка данные термины не рассматриваются как системообразующие концепты лингводидактического дискурса. Также ранее не проводились исследования того, как эти термины представляются участниками научного лингводидактического дискурса, и не рассматривались особенности их употребления в научных текстах. То есть, не проводился анализ структуры и содержания концептов, стоящих за терминами, как и не изучалась динамика изменений, происходящих с ними. Мы полагаем, что структура и содержание данных концептов могут отражать трансформационные процессы, происходящие в области преподавания английского языка, а также социокультурные особенности контекста преподавания в определенный период времени. Цель нашего исследования – выявить смыслы, скрытые за формальным совпадением смыслового ядра терминов *native speaker* и *носитель языка* и описать особенности их функционирования в англоязычном и русскоязычном лингводидактическом научном дискурсе.

2. Теоретическая основа исследования

В рамках данного исследования применялся дискурс-анализ. Одна из ключевых задач заключалась в выборе подхода, позволяющего рассмотреть концепты NATIVE SPEAKER и НОСИТЕЛЬ ЯЗЫКА в качестве системообразующих элементов научного лингводидактического дискурса, а также изучить их функционирование в динамике.

В современной лингвистике исследование дискурса является одним из самых востребованных направлений. Семантика и прагматика дискурса, функционирование различных языковых единиц в дискурсе находятся в центре внимания лингвистов конца XX и начала XXI веков (Ponton & Larina 2017). Такое внимание исследователей привело к многообразию трактовок термина *дискурс* и подходов к его анализу.

Широко применяемыми подходами к исследованию дискурса являются критический дискурс-анализ (Critical Discourse Analysis) (VanDijk 2015), анализ прагматики дискурса (Alba-Juez 2016) и когнитивный дискурс-анализ (Cognitive Discourse Analysis) (Tenbrink 2015). Эти подходы позволяют изучить контексты употребления термина и рассматривают дискурс с функциональной точки зрения, но не дают рассмотреть развитие концепта в динамике. В связи с этим, мы обратились к более молодому лингвосинергетическому подходу, который представляет дискурс как динамическую систему, где все элементы взаимосвязаны и оказывают влияние на развитие данной системы.

Лингвосинергетика — это междисциплинарное направление, основанное на принципах общей синергетики и рассматривающее язык как динамическую, открытую, самоорганизующуюся и саморазвивающуюся нелинейную систему (Борбодько 2011). Для нашей работы принципиально важно остановиться на лингвосинергетической трактовке понятий *дискурс* и *концепт*, а также дать определения основным терминам данного подхода. Подробное раскрытие теоретических основ позволит в дальнейшем определить процедуру исследования и описать применяемые методы.

Обращение к теоретическим работам в данной области позволило выделить 5 постулатов:

1. Дискурс – это сложная, саморазвивающаяся, динамическая система. Дискурс является сложной системой, так как он многокомпонентен. Компонентами дискурса являются участники дискурса, хронотоп, цели, ценности, стратегии, материал, разновидности и жанры, прецедентные тексты и дискурсивные формулы (Карасик 2000). Несмотря на то, что дискурс не может сам порождать тексты, он является саморазвивающейся системой, так как ни один участник дискурса не может сознательно управлять его развитием. Это развитие происходит с течением времени, то есть оно динамично.

2. Основными принципами самоорганизации подобных систем являются гомеостатичность (способность к саморегуляции), иерархичность, открытость, неустойчивость, наблюдаемость, нелинейность, эмерджентность (способность проявлять новые свойства как система) (Буданов 2010). Гомеостаз определяется В.Г. Будановым как поддержание программы функционирования системы в определенных рамках, позволяющих следовать к конкретной цели, то есть дискурс – это не просто хаотичный набор текстов, он объединен общей идеей или целью. Дискурс является фрактально организованной иерархической структурой. Открытость дискурса характеризуется непрерывным процессом порождения участниками дискурса нового материала в изменяющемся социокультурном контексте. Новые элементы могут вывести дискурс из равновесного состояния и изменить направление его развития, но именно неустойчивость является гарантом развития системы. Результат взаимодействия всех элементов дискурса может быть наблюдаем и интерпретируем, но ни участники дискурса, ни внешний наблюдатель не могут предсказать направление развития дискурса, что говорит о его нелинейности. Эмерджентность – это возникновение в системе новых качеств, которые отсутствуют у её составных частей, взятых по отдельности.

3. Каждый конкретный *дискурс* основывается на концептах, которые представляют собой *аттрактор или центр притяжения*, состоящий из «имени» концепта и идущих от него аксиоматических, т.е. ценностных связей к другим таким центрам. Концепты, имеющие большее количество связей, являются более значимыми для дискурса и называются *системообразующими*, концепты с меньшим количеством связей именуется *локальными*

(Мамонова 2013). Структурно дискурс является **фракталом** и характеризуется самоподобием и самодостаточностью, следовательно, все уровни иерархии формируются по одним и тем же принципам (Плотникова 2011). Мельчайшие уровни **аксиома**¹ (единичная связь между двумя аттракторами) и **концепт** также являются дискурсами, но свернутыми, их дискурсивная часть имплицитна и не проявлена в тексте, но разворачивается в сознании как автора, так и читателя и имеет потенциал к внешней развертке.

4. Дискурс обладает субъектно-объектными свойствами. Как объект дискурс является продуктом деятельности человека, он не может порождать себя сам, однако как субъект дискурс накладывает ограничение на продуцента. Текст, несоответствующий цели, ценностям, жанру и иным заданным параметрам конкретного дискурса, не может стать элементом этого дискурса.

5. Дискурс совершает волнообразное развитие от старого порядка к новому порядку через хаос. Подобные системы стремятся к равновесию и симметрии, поэтому единичные колебания не могут привести к серьезной перестройке и смене ценностной базы, но если такие колебания становятся массовыми, то это приведет систему к точке бифуркации – точке ветвления, выбора пути дальнейшего развития. Князева Е.Н. и Курдюмов С.П. описывают 3 режима эволюции систем подобного типа: режим стабильности и гармонизации, режим разрушения и распада и режим роста и развития (Князева, Курдюмов 1994). Так как все уровни иерархии дискурса взаимосвязаны, мы можем наблюдать данные процессы в изменении аксиоматики и структуры и содержании системообразующих концептов.

С позиции лингвосинергетики, лингводидактические исследования представляют собой прикладной научный дискурс, который непосредственно взаимодействует с внешней средой (Bernstein 2009). Лингводидактика, как и любой другой научный дискурс, является динамичной, самоорганизующейся системой с нелинейной структурой. Она открыта для новых идей, нестабильна и имеет единую цель – определить наиболее эффективные методы обучения и овладения иностранным языком. Концепты НОСИТЕЛЬ ЯЗЫКА и NATIVE SPEAKER – это системообразующие концепты русскоязычного и англоязычного лингводидактического научного дискурса, структурно представляющие собой свернутый в форму фрактала дискурс об «имени» концепта.

¹ В зависимости от их функциональности, аксиомы можно разделить на два типа. Первый тип, базовые аксиомы, представляет собой устойчивые языковые конструкции, такие как пословицы, поговорки, загадки и крылатые фразы. Второй тип, оперативные аксиомы, формируется в рамках конкретного дискурса и не всегда становится частью общепринятого языка. Они отражают ценностные связи, которые не являются общеизвестными фактами, но воспринимаются участниками данного дискурса как истинными и не требующими доказательств (Борботько 2011).

3. Материал и методология исследования

Материалом исследования является неаннотированный корпус научных лингводидактических статей (за период 1970–2020 гг.), отобранных методом сплошной выборки с помощью поисковой системы Google Scholar по ключевым словам «носитель языка» и «native speaker». В результате корпус представлен 188 научными статьями: 108 англоязычных и 80 русскоязычных статей. Анализируемые тексты представляют собой англоязычный лингводидактический научный дискурс за последние 50 лет и русскоязычный лингводидактический дискурс за последние 40 лет².

Процедура исследования состоит из трех этапов:

1) контексто-аксиоматический анализ с целью выявления наиболее частотных аксиоматических связей с «именем» концептов;

2) фрактальное моделирование англоязычного и русскоязычного концептов на разных синхронических срезах для анализа динамики изменения содержания концептов;

3) сопоставительный анализ выявленного содержания концептов и их функционирования в дискурсе.

Коротко остановимся на каждом из этапов. Контексто-аксиоматический анализ позволяет описать характер связей внутри конкретного дискурса. Аксиомы составляют ценностную базу дискурса, определяющую главенствующую научную парадигму, но они являются скрытым пластом информации. Ни один дискурс не имеет явный список оперативных аксиом, записанных конкретными формулировками, поэтому для выявления ценностной базы дискурса необходим контекстуальный анализ. Совокупность наиболее частотных и, следовательно, значимых аксиоматических связей явилась содержанием концептов NATIVE SPEAKER и НОСИТЕЛЬ ЯЗЫКА.

Хотя научный стиль требует от автора обобщенно-отвлеченный характера изложения, аксиомы, как правило, имеют определенные маркеры, сигнализирующие об их наличии в тексте. В русском языке это такие слова и речевые конструкции как «считается», «есть основания полагать», «очевидно», «бесспорно», «необходимо», «как известно», «многие ученые», «все», «всегда», «никогда» и т. п., модальные глаголы «должен», «следует», экспрессивная и оценочная лексика, указывающие на аксиоматичность высказывания. Например, в научной статье автор подчеркивает необходимость систематического контроля качества знаний и обязательного участия в нем носителей изучаемых иностранных языков (Готлиб 2009: 122). Это выражается через употребление аттрактора «носитель языка», аттрактора «контроль», связанного с оценкой и тестированием, и слова «обязательно» как маркера аксиоматической связи этих двух аттракторов. Из этого следует, что автор считает участие носителя языка в процессе оценки ценным. Поскольку оценивание,

² Разное количество статей и разные временные границы обусловлены объемом дискурса в разных языках и доступностью материалов

как правило, проводит преподаватель, участие преподавателя-носителя языка становится важным для эффективного обучения иностранным языкам. Таким образом, носитель языка в роли преподавателя является ценностью.

Интересно отметить, что категоричность высказывания авторов, отражающая их личное отношение к проблеме, также указывает на существование аксиоматической связи, подчеркивая важность носителя языка в процессе обучения. Так, авторы в научном тексте выражают свое мнение о том, что обучение иностранному языку без взаимодействия с носителем языка, естественное или искусственно организованное, лишено смысла (Демкин, Гульбинская 2001: 128). Здесь можно выделить наличие двух аксиоматических связей. Во-первых, участие носителя языка в образовательном процессе, предполагающее его роль преподавателя, является ключевым фактором. Отсутствие носителя обесценивает процесс обучения, в то время как его присутствие делает его ценным. Во-вторых, носитель языка рассматривается как целевой собеседник, без которого обучение становится «бессмысленным», подразумевая, что изучение языка осуществляется для общения с носителем.

В англоязычных статьях аксиоматические связи выделяются по такому же принципу. Например, авторы подчеркивают высокую коммуникативную компетенцию всех носителей языка, употребляя слова «all» и «obviously» в аксиоматической связи исследуемого термина *native speaker* и выражений, описывающих перцепцию во время общения (Chastain 1981).

Подобным образом из корпуса статей были извлечены контексты содержащие ключевые слова «носитель языка» и «*native speaker*» и аксиоматические маркеры. Далее в данных контекстах были выявлены наиболее частотные связи, характеризующие исследуемый концепт, и определена стабильность данных связей в разные периоды. Так, в период до 1985 года в 22 случаях *native speaker* в англоязычном дискурсе рассматривался в роли модели обучения, целевого собеседника и педагога в позитивном контексте, в 10 случаях в негативном контексте и в 3 в нейтральном, но уже к 2000 году только в 2 случаях авторы употребляли термин *native speaker* в позитивном контексте и в 20 случаях в негативном, к 2020 году разрыв еще сильнее усилился до 45 негативных контекстов. Эти цифры позволяют судить о серьезной перемене, произошедшей в англоязычном лингводидактическом научном дискурсе.

В русскоязычном лингводидактическом дискурсе только с 2012 года начинают встречаться случаи употребления термина *носитель языка* в негативном смысле, как фактор, являющийся причиной неэффективности процесса обучения английскому языку. Ранее носитель языка рассматривался исключительно как необходимый компонент успешного овладения иностранным языком. В целом, современная картина мало отличается от ситуации тридцатилетней давности: носитель языка все еще является позитивной ценностью русскоязычного лингводидактического дискурса, а небольшие изменения вызваны сменой статуса английского языка и возможностью

использовать его как язык-посредник для общения с представителями различных лингвокультур.

На основе выявленных аксиоматических связей и их количественного анализа было произведено фрактальное моделирование, позволившее визуализировать структуру концепта. Фрактал представляет собой геометрическую фигуру, где один и тот же узор повторяется бесконечно много раз с изменением масштаба. В отличие от геометрической фигуры, существующей в материальном мире, фрактальная самоорганизация дискурса абстрактна и не содержит четких геометрических паттернов. Тем не менее, существуют способы представления лингвистических объектов в форме фрактальной структуры. Н.С. Олизько предложила 4 структуры: концентрические круги, спираль, древо и ризома (рис. 1), Н.В. Мамонова дополнила еще одним подтипом – зеркальное древо (Олизько 200, Мамонова 2013).

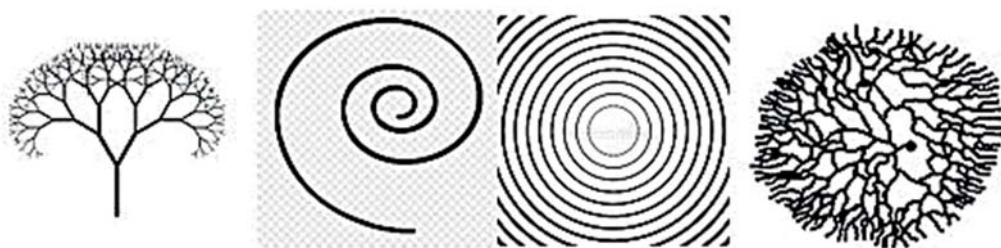


Рис. 1. Типы фрактальных структур /
Figure 1. Types of fractal structures

Для нашего исследования принципиально важна связь структуры модели концепта со степенью упорядочивания дискурса. Если в структуре концептов NATIVE SPEAKER и НОСИТЕЛЬ ЯЗЫКА аксиоматические связи стабильны, то для визуализации на определенном синхронном уровне выбирается более упорядоченная структура с ярко выраженным ядром и периферией (*концентрические круги*). Большое количество связей с другими концептами говорит о более хаотической структуре концепта, что можно визуализировать фрактальной моделью *ризома*. Если концепт становится дуальным, то используется подтип модели *древо* – *зеркальное древо*, который отражает развитие двух частей относительно друг друга.

Для сопоставления структуры и содержания разноязычных концептов друг с другом в динамике необходимо построить фрактальные модели на двух синхронных срезах. Выбор периодов срезов был обусловлен двумя факторами: историческим контекстом и статусом английского языка в определенный период. Так, первый период для концепта NATIVE SPEAKER был определен границами 1970–1985 гг., так как английский язык еще не обрел статус языка международного общения, и общепризнанной моделью обучения являлась бинарная система, основанная на британском и американском вариантах. Второй срез отражает современную ситуацию 2010–2020-х годов.

Для концепта НОСИТЕЛЬ ЯЗЫКА первый синхронный срез пролегает в границах 1990–2005 гг. Данный период характеризуется изменением социально-политического курса и обращением к зарубежным практикам. Более ранняя ситуация, в целом, не предполагала отношение к носителю английского языка как к ресурсу и общение с носителями не являлось целью обучения, поэтому связи, сопоставимые с англоязычным концептом, обнаружить затруднительно, а с 1990-х годов схожая структура связей начинает ярко проявляться. Второй срез для русскоязычного концепта отражает современную ситуацию в том же диапазоне.

На финальном этапе был проведен сопоставительный анализ содержания и функционирования концептов NATIVE SPEAKER и НОСИТЕЛЬ ЯЗЫКА в лингводидактическом научном дискурсе на современном синхроническом срезе. Так как, с точки зрения лингвосинергетического подхода, дискурс и концепт организованы фрактально и являются разными уровнями одной иерархии, концепты, следуя принципу самоподобия, содержат в себе те же проблемные поля, что и сам дискурс, но в более концентрированном виде. Таким образом, анализируя содержание и функционирование концепта, мы раскрываем процессы, происходящие на более высоком уровне фрактальной организации, то есть найти сходства и различия в русскоязычном и англоязычном дискурсе в целом.

4. Результаты исследования

4.1. Фрактальные модели концепта NATIVE SPEAKER

4.1.1. Первый синхронный срез (1970–1985 гг.)

В исследованиях по лингводидактике, психолингвистике и общей лингвистике до 1980-х годов термин *native speaker* использовался широко. Основная тематика этих исследований была связана с коммуникацией между носителями языка и неносителями: как носители языка воспринимают речь неносителей (Scovel 1969), какие стратегии используют неносители языка, чтобы понять носителя (Arthur 1980), какие ошибки в речи неносителей языка наиболее мешают общению (Chastain 1980, 1981), в каких аспектах речь неносителей языка значительно уступает речи носителей (Scarcella 1983), как носители языка упрощают свою речь, чтобы быть понятыми неносителями (Long 1981), как носители языка выполняют тестовые задания, предназначенные для проверки владения языком неносителей (Alderson 1980).

Контексто-аксиоматический анализ позволил выделить 3 основных аксиоматических связи в структуре исследуемого концепта:

1) носитель языка как модель обучения (NATIVE SPEAKER = MODEL SPEAKER);

2) носитель языка как целевой собеседник (NATIVE SPEAKER = TARGET INTERLOCUTER);

3) носитель языка как предпочитаемый учитель (NATIVE SPEAKER = IDEAL TEACHER).

В первый исследуемый период (до приобретения английским языком статуса языка-посредника) концепт представлял собой устойчивую структуру, где ядерной связью являлась связь NATIVE SPEAKER=MODEL SPEAKER, а периферийной NATIVE SPEAKER=IDEAL TEACHER (Рис 2). Функция и роль носителя в учебном процессе четко определены и разделяются большинством научного сообщества.

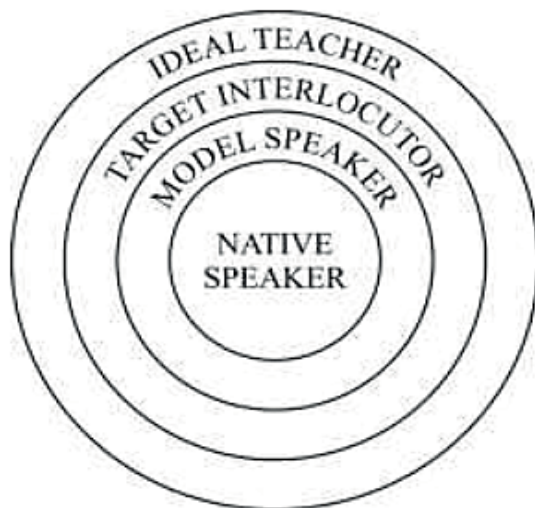


Рис. 2. Фрактальная модель концепта NATIVE SPEAKER (первый синхронный срез) /
Figure 2. The fractal model of the NATIVE SPEAKER concept (first synchronic cut)

Многие авторы подчеркивают важность роли носителя языка в обучении иностранному языку, рассматривая его как эталон (NATIVE SPEAKER = MODEL SPEAKER). Например, George отмечает, что многие учителя считают необходимым в обучении английскому языку как неродному стремление к английскому языку носителя, даже если его полное достижение маловероятно, поскольку без этого эталона невозможно достичь международного взаимопонимания (George 1971: 272).

Термин *model* часто используется в текстах статей в связи с ключевым термином *native speaker*, но это ценностное убеждение может проявляться и через другие термины, такие как *target*, *norms*, *mastery*, *aim*. Например, Ellis утверждает, что нормой для оценки языковых навыков обычно является речь образованного носителя языка (Ellis 1984: 39). Alderson (1980) отмечает, что тесты на знание языка, как правило, предназначены для определения степени, в которой пользователи неродного языка приближаются к носителям языка по способности понимать и использовать изучаемый язык. Вышеприведенные примеры демонстрируют убеждение авторов в том, что успешное овладение языком заключается в максимальном приближении к уровню носителя

языка, и носитель языка в лингводидактике того времени рассматривается как эталон, с которым постоянно сравниваются неносители, изучающие язык.

Почти также часто носитель языка в текстах статей выступает в роли предполагаемого собеседника (NATIVE SPEAKER = TARGET INTERLOCUTOR). Исследования данного периода обращаются к реакции носителя языка на речь неносителя, фокусируясь на том, как различные ошибки влияют на понимание (Chastain 1981). Целью этих исследований было помочь преподавателям иностранного языка понять, как носители языка воспринимают ошибки и использовать эту информацию для выбора наиболее эффективных методик преподавания (Delisle 1982: 41).

Ключевыми словами данной аксиоматической связи являются: *reaction, interlocutor, impression, comprehension, error, evaluation*, что говорит об односторонней направленности коммуникации: носитель языка должен подстроить свою речь под восприятие носителя и сделать ее максимально понятной. Взаимодействие двух носителей на английском языке не находилось в фокусе внимания ученых тех лет.

Реже всего речь шла о носителе как об идеальном учителе (NATIVE SPEAKER=IDEAL TEACHER). Мы полагаем данный факт обусловлен тем, что в фокусе внимания лингводидактического научного дискурса тех лет, в основном, ситуация внутри англоязычных стран, где большинство преподавателей априори – носители английского языка, и вопрос о том, является ли носитель языка идеальным учителем, не являлся важным (Alptekin 1984).

В ряде работ, описывающих различия в общении носителей и неносителей языка, как в учебной, так и в неформальной обстановке используется термин *learner* (ученик) для обозначения неносителя языка (Day 1984, Long 1983). Таким образом, имплицитно поддерживается идея о том, что носитель английского языка не может достичь должного уровня и остается «вечным» учеником и, следовательно, любой носитель может выступать в роли учителя в процессе общения.

4.1.2. Второй синхронный срез (2010–2020 гг.)

В современном англоязычном лингводидактическом научном дискурсе наблюдаются значительные изменения в структуре и содержании концепта. Фрактальная модель зеркальное древо наиболее ярко отображает трансформацию концепта NATIVE SPEAKER в дуальный концепт NATIVE SPEAKER – NON-NATIVE SPEAKER (рис. 3), где взаимосвязанные аттракторы имеют схожие ценностные связи, но различное содержательное наполнение.

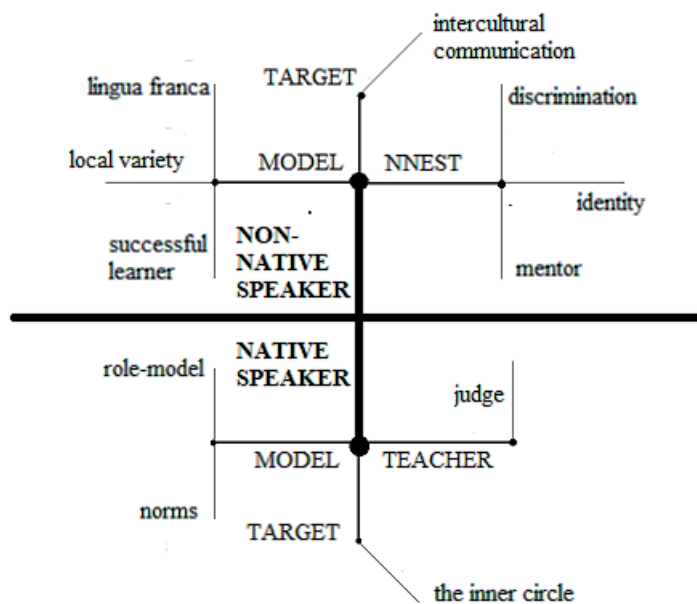


Рис. 3. Фрактальная модель концепта NATIVE SPEAKER (современный синхронный срез) /
 Figure 3. The fractal model of the NATIVE SPEAKER concept (present synchronic cut)

В данной модели нижняя часть, описывающая содержание концепта NATIVE SPEAKER, структурно отражается в верхней части через концепт NON-NATIVE SPEAKER, но с новым содержанием. Так, мы видим аксиоматические связи, поддерживающие научную парадигму, сформировавшуюся до смены английским языком социолингвистического статуса, но и отмечаем присутствие нового взгляда на проблему. Эту особенность можно наблюдать в текстах статей разных авторов, вышедших примерно в одно время. Одни авторы считают более разумным обучение с преподавателем носителем с «идеальным» знанием языка и произношением (Clark & Paran 2007: 420), другие – убеждены, что более предпочтительной ролевой моделью для учеников может быть носитель локального варианта английского языка (Kirkpatrick 2006: 71).

С конца 80-х возрастает число статей, переосмысляющих ключевые ценностные связи через антоним исследуемого термина, что ставит аттрактор NON-NATIVE SPEAKER в доминирующую позицию. В ряде статей традиционное представление о носителе английского языка как об образцовом коммуниканте (NATIVE SPEAKER = MODEL SPEAKER) и модели для обучения подвергается сомнению и жесткой критике (Kramsh 2014, Kirkpatrick 2006, Matsuda 2003, Phillipson 1992). Основными аргументом является изменившаяся функция английского языка как глобального языка международного общения в современном мире. Так, Kramsh подчеркивает, что в глобальном масштабе количество людей, использующих английский язык, существенно превосходит число его носителей. При этом немалая часть этих пользователей, не являясь носителями английского языка, успешно общаются на нем.

Это позволяет поставить под сомнение традиционную ценностную связь и выдвинуть альтернативную модель, где в роли образца выступает билингв (NON-NATIVE SPEAKER = MODEL SPEAKER) (Kramersch 2014: 305).

В статьях развивается мысль о недостижимости неносителем языка уровня носителя и задается вопрос о том, стоит ли ставить мериллом успеха в овладении языком недоступный уровень и кто может являться адекватной моделью обучения. Все больше исследователей отмечают важность учета плюрицентричности английского языка и изменившейся функции английского языка в мире. Большинство пользователей английским языком владеют им как вторым, либо иностранным (Gration 2024). Это совершенно изменяет образ целевого собеседника, выводя на первое место значимость межкультурной коммуникации.

В современных научных исследованиях подчеркивается ценность преподавателей, не являющихся носителями английского языка. Их опыт многоязычия позволяет им выступать в качестве доступного образца для обучения и эффективно справляться с проблемами межкультурного общения. Однако, несмотря на это, преподаватели-неносители английского языка часто сталкиваются с дискриминацией. Им труднее найти работу, их могут просить «притворяться» носителями языка, и их квалификация может недооцениваться по сравнению с носителями языка (Braine 2012, Liu 1999, Matsuda 2003).

4.2. Фрактальные модели концепта НОСИТЕЛЬ ЯЗЫКА

Анализ русскоязычного лингводидактического дискурса, основанный на контексте и аксиомах, позволил разработать фрактальную модель концепта НОСИТЕЛЬ ЯЗЫКА, охватывающую два временных среза. Концепт НОСИТЕЛЬ ЯЗЫКА широко используется и упоминается в различных областях лингвистики, но начиная с 1990-х годов он приобретает статус системообразующего концепта в лингводидактическом научном дискурсе. На первом синхронном срезе концепт НОСИТЕЛЬ ЯЗЫКА, аналогично концепту NATIVE SPEAKER в англоязычном дискурсе 1970–1980-х годов, формирует следующие ценностные связи: МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ, ИДЕАЛЬНЫЙ УЧИТЕЛЬ, ЦЕЛЕВОЙ СОБЕСЕДНИК (рис. 4).

Также, как и в англоязычном дискурсе второй половины XX века, в научных русскоязычных текстах носитель языка рассматривался, в первую очередь, как модель обучения и источник нормы. Отличием является структура периферии концепта: носитель языка гораздо чаще рассматривается как желаемый и даже необходимый учитель, чем как потенциальный собеседник.

Интересной особенностью является наличие множественных связей между всеми аттракторами. Зачастую можно встретить упоминание двух или всех трех компонентов структуры концепта в одной статье. Авторы рассуждают следующим образом: если носитель языка является моделью обучения, то и учить должен носитель языка или если мы хотим общаться с носителями, мы должны максимально изучить их культурные и языковые нормы, и лучше

всего непосредственно от них самих. Например, в работах Демкина и Гульбинской (2001) подчеркивается важность телекоммуникационного общения обучающегося с носителями языка для эффективного изучения иностранного языка. Аналогично, Вишневецкая (2002) отмечает, что акцент может препятствовать эффективному общению, поскольку он затрудняет восприятие речи носителями языка.



Рис. 4. Фрактальная модель концепта НОСИТЕЛЬ ЯЗЫКА (первый синхронный срез) /
Figure 4. The fractal model of the НОСИТЕЛЬ ЯЗЫКА concept (first synchronic cut)

На современном этапе анализ русскоязычного лингводидактического научного дискурса свидетельствует, что концепт не претерпел значительных изменений. Структурно концепт представляет собой ту же модель концентрические круги со стабильным ядром, но отличием от предыдущей модели (рис. 4) является наличие размытой периферии (рис. 5).

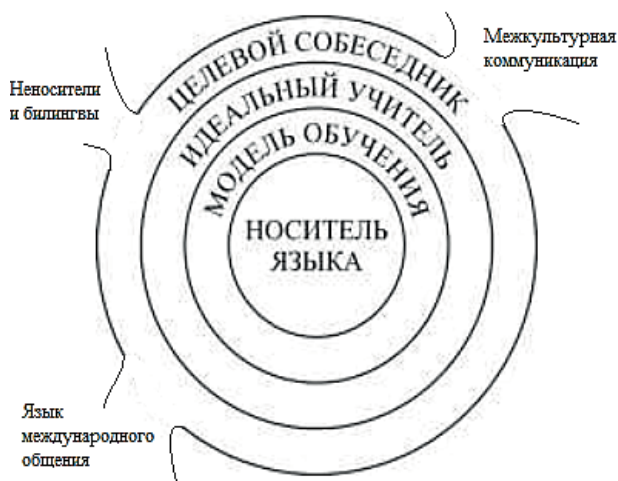


Рис. 5. Фрактальная модель концепта НОСИТЕЛЬ ЯЗЫКА (современный синхронный срез) /
Figure 5. The fractal model of the НОСИТЕЛЬ ЯЗЫКА concept (present synchronic cut)

Содержательно расширилось только наполнение периферии ЦЕЛЕВОЙ СОБЕСЕДНИК, связанное с ростом значимости билингвизма. Современные исследователи, например, Прошина (2011) и Чумаков (2015), указывают на то, что в глобальном мире стратегия перфекционизма в изучении английского языка уступает место стратегии выработки коммуникативной компетенции, необходимой для общения не только с носителями языка, но и, в первую очередь, с билингвами. Это объясняется значительным количеством людей, говорящих на английском, которое значительно превышает число его носителей (Чумаков 2015).

Несмотря на возрастающую роль билингвизма и межкультурной коммуникации, большинство русскоязычных исследователей придерживаются позиции, что носители языка являются источником языковой нормы. Достижение уровня коммуникативной компетенции, близкого к уровню носителя, остается актуальной целью обучения в русскоязычном контексте, а общение и обучение с носителями языка рассматриваются как необходимые элементы процесса освоения языка.

5. Обсуждение результатов

Анализ изменений, произошедших в дискурсе вокруг терминов *native speaker* и *носитель языка*, позволяет выявить причины и последствия этих изменений. Важно отметить, что ранее эти термины и связанные с ними концепты преимущественно использовались в практическом контексте преподавания иностранных языков. Комплексное рассмотрение этих терминов в более широком контексте отсутствовало. Как правило, в научных работах затрагивалась только одна конкретная грань концепта, например, роль носителя языка как преподавателя (Medgyes 1992). В данной статье впервые предпринимается попытка системно рассмотреть сложившуюся ситуацию в англоязычном и русскоязычном лингводидактическом дискурсе через призму данных концептов.

Двойственная структура понятия NATIVE SPEAKER – NON-NATIVE SPEAKER, отраженная в зеркальном принципе (см. рис. 3), позволяет утверждать о наличии концептуального кризиса в англоязычном лингводидактическом научном дискурсе. Этот дискурс, по всей видимости, переживает период трансформации, характеризующийся неустойчивостью и сменой научной парадигмы. Концепт NATIVE SPEAKER сохраняет в себе ценности традиционных лингводидактических моделей обучения английскому языку, а концепт NON-NATIVE SPEAKER включает в себе смыслы инновационных подходов и лингводидактических моделей.

Традиционными лингводидактическими моделями обучения английскому языку как неродному считаются две модели: *English as a Second Language* (обучение в англоязычной среде) и *English as a Foreign Language* (обучение в отсутствии англоязычной среды). Ядром обеих моделей является

концепт NATIVE SPEAKER. Вся система образовательного процесса в рамках этих моделей ориентирована на носителя языка. Целью является достижение уровня владения языком, близкого к уровню носителя, чтобы обеспечить свободное и эффективное общение с представителями целевой языковой культуры. Для достижения поставленной цели отбирается содержание обучения, соответствующее языковым нормам определенных вариантов, как правило британского и американского. Международные учебники наполняются материалами, созданными носителями этих вариантов, и содержат социокультурную информацию о Великобритании и США. В роли преподавателя также более предпочитается носитель языка как носитель культурных и языковых норм. В классе доминирует монолингвизм (*English only*).

Ядром инновационных лингводидактических моделей является концепт NON-NATIVE SPEAKER. Необходимо отметить, что эти модели многообразны и неоднородны, что визуализировано в современной фрактальной модели концепта – зеркальное древо, так как верхняя часть имеет больше ветвлений (см. рис. 3). В современном англоязычном дискурсе можно выделить 3 инновационных лингводидактических модели: *English as an International language* (EIL) (Smith 1983), *International English* (IE) (Quirk 1981), *English as a Lingua Franca* (ELF) (Jenkins 2006). Несмотря на то, что данные лингводидактические модели основаны на отличных друг от друга принципах, их объединяет отказ от носителя языка и ориентированность на неносителя английского языка. Английский язык рассматривается как язык-посредник, и целью обучения и овладения английским языком становится не следование культурным и языковым нормам одной страны или группы англоязычных стран, а способность успешно осуществлять межкультурную коммуникацию.

В лингводидактических моделях, применяемых для обучения английскому языку, ключевым становится вопрос о самоидентификации пользователя английским языком. В то время как традиционные модели обучения ставят своей целью имитацию, ассимиляцию и аккультурацию, современные подходы, акцентирующие внимание на плюрицентричности английского языка и мультикультурности, не предлагают однозначного ответа на этот вопрос. EIL предлагает фокусироваться на локальной специфике региона, в котором находится обучающийся и с представителями которого вероятно большее число языковых контактов. IE, в отличие от других подходов, предлагает исключить любые культурные элементы из английского языка, создав нейтральную, универсальную версию. Цель – сформировать единый стандарт, который объединит различные варианты английского, существующие у носителей языка по всему миру. ELF освобождает английский язык от привязки к культуре его носителей, отказываясь от референции к носителям и каким-либо стандартам. В этой модели английский язык рассматривается исключительно как средство передачи информации между неносителями, полностью исключая носителя языка и социокультурный контекст из коммуникативного процесса.

Таким образом, глобанглизация не могла не сказаться на лингводидактическом научном дискурсе. Можно говорить о трансформации ценностных основ и, соответственно, смене научной парадигмы. До глобального распространения английского языка преподавание этого языка основывалось на *пуристическом подходе*, тогда как сегодня лингводидактический дискурс опирается на *поликультурную парадигму*. Концепт NATIVE SPEAKER претерпел значительные изменения, что подтверждают исследования в этой области (Calafato 2019, Rose, McKinley & Galloway 2021). Новая парадигма базируется на признании плюрицентричности английского языка, ценности мультилингвальности, использовании английского как ресурса для обучения и преподавания, применении английского для межкультурного общения, признании разнообразия культур и выражения лингвокультурной идентичности через английский язык.

Русскоязычный лингводидактический научный дискурс остался, в отличие от англоязычного, относительно стабилен и упорядочен. Среди участников дискурса существует консенсус о приоритете носителя языка. Большинство поддерживает ценности лингводидактической модели EFL, то есть обучение остается ориентированным на носителя языка.

Однако наблюдаются определенные изменения. Размытая периферия современной фрактальной модели концепта НОСИТЕЛЬ ЯЗЫКА (см. рис. 5) свидетельствует о том, что статус английского языка как глобального языка порождает вопросы и поиски новых целей обучения (Ловцевич 2019). Проблемным полем становится статус и функционал английского языка для русскоязычного пользователя, а также особенности межкультурной коммуникации.

Возникает закономерный вопрос, почему изменившееся статус и функционирование английского языка в мире и его плюрицентричность (Kachru 1985), повлекли за собой серьезную трансформацию концепта NATIVE SPEAKER и сдвиг научной парадигмы в англоязычном дискурсе, в то время как ядро концепта НОСИТЕЛЬ ЯЗЫКА статично и затронута только периферия. Мы считаем важным отметить 3 определяющих фактора.

Одним из факторов может быть сложившаяся педагогическая традиция. В русскоязычном лингводидактическом научном дискурсе преподавание конкретного неродного языка определяется общей теорией. Преподавание английского языка концептуально никак не отделяется от преподавания иных иностранных языков, а соответственно вся современная специфика преподавания именно английского языка остается в «слепой зоне».

В англоязычной традиции преподавание английского языка является отдельной, самостоятельной практической областью и теорией, что обусловлено историческими и социокультурными факторами. Преподавание английского языка обременено многообразием контекстов, вовлеченностью большого количества специалистов и профессионалов. Это одновременно и большая индустрия, включающая в себя издательства, научные журналы,

ассоциации занимающиеся исключительно английским языком, множество школ и курсов английского, образовательный туризм, системы тестирования, системы сертификации преподавателей и многое другое, и также большая область для научных исследований в области психолингвистики, социолингвистики, нейролингвистики, теории межкультурной коммуникации и лингводидактики (Phillipson 1992).

Еще одним из объяснений может быть объем и период существования англоязычного лингводидактического научного дискурса. В англоязычном дискурсе первые свидетельства о новом статусе английского языка появились еще в 50-е годы XX века. В русскоязычном дискурсе впервые данные темы начали затрагиваться почти полвека спустя. Объем англоязычного дискурса также значительно больше, а, следовательно, большее количество авторов высказывалось по проблемным вопросам и влияло на структуру дискурса.

Третья причина, объясняющая этот феномен, кроется в самом определении термина *носитель языка*. В русском языке часто связывают язык и культуру. В отечественном языкознании глубоко укоренилась традиция исследования особенностей языка в контексте культуры, в отличие от англоязычной лингвистики, где эта тема менее распространена. Обучение иностранному языку также неразрывно связано с обучением культуре носителя языка. Поэтому для преподавания иностранного языка в русскоязычной среде необходима территориальная привязка. Язык не может преподаваться изолированно, только как средство передачи информации. Эта традиция влияет на восприятие новых реалий и трудностей, связанных с изменением статуса английского языка

6. Заключение

Проведенное исследование достигло поставленной цели и позволило выявить глубинную разницу в структуре, содержании и функционировании внешне идентичных концептов NATIVE SPEAKER и НОСИТЕЛЬ ЯЗЫКА. При постановке гипотезы мы ожидали увидеть некоторое различие в содержании и структуре разноязычных концептов, однако дискурс-анализ показал существенную разницу не только на периферии, но и в самом концептуальном ядре, что явилось неожиданным, так как на уровне семантики разноязычные термины, являющиеся именем концептов, сохраняют смысловую общность. В русскоязычном лингводидактическом научном дискурсе НОСИТЕЛЬ ЯЗЫКА остается достаточно целостным и стабильным концептом, а в англоязычном лингводидактическом научном дискурсе концепт NATIVE SPEAKER обрел дуальную форму и в текстах научных статей термин, являющийся «именем» концепта, употребляется как антагонист термина *non-native speaker*.

Лингвосинергетический подход, рассматривающий лингводидактический научный дискурс в динамике, дает инструмент, позволяющий увидеть развитие концепта в дискурсе и изменения в ценностной картине участников

дискурса, которые привели к его современному виду. В научном дискурсе, посвящённом лингводидактике на русском языке, наблюдается благоприятное отношение к носителю языка. Изменения в системе ценностей участников данного дискурса происходят не из-за отрицания или уменьшения значимости носителя языка в процессе изучения иностранного языка, а благодаря добавлению новых задач, связанных с использованием английского языка как средства международного общения. В отличие от этого, в англоязычном лингводидактическом дискурсе наблюдается переход от положительного к негативному восприятию носителя языка. Начиная с 1980-х годов, количество критических публикаций, ставящих под сомнение статус носителя языка как образца для подражания, стало возрастать. В текущем англоязычном дискурсе положительная оценка роли носителя языка в процессе обучения неродному языку встречается лишь в статьях авторов-неносителей английского языка, что также подчеркивает различия в восприятии носителя языка среди участников научных сообществ, говорящих на разных языках.

В обоих языковых средах, исследуемый концепт отражает трансформацию социолингвистического статуса английского языка и вытекающие из этого изменения в лингводидактике. Традиционное представление о носителе языка как целевом собеседнике претерпело значительную эволюцию ввиду нового функционального статуса английского языка в глобальном мире. В русскоязычном дискурсе проблемы многовариантности английского языка в лингводидактике менее заметны, что указывает на сохранение бинарной модели обучения, основанной на британском и американском вариантах языка. В англоязычном дискурсе концепт NATIVE SPEAKER является зеркалом не только социолингвистических и лингводидактических процессов, но и социальных, экономических и политических аспектов жизни общества, таких как исторический контекст колониализма, современная геополитика, проблемы миграции и социального неравенства, последствия глобализации и многое другое. Таким образом, изменения в структуре концептов NATIVE SPEAKER и НОСИТЕЛЬ ЯЗЫКА отражают сложные процессы и тенденции в лингводидактике, обществе и культуре в целом.

На основе проведенного исследования, в последующих научных работах могут быть выявлены различия в других ключевых разноязычных терминах, характерных для гуманитарных наук. Также возможно рассмотрение терминологических и концептуальных особенностей в различных языках, таких как китайский, испанский, арабский и другие, с целью создания разноязычных концептосфер научного знания. Такой междисциплинарный подход может значительно обогатить понимание исследуемых явлений и усовершенствовать методологический инструментарий, способствуя дальнейшему развитию гуманитарных наук и гармонизации терминосистем. Данное исследование имеет прикладной потенциал в сфере обучения иностранным языкам. Например, возможен учет выявленных изменений в ценностной системе участников дискурса при разработке учебных программ и методик, связанных

с использованием языка в международных контекстах. Также рекомендуется учитывать различия в представлении о носителе языка между различными научными сообществами при адаптации методик обучения.

Вклад авторов

Гич О.Н. – сбор и обработка материалов, анализ полученных данных, написание текста; Ловцевич Г.Н. – концепция и дизайн исследования, написание текста.

Authors' contribution

Gich O.N. – data collection and analysis, writing; Lovtsevich G.N. – conception and design of the study, writing the text.

Список литературы / References

- Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. [Azimov El'khan G. & Anatolij N. Shchukin 2009. *Novyi slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktikaobucheniya yazykam)* (A New Dictionary of Methodological Terms and Concepts (Theory and Practice of Language Teaching)). М.: Izdatel'stvo IKAR. (In Russ.)].
- Борботько В.Г. Принципы формирования дискурса от психолингвистики к лингвосинергетике. М.: Книжный дом «Либроком», 2011. [Borbot'ko, Vladimir G. 2011. *Principy formirovaniya diskursa ot psiholingvistiki k lingvosinergetike* (Principles of Discourse Formation from Psycholinguistics to Linguosynergetics). Moscow: LibrokomPubl. (In Russ.)].
- Буданов В.Г. Синергетика: мировоззрение, методология, наука // *Экономические стратегии*. 2010. Т. 12. № 5. С. 48–57. [Budanov, Vladimir G. 2010. *Sinergetika: mirovozzrenie, metodologiya, nauka* (Synergetics: Outlook, methodology, science). *Ekonomicheskie Strategii* 5. 48–57. (In Russ.)].
- Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов и понятий. Изд. 6-е, испр. и доп. Назрань: Пилигрим, 2016. [Zherebilo Tat'yana V. 2016. *Slovar' lingvisticheskikh terminov i ponyatii* (Dictionary of Linguistic Terms and Concepts). Izd. 6-e, ispr. i dop. Nazran': Piligrim. (In Russ.)].
- Карасик В.И. О типах дискурса // *Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр. / под ред. В.И. Карасика, Г.Г. Слышкина*. Волгоград: Перемена, 2000. С. 5–20. [Karasik, Vladimir I. 2000. *O tipakh diskursa* (About types of discourse). In Vladimir I. Karasik & Gennadij G. Slyshkin (eds.), *Yazykovaya lichnost': institucional'nyi i personal'nyi diskurs* (Linguistic Personality: Institutional and Personal Discourse), 5–20. Volgograd: PeremenaPubl. (In Russ.)].
- Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Законы эволюции и самоорганизации сложных систем: монография. М.: Наука, 1994. [Knyazeva, Elena N. & Sergej P. Kurdyumov. 1994. *Zakony evolyucii i samoorganizacii slozhnyh system* (Laws of Evolution and Self-Organization of Complex Systems). Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)].
- Ловцевич Г.Н. Преподавание английского как языка международного общения: время перемен // *Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке*. 2019. Т. 16. № 1. С. 135–142. [Lovtsevich, Galina N. 2019. *Teaching English as a Language of International Communication: Time of Change*. *The Humanities and Social Studies in the Far East* 1. 135–142. (In Russ.)].

- Ловцевич Г.Н. Кросскультурный терминологический словарь как способ репрезентации терминологии гуманитарных наук: монография. Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2009. [Lovtsevich, Galina N. 2009. *Krosskul'turnii terminologicheskii slovar' kak sposob reprezentacii terminologii gumanitarnykh nauk (Cross-Cultural Terminological Dictionary as a Way of Representing the Terminology of the Humanities)*. Vladivostok: Far Eastern State University Publ. (In Russ.)].
- Ловцевич Г.Н., Гич О.Н. «Носитель языка» и «native speaker»: иллюзорное соответствие // *Russian Journal of Linguistics*. 2018. Т. 22. № 2. С. 436–447. [Lovtsevich, Galina N. & Olga N. Gich. 2018. English and Russian terms “Native Speaker”: Illusory equivalents. *Russian Journal of Linguistics* 2. 436–447. (In Russ.)]. <https://doi.org/10.22363/2312-9182-2018-22-2-436-447>
- Мамонова Н.В. Модель древовидного фрактала как средство организации британского сказочного дискурса // *Вестник Челябинского государственного университета*. 2013. № 24. С. 113–118. [Mamonova, Natal'ya V. 2013. Model' drevovidnogo fraktala kak sredstvo organizacii britanskogo skazochnogo diskursa (The tree fractal model as a means of organizing British fairy-tale discourse). *Bulletin of Chelyabinsk State University* 24. 113–118. (In Russ.)].
- Олизько Н.С. Синергетические принципы организации художественного дискурса постмодернизма // *Вестник Челябинского государственного университета*. 2009. № 10. С. 84–87. [Oliz'ko, Natal'ya S. 2009. Sinergeticheskie principy organizacii hudozhestvennogo diskursa postmodernizma (Synergetic principles of the organization of the fictional discourse of postmodernism). *Bulletin of Chelyabinsk State University* 10. 84–87. (In Russ.)].
- Плотникова С.Н. Фрактальность дискурса как новое лингвистическое понятие // *Вестник Иркутского государственного лингвистического университета*. 2011. № 3 (15). С. 126–134. [Plotnikova, Svetlana N. 2011. The fractal dimension of Discourse: A new approach. *Vestnik Irkutskogo Gosudarstvennogo Lingvisticheskogo Universiteta* 3. 126–134. (In Russ.)].
- Alba-Juez, Laura. 2016. Discourse Analysis and Pragmatics: Their scope and relation. *Russian Journal of Linguistics* 4. 43–55. <https://doi.org/10.22363/2687-0088-15147>
- Bernstein, Basil. 2009. The structuring of Pedagogic Discourse. In Basil Bernstein (ed.), *Class, codes and control, Vol. IV*, 246. London and New York, Routledge.
- Calafato, Raees. 2019. The non-native speaker teacher as proficient multilingual: A critical review of research from 2009c2018. *Lingua*. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2019.06.001>
- Gratton, Elizabeth. 2024. Bilingualism in 2024: US, UK & Global Statistics. (<https://preply.com/en/blog/bilingualism-statistics/#:~:text=According%20to%20the%20U.S.%20Census,1%20in%20every%205%20adults>) (accessed 6 March 2024)
- Jenkins, Jennifer. 2006. Current perspectives on teaching world Englishes and English as a Lingua Franca. *TESOL Quarterly* 1. 157–181. <https://doi.org/10.2307/40264515>
- Kachru, Braj B. 1985. Standards, codifications and sociolinguistic realism. In Randolph Quirk & Henry G. Widowsen (eds.), *English in the world: Teaching and learning the language and literatures*, 11–30. Cambridge: Cambridge University Press.
- Medgyes, Peter. 1992. Native or non-native: Who's worth more? *ELT Journal* 4. 340–349.
- Phillipson, Robert. 1992. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Ponton, Douglas M. & Tatiana V. Larina. 2017. Discourse Analysis in the 21st Century: Theory and Practice (II). *Russian Journal of Linguistics* 1. 7–21. <https://doi.org/10.22363/2312-9182-2017-21-1-7-21>
- Quirk, Randolph. 1981. International communication and the concept of nuclear English. In Larry E. Smith (ed.), *English for Cross-Cultural Communication*, 151–165. London: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-1-349-16572-8_10

- Richards J. C., Schmidt R. W. 2013. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315833835>
- Rose, Heath, Jim McKinley & Nicola Galloway. 2021. Global Englishes and language teaching: A review of pedagogical research. *Language Teaching* 2. 157–189. <https://doi.org/10.1017/S0261444820000518>
- Smith, Larry E. 1983. English as an international language. No room for linguistic chauvinism. In Larry E. Smith (ed.), *Readings in English as an International Language*, 7–11. Oxford, New York, Toronto, a.o.: Pergamon Press. <https://doi.org/10.1515/jelf-2015-0002>
- Tenbrink, Thora. 2015. Cognitive discourse analysis: Accessing cognitive representations and processes through language data. *Language and Cognition* 1. 98–137. <https://doi.org/10.1017/langcog.2014.19>
- Thornbury, Scott. 2006. *An AZ of ELT: A Dictionary of Terms and Concepts Used in English Language Teaching*. Oxford: Macmillan.
- Van Dijk, Teun A. 2015. Critical discourse analysis. In Deborah Tannen, Heidi E. Hamilton & Deborah Schiffrin (eds.), *The Handbook of Discourse Analysis*, 466–485. Chichester: JohnWiley&SonsLtd. <https://doi.org/10.1002/9781118584194.ch22>

Материалы исследования / Research Materials

- Вишневецкая Г.М. Межкультурная коммуникация, языковая вариативность и современный билингвизм [Электронный ресурс]. // *Ярославский педагогический вестник*. 2002. № 1. http://vestnik.yspu.org/releases/novye_Issledovaniy/13_1/ (дата обращения: 23.02.2023). [Vishnevskaya, Galina M. 2002. Mezhhkul'turnaya kommunikaciya, yazykovaya variativnost' i sovremennyi bilingvizm (Intercultural communication, linguistic variability and modern bilingualism). *Yaroslavl Pedagogical Bulletin* 1. http://vestnik.yspu.org/releases/novye_Issledovaniy/13_1/ (accessed 23 February 2023) (In Russ.)].
- Готлиб Р.А. Социальная востребованность знания иностранного языка // *Социологические исследования*. 2009. № 2. С. 122–127. [Gotlib, Roman A. 2009. Social'naya vostrebovannost' znaniya inostrannogo yazyka (Social demand for knowledge of a foreign language). *Sociologicheskie issledovaniya* 2. 122–127. (In Russ.)].
- Демкин В.П., Гульбинская Е.В. Особенности дистанционного обучения иностранным языкам // *Высшее образование в России* 2001. № 1. С. 127–129. [Demkin, Vladimir P. & Elena V. Gul'binskaya. 2001. Osobennosti distancionnogo obucheniya inostrannym yazykam (Features of distance learning in foreign languages). *Vysshee obrazovanie v Rossii* 1. 127–129. (In Russ.)].
- Прошина З.Г. Легитимность вариантов «неродного» английского языка // *Личность. Культура. Общество*. 2011. Т. 13. № 4. С. 164–165. [Proshina, Zoya G. 2011. Legitimnost' variantov «nerodnogo» angliiskogo yazyka (Legitimacy of non-native English variants). *Lichnost'. Kul'tura. Obshchestvo* 4. 164–165. (In Russ.)].
- Чумаков А.Н. Язык как средство коммуникации и решения проблем в глобальном мире // *Вопросы философии*. 2015. № 12. С. 5–14. [Chumakov, Aleksandr N. 2015. Language as means of communication and solutions of problems in the global world. *Voprosy filosofii* 12. 5–14.]
- Alderson, John C. 1980. Native and nonnative speaker performance on cloze tests. *Language Learning* 1. 59–76. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1980.tb00151.x>
- Alptekin, Cem. 1984. The question of culture: EFL teaching in non-English-speaking countries. *ELT Journal* 1. 14–20. <https://doi.org/10.1093/elt/38.1.14>
- Arthur, Bradford, Richard Weiner, Meral Culver, Yan Lee & David Thomas. 1980. The register of impersonal discourse to foreigners: Verbal adjustments to foreign accent. In Diane

- Larsen-Freeman (ed.), *Discourse analysis in second language research*, 111–124. Rowley, Mass.: Newbury House Publications, Inc.
- Braine, George. 2012. Non-native-speaker English teachers. In Carol A. Chapelle (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, 1–5. Hoboken: Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0871>
- Chastain, Kenneth. 1980. Native speaker reaction to instructor-identified student second-language errors. *The Modern Language Journal* 2. 210–215. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1980.tb05187.x>
- Chastain, Kenneth. 1981. Native speaker evaluation of student composition errors. *The Modern Language Journal* 3. 288–294. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1981.tb00987.x>
- Clark, Elizabeth & Amos Paran. 2007. The employability of non-native-speaker teachers of EFL: A UK survey. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics* 4. 407–430. <https://doi.org/10.1016/j.system.2007.05.002>
- Day, Richard R., N. Ann Chenoweth, Ann Chun & Stuart Luppescu. 1984. Corrective feedback in native-nonnative discourse. *Language Learning* 2. 19–45. <https://doi.org/10.1111/J.1467-1770.1984.TB01002.X>
- Delisle, Helga H. 1982. Native speaker judgment and the evaluation of errors in German. *The Modern Language Journal* 1. 39–48. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1982.tb01020.x>
- Ellis, Rod. 1984. Communication strategies and the evaluation of communicative performance. *ELT Journal* 1. 39–44. <https://doi.org/10.1093/elt/38.1.39>
- George, H. Victor. 1971. English for Asian Learners: Are we on the right road? *ELT Journal* 3. 270–277. <https://doi.org/10.1093/elt/xxv.3.270>
- Kirkpatrick, Andy. 2006. Which model of English: Native-speaker, Nativized or lingua franca? In Runi Rubdy & Mario Saraceni (eds.), *English in the world: Global rules, global roles*, 71–83. London: Continuum.
- Kramsch, Claire. 2014. Teaching foreign languages in an era of globalization: Introduction. *The Modern Language Journal* 1. 296–311. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2014.12057.x>
- Liu, Jun. 1999. Nonnative-English-speaking professionals in TESOL. *Tesol Quarterly* 1. 85–102. <https://doi.org/10.2307/3588192>
- Long, Michael H. 1981. Questions in foreigner talk discourse. *Language Learning* 31. 135–157. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1981.tb01376.x>
- Long, Michael H. 1983. Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics* 2. 126–141. <https://doi.org/10.1093/applin/4.2.126>
- Matsuda, Aya. 2003. Incorporating World Englishes in teaching English as an International Language. *TESOL Quarterly* 4. 719–729. <https://doi.org/10.2307/3588220>
- Scarcella, Robin C. 1983. Discourse accent in second language performance. In Susan Gass & Larry Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning*, 306–322. Rowley, Mass.: Newbury House Publications, Inc. <https://doi.org/10.1075/lald.5.10sca>
- Scovel, Tom. 1969. Foreign accents, language acquisition, and cerebral dominance. *Language Learning* 3–4. 245–253. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1969.tb00466.x>

Article history:

Received: 19 March 2023

Accepted: 20 May 2024

Bionotes:

Olga N. GICH holds a PhD in Philology and is Associate Professor of the Department of Linguistics and Intercultural Communication at the Oriental Institute – School of Regional and International Studies of the Far Eastern Federal University. Her field of research interests includes comparative linguistics, cognitive linguistics, linguodidactics, computational linguistics.

e-mail: gich.on@dvfu.ru

<https://orchid.org/0000-0002-4975-1900>

Galina N. LOVTSEVICH is Doctor Habil. in Philology, Head of the Department of Linguistics and Intercultural Communication of the Oriental Institute – School of Regional and International Studies of the Far Eastern Federal University. Her research interests embrace terminology and terminography, intercultural communication, sociolinguistics, linguodidactics.

e-mail: lovtsevich.gn@dvfu.ru

<https://orchid.org/0000-0002-1951-6782>

Сведения об авторах:

Ольга Николаевна ГИЧ – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Восточного Института – Школы региональных и международных исследований Дальневосточного федерального университета. Сфера научных интересов: сопоставительное языкознание, когнитивная лингвистика, лингводидактика, компьютерная лингвистика.

e-mail: gich.on@dvfu.ru

<https://orchid.org/0000-0002-4975-1900>

Галина Николаевна ЛОВЦЕВИЧ – доктор филологических наук, заведующая кафедрой лингвистики и межкультурной коммуникации Восточного Института – Школы региональных и международных исследований Дальневосточного федерального университета. Сфера научных интересов: терминоведение и терминография, межкультурная коммуникация, социолингвистика, лингводидактика.

e-mail: lovtsevich.gn@dvfu.ru

<https://orchid.org/0000-0002-1951-6782>