

Татјана С. Грујић<sup>1</sup>

Јелена Р. Даниловић

Универзитет у Крагујевцу

Филолошко-уметнички факултет

Катедра за англистику

## О МЕСТУ НЕИЗВОРНОГ ГОВОРНИКА У НАСТАВИ СТРАНОГ ЈЕЗИКА<sup>2</sup>

Енглески језик је језички код савременог света. Као језик међународне комуникације у глобализованом друштву, енглески у све већој мери постаје својина свих оних који се њиме служе (Видоусон 1994). Напоредо са овим процесом, а као једна од његових последица, у глотодидактици крајем двадесетог века почиње се критички преиспитивати традиционални, скоро аксиоматизовани став да је изворни говорник језика неприкосновен у настави страног језика, који Филипсон (1996) проглашава „забудом о изворном говорнику”. Но, и данас већина (неких 80%, како наводи Оксфорд 2010) наставника енглеског језика остаје невидљива за теорију наставе језика. Стога је циљ овог рада да, са аспекта наставе, преиспита улогу и положај наставника језика који нису изворни говорници и скрене пажњу на неке њихове предности, нарочито оне које долазе до изражаја у раду са хомогеним групама ученика који говоре исти матерњи језик. Сматрајући да неизворни говорници нису самим тим инфериорни у настави, и полазећи од тога да само знање језика није довољна квалификација за наставника (Мејес 1994), у раду ћемо размотрити доминантне одлике како наставника којима је енглески матерњи језик тако и оних којима није. Такође ћемо представити резултате анкете коју смо 2013. године спровеле са студентима Англистике Филолошко-уметничког факултета у Крагујевцу, а која испитује њихове ставове према наставницима који су (не)изворни говорници.

**Кључне речи:** изворни говорник, неизворни говорник, настава страног језика

### 1. Увод: енглески као језик глобализације

Свет с краја двадесетог и почетка двадесетпрвог века устројен је тако да је географска удаљеност изгубила на значају не само кад су у питању политика и економија него и на пољу културног и друштвеног живота. Само човечанство је, како наводи Вотерс (1995), све више свесно чињенице да су се околности у свету у коме живи промениле и да се у

<sup>1</sup> tatjanagrujic@yahoo.com

<sup>2</sup> Овај рад настао је у оквиру истраживања која се изводе на пројекту 178014: *Динамика структуре савременог српског језика*, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

глобализованом свету сваки појединац налази унутар фине мреже која га повезује са другима, колико год они били далеко. Управо тако Гиденс дефинише глобализацију – као „јачање друштвених односа широм света којима се повезују међусобно удаљена места тако да локална дешавања обликују догађаји који се одвијају на великој удаљености и обрнуто” (Gidens 1990: 64).

Како се друштвени односи и граде и одржавају кроз интеракцију, а како је језик примарни медијум људске интеракције, јасно је од колике је важности чињеница да је енглески језик језички код савременог глобализованог света. Наравно, у глобално повезаном свету појединац који говори више језика у предности је над оним који нема ту способност, те се тако данас говори и о „језичком капиталу” који се исказује кроз број језика којима неко влада. Тако језик постаје роба, а не симбол етничког или националног идентитета, што даље утиче и на избор језика који ће се учити и на мотивацију ученика (Blok, Kameron 2002: 6). Један од језика у структури језичког капитала појединца најчешће је управо енглески, те стога не чуди обим у коме се овај језик како данас, тако и у неколико претходних деценија, учи. То је језик којим се данас далеко више људи служи као другим или страним него као првим језиком. Иза оволиког броја ученика стоји сразмеран број наставника чији статус често не одговара постигнутим резултатима и уложеном труду. Наиме, наставници којима енглески није матерњи језик, иако далеко бројнији, годинама су сматрани инфериорним у односу на наставнике изворне говорнике и то на основу једног јединог параметра – слабије језичке компетенције. До таквог става довели су неколики разлози, како теоријско-методолошки тако и идеолошки, које ћемо овде кратко размотрити.

## **2. Изворни и неизворни говорник у настави: истине и заблуде**

Историјски гледано, настава енглеског језика у периоду његове глобалне експанзије није била препуштена случају. Шездесетих година 20. века Британски савет улаже посебне напоре и плански усмерава ресурсе на то да обучи довољан број Енглеза за посао наставника језика за рад у иностранству, проглашавајући се одговорним за начин и обим учења енглеског језика у свету. На тај начин се, по Филипсону, у постколонијалном свету „терет белог човека претворио у терет наставника изворног говорника енглеског језика” (Filipson 1996). Дакле, циљ ове кампање био је да, где год је то могуће, наставу енглеског језика изводе изворни говорници. Неизворни говорник је постао прихватљив у настави само тамо где није било довољно оваквог кадра.

За наставу језика, која се дотад најчешће одвијала под условима и у складу са захтевима средине у којој се изводи, овакав преокрет имао је неколике последице. Скоро сав стручни и теоретски рад на овом пољу почео је да се обавља у „земљама центра” (развијеним западним земљама у којима се енглески говори као први језик) које су постепено стекле монопол над уџбеницима и наставним материјалима, обуком и проце-

ном стручности наставника (о томе више видети у Kanagaradža 2002). Настава се изводи искључиво на циљном језику, а изворни говорник произведен је у идеалног наставника језика.

Због високог нивоа језичке компетенције, изворни говорник не само да се сматра аутоматски квалификованим већ важи за бољег наставника језика (тзв. заблуда о изворном говорнику; енгл. *native speaker fallacy*, Filipson 1996), сматра се узором који други наставници треба да опонашају и представља циљ коме треба да теже (како током обуке тако и у даљем професионалном развоју).

Ова појава имала је и своју друштвено-политичку димензију. Многе заинтересоване стране, у које убрајамо не само послодавце и руководиоце него и ученике и њихове родитеље, дају предност изворном говорнику што доводи до дискриминације при запошљавању. Он је, уз то, често и боље плаћен за исти посао, а неретко добија и додатне бенефиције као што су плаћен смештај и здравствено осигурање, мање радних сати и других радних обавеза (Tatar, Jildiz 2010).

Са друге стране, истраживања у области усвајања страних језика махом се баве педагошком праксом изворних говорника па се стиче утисак да рад већине наставника језика (читавих 80%, како наводи Oksford 2010: 240) остаје занемарен јер се ови сматрају инфериорним и за стручну јавност небитним.

Овај престижни статус изворног говорника произилази из теоретских претпоставки којима се углавном руководила настава језика у неколико претходних деценија. Прво, два различита контекста учења језика су неоправдано поистовећена. Наиме, тада преовлађујући, комуникативни метод, потекао је са простора на којима се енглески учи као други језик, односно језик друштвене средине. Изложеност ученика другом језику у таквим околностима је далеко већа него у случају када се језик учи као страни, где је изложеност ограничена на неколико наставних сати недељно. Даље, у складу са контекстом у коме је настао, комуникативни метод почивао је на претпоставци да се страни језик не може учити свесно, већ се мора усвајати из доступног језичког материјала. Тиме је умањена улога наставникових објашњења која су или потпуно елиминисана из наставе или сведена на најмању могућу меру, док је посебна пажња посвећена језичком приливу (енгл. *input*) који треба да омогући имплицитно усвајање језика. Овим је и улога наставника промењена, те он постаје неко ко треба да створи услове за природну и спонтану комуникацију на циљном језику. На овај начин је изворни говорник прећутно промовисан у идеалног наставника, а овакав став је подржавало и уврежено мишљење да ће изворни говорник увек обезбедити квалитетнији инпут, односно баш онакав језички материјал какав је неопходан да би до усвајања језика уопште и дошло. Циљни језик постао је и средство и циљ наставе, тако да су учионице постале једнојезичне и у њима матерњи језик ученика више није играо никакву улогу. Велику важност имала је и претпоставка да се страни језик учи да би се на њему комуницирало са саговорницима којима је он матерњи, и то

готово искључиво у контексту циљне културе, чијем се познавању придавао велики значај. Све ово говорило је у прилог изворним говорницима и ишло на штету свих других, далеко бројнијих наставника језика који су, како наводи Махбуб (2010), произведени у доживотне ученике страних језика у којима им се компетенције никада неће изједначити са изворним говорницима.

Но, после бројних истраживања у области усвајања страног језика, неке од горенаведених премиса више не стоје. Иако се изворни говорник и даље сматра ненадмашним у погледу владања језиком, а инпут веома важним, разлике у усвајању другог (који се усваја у средини која њиме говори) и страног језика, којих је глотодидактика данас постала свесна, довеле су до промене става о месту и улози матерњег језика ученика, а самим тим и наставника који њиме влада. Даље, пошто се енглески језик користи као универзални код у споразумевању (односно *lingua franca* за говорнике широм света), не може се више подразумевати да ће бар један учесник у комуникацији на овом језику бити изворни говорник. На ово је 1994. године упозорио Качру, сматрајући да настава више не сме да почива на ономе што је он назвао „заблудом о будућем саговорнику” (енгл. *interlocutor myth*), додајући да у новим околностима ни познавање циљне културе више нити нужно подразумева нити је ограничено на британску и америчку (што је назвао „заблудом о циљној култури”, енгл. *monoculture myth*, Каџру 1994).

Неприкосновеност изворног говорника, дакле, доводи се у питање, а наставници страних језика оснивају 1996. године, након једне трибине на конференцији организације TESOL (Teachers of English to Students of Other Languages), покрет NNEST (Non-Native English-Speaking Teachers). Две године касније основан је кокус наставника неизворних говорника у овиру удружења TESOL, који је 2008. прерастао у интересну групу чији је циљ: (1) стварање недискриминишућег радног окружења за све чланове удружења TESOL, без обзира на њихов матерњи језик и место рођења, (2) промовисање како званичних тако и незваничних окупљања неизворних говорника на TESOL-овим и другим сродним конференцијама, (3) промовисање истраживања и публикација на тему улоге наставника-неизворног говорника у контексту енглеског као другог/страног језика и (4) промовисање улоге и поправљање положаја неизворних говорника који припадају удружењу TESOL.

Циљеви и идеје покрета NNEST сродни су са покретом World Englishes: дати легитимитет и моћ свима који се језиком користе (в. Vidouson 1994, о власништву над језиком), имајући у виду да не постоји само један „стандардни енглески језик”. У том периоду почиње све чешће да се чује, а у последње време и да преовладава један, здравом разуму врло близак, став да изворни говорници који немају педагошко образовање не морају нужно бити добри наставници језика (више о томе видети у Maun 2002).

Све ове околности не само да доводе до преиспитивања примата изворног говорника у настави језика, већ, што је по нашем мишљењу далеко значајније, помажу да се целовитије сагледа сама пракса учења и наставе језика. Теоретичари све више пажње посвећују чињеници да су учење и настава језика културно условљени и да није могуће ослонити се само на један приступ у глотодидактици јер нема приступа који је применен и применљив у сваком контексту.

Струка у међувремену покушава да се прилагоди новонасталим околностима произашлим из данашње улоге енглеског језика, догме о идеалном наставнику и реалности, где овај најчешће није доступан. Тако се, у циљу преиспитивања и евентуалног превазилажења ове дихотомије, истраживачи баве типичним особинама и једне и друге групе наставника из перспективе како ученика (Mahbub 2010) тако и самих наставника (Medes 1994). Пажљива анализа ових налаза указује на то да и једна и друга група има извесних предности, али да тек комбинација тих својстава даје доброг наставника језика. Зато теоретичари (в. Kuk 2005) предлажу да се превазиђе једностраност каква се нужно намеће ако се изворни говорник узме као узор (који неизворни говорници не могу достићи без обзира на ниво језичке компетенције) тако што ће се компетентни, а не изворни говорник произвести у идеалан модел. У том смислу, данас се сматра да је владање језиком само једна од компетенција које чине доброг наставника, а циљ савремених анализа рада изворних и неизворних говорника јесте да сагледају њихове типичне особине, не да би коначно утврдиле која од ове две групе има већу вредност него како би се дефинисале карактеристике доброг наставника, унапредила струка и побољшала настава.

Но, упркос свему наведеном, ми смо стекле утисак да у нашој средини међу студентима енглеског језика, махом будућим наставницима, и даље влада став да је изворни говорник неприкосновен у настави. Сматрајући да таква предрасуда, уколико се покаже да је присутна, може бити само штетна по те младе људе, будуће просветне раднике, и на личном и на професионалном плану, током академске 2012/2013. године спровеле смо истраживање чијим ћемо резултатима посветити остатак рада.

### 3. *Методологија истраживања*

Сама почетна подела на наставнике изворне и неизворне говорнике захтева извесно објашњење. Следећи Међеса (2001: 433), сматрамо да је наставник неизворни говорник професионалац коме је енглески други или страни језик. Он изводи наставу енглеског као страног језика и ради у једнојезичним групама ученика који говоре истим матерњим језиком као и он. Не улазећи у деликатне проблеме који се могу јавити приликом утврђивања првог језика у савременом умреженом свету, ми смо под наставником изворним говорником подразумевале сваког ко сматра да му је енглески матерњи језик а ради у настави, без обзира на то да ли има или нема педагошко образовање, јер одсуство стручног образовања и

даље није од пресудног значаја за нечије професионално ангажовање у настави језика.

Такође смо сматрале да су типичне особине и једне и друге групе наставника оне које су се као такве издвојиле у стручној литератури. Тако Међес (1992, 1994), отварајући питање да ли је већа вредност изворног или неизворног говорника у настави језика, наводи резултате сопственог истраживања који показују да сами наставници сматрају да изворни говорници боље и самоувереније владају свакодневним језиком, да имају флексибилнији, иновативнији и опуштенији приступ настави и наставним материјалима, док на самом часу више пажње поклањају течној усменој продукцији примењујући слободне, контекстуализоване активности током којих не користе матерњи језик ученика.

Као најчешће предности неизворног говорника истраживачи (Lazagabaster, Manuel-Sijera 2005; Benke, Medes 2005) наводе чињеницу да он представља узор са којим се ученик лако може поистоветити, да обично барата великим бројем информација које се тичу структуре језика, да познаје и може ученике да упозна са стратегијама учења језика, да боље предвиђа и спречава проблеме на које би ученици могли наићи, а има и више разумевања за потребе и проблеме ученика, те са њима може природније и присније општити на њиховом матерњем језику. На ово Међес (2001) додаје и да овакви наставници постављају реалније циљеве пред своје ученике (јер су, поред тога што боље познају националне наставне програме и принципе оцењивања, свесни и техничких ограничења у датој средини), али и траже од својих ђака већи ангажман тиме што задају више домаћих задатака и чешће обављају провере знања. У свом општем приступу, они теже тачности (коју стављају испред течности) и спремни су да улажу много рада. У њихове мане најчешће спадају несавршен изговор, ограничен вокабулар, те недовољно развијене вештине говора и слушања.

Позната је досетка о томе како се препознају наставници неизворни говорници: по томе што у зборници припремају своје часове. О изворним говорницима кружи прича да су склони импровизацији и невољни да пажљиво и детаљно планирају активности, а увек спремни да уџбеник замене неким другим материјалом. Познато је и да нису строги у оцењивању, као и да нерадо исправљају грешке ученика. Ученици, како наводи Малок (2002: 98), понекад сматрају да упркос томе што рад са изворним говорником представља изванредну прилику да се чује аутентичан језик употребљен природно, идиоматски и примерено контексту, такав наставник није увек у стању да пружи јасна и прихватљива објашњења неких појава које се тичу структуре и вокабулара циљног језика. Ово нарочито долази до изражаја у случајевима када сами наставници не владају матерњим језиком ученика па нису у стању да предвиде проблеме. Неки истраживачи (Lazagabaster, Manuel-Sijera 2005) запажају да они неретко немају ни довољно искуства ни одговарајућих квалификација и наставничких компетенција.

### 3.1. Испитаници

Циљ нашег истраживања био је да, у светлу досадашње дискусије, испитамо ставове студената филологије према изворним и неизворним говорницима у настави. За испитанике смо одабрале 63 студента прве године на студијској групи за енглески језик и књижевност Филолошко-уметничког факултета Универзитета у Крагујевцу. За овакву структуру узорка, односно одабир испитаника, од пресудног је значаја било то што смо желеле да у исто време посматрамо и будуће просветне раднике и ученике на вишем нивоу знања језика (Б2 ка Ц1 према Заједничком европском оквиру). Такође, биле смо свесне да ови студенти немају часове језика код страних лектора ангажованих на факултету те смо управо зато и очекивале да ће нам испитаници пружити поуздану слику о својим предрасудама, пошто одговоре на питања која се тичу изворних говорника неће заснивати на пређашњем или садашњем искуству него на некој својој идеализованој слици.

### 3.2. Мерни инструменти

Како бисмо испитале ставове ученика према изворним/неизворним говорницима, наставницима енглеског језика, саставиле смо, испробале и примениле упитник који смо развиле на основу релевантних налаза неколиких ранијих студија (Medes 1994; Arva, Medes 2000; Benke, Medes 2005). Анкета се састојала од 12 питања на која су испитаници замољени да одговоре анонимно. Седам питања је било затвореног типа док су три била мешовитог типа. У потоњима, испитаницима је, поред да/не одговора нуђена и могућност да образложе свој избор. Питања су се односила на најчешће предрасуде према изворним и неизворним говорницима у настави и нису се дотицала методолошких појединости као што су тип активности и облик рада на часу јер смо, показало се с правом, претпоставиле да највећи број наших студената током претходног школовања није имао прилику да ради са наставницима којима је енглески језик матерњи. У последњем делу упитника од испитаника је тражено да на шестостепеној Ликертовој скали: (1) процене важност појединих карактеристика наставника језика као што су познавање језика, културе, педагошко образовање и искуство, и (2) оцене у којима су од понуђених сегмената наставе (граматика, конверзација, писање и разумевање прочитаног текста) изворни говорници бољи од неизворних.

## 4. Резултати и дискусија

Анкета је показала да се наши испитаници, иако подељени око тога да ли је за наставника од пресудног значаја да ли предаје свој матерњи или пак други/страни језик, махом слажу око тога да је педагошко образовање важан део ове слагалице (в. Табелу 1). Они, даље, не само што не показују

негативан став према неизворним говорницима већ и придају велику важност чињеници да њихови наставници говоре исти језик као и они.

|   | Да     | Не    |
|---|--------|-------|
| Изворни говорници су самим тим боље квалификовани за наставнике језика.               | 49,2%  | 50,8% |
| Изворни говорник може да буде добар наставник језика без педагошког образовања.       | 26%    | 74%   |
| Наставници којима енглески није матерњи језик могу изводити наставу подједнако добро. | 95%    | 5%    |
| Корисно је када наставник и ученик говоре исти матерњи језик.                         | 91,93% | 8,07% |

Табела 1. Општи ставови испитаника према наставнику који (не) говори матерњи језик ученика

Поред тога, испитаници су се већином изјаснили да неизворни говорник боље познаје процес наставе језика (Табела 2), а на овакав став и иначе наилазимо у литератури. У питању је својство које произилази из чињенице да су овакви наставници и сами путници кроз дуготрајни, изазовни и компликовани процес усвајања језика, у коме је на сваком следећем нивоу потребан барем нови скуп оријентира, ако не и читава нова мапа. Као искуснији претходници, они су у могућности да, предвиђајући тешкоће у усвајању, упозоре ученике на опасне и захтевне деонице пута, али и да и их непосредно усмере, дајући им експлицитна објашњења која се тичу појединих структура у језику.

|  | Да     | Не     |
|--|--------|--------|
| ННГ боље разуме процес наставе и усвајања језика.                                | 65,57% | 34,43% |
| ННГ може боље да предвиди тешкоће у усвајању.                                    | 77%    | 23%    |
| Неопходно је да наставник исправља грешке на часу.                               | 100%   |        |
| Корисније је добијати граматичка објашњења од ННГ.                               | 52,45% | 47,55% |
| Доброг наставника карактерише изузетно знање језика и осредњи педагошки приступ. | 65,45% | 34,55% |

Табела 2. Ставови испитаника о својствима и улози наставника неизворног говорника (ННГ)

Верујемо да стога наши испитаници тврде да су кориснија граматичка објашњења која дају неизворни говорници. Такав став налазимо и у другим истраживањима, у којима се наводи да је знање о језику јача страна неизворних говорника те су они махом у стању да га изложе на јасан начин, примерен учениковом нивоу знања. Сами ученици, наводи Малок (2010), сматрају да је декларативно знање о језику код изворних говорника неретко мањкаво, услед чега они често нису у стању да дају одговарајуће објашњење неке појаве/структуре у језику. И коментари наших испитаника били су сличног тона. Тако су они наводили да неизворни говорник „боље познаје структуру циљног језика”, „обраћа више



пажње на објашњење” па самим тим „даје једноставнија и прихватљивија објашњења”, при чему не само што „боље схвата са каквим се тешкоћама ученик сусреће јер је и сам то некад био” него и „може да упореди матерњи и страни језик” док „изворни говорник без филолошког образовања није у стању да објасни појаве у језику”.

У настави граматике, која је за разлику од претходних неколико деценија, поново постала саставни део већине програма наставе језика, данас се велика важност придаје не само горепоменутом експлицитним објашњењима која се односе на структуре у језику него и исправкама ученичких грешака од стране наставника – оне могу да се тичу како тачности тако и примерености исказа (о корективној повратној информацији и значају и ефикасности експлицитних граматичких објашњења видети више у Elis 2006). Но, познато је да су изворни говорници често неспремни да исправљају грешке ученика и да показују виши степен толеранције према неисправно формулисаним исказима, што је опет у складу са њиховом тежњом да обезбеде колико је то могуће неометану комуникацију на часу. Занимљиво је да сви наши испитаници сматрају да је корисно да наставник исправља грешке у току активности на часу, тврдећи да „[...] наставник тако помаже ученику да уочи грешку” јер се „неисправљена грешка стално понавља”, па чак и да „грешка на коју није указано не може [ни] да се исправи”. Они корисност оваквог поступка виде и у томе што наставник „на тај начин скреће пажњу на грешку свима, а не само ученику који је погрешно”. Са друге стране, овакав став студената је можда условљен претходним школовањем и поступцима које су њихови досадашњи наставници користили јер се у анкети неколико пута појавио коментар да је исправљање грешака „једини начин да се научи језик” и да „наставник зато и јесте ту”.

| Изворни говорник је                                 | Ликертова скала 1       |                         |
|---|-------------------------|-------------------------|
|   | 1-3<br>(негативан став) | 4-6<br>(позитиван став) |
| бољи наставник граматике                            | 45,86%                  | 54,14%                  |
| бољи наставник конверзације                         | 6,34%                   | 93,66%                  |
| бољи наставник вештине писања                       | 19,03%                  | 80,97%                  |
| бољи наставник вештине разумевања прочитаног текста | 26,99%                  | 73,01%                  |

Табела 3. Ставови испитаника према наставнику – изворном говорнику

Но, када смо од наших испитаника затражиле да на шестостепеној Ликертовој скали оцене изворне говорнике у појединим сегментима наставе показало се да, премда придају велику важност објашњењима и

корекцијама које добијају од неизворних говорника (в. Табелу 3), већина (54,14% одговора у којима су оцењени са 4 или више) сматра да је изворни говорник бољи избор кад је у питању свеукупна настава граматике. Када је реч о настави вештина, став да је изворни говорник бољи наставник конверзације (93,66%), писања (80,97%) и разумевања прочитаног текста (73,01%) налазимо и у релевантној литератури (Malok 2010). Као недостаци неизворних говорника наводе се лош изговор, ограничен вокабулар, те недостатно, недовољно природно усмено изражавање које за последицу може да има извесну искључивост и већу строгост у процесу оцењивања ученика. Но, они истовремено брижљивије прате напредак и постигнуће ученика, дајући више тестова у току наставе и више домаћих задатака и вештије одржавају ред и радну дисциплину у учионици. У томе вероватно улогу игра и чињеница да потичу из исте културе као и њихови ученици те немају никакве недоумице око тога шта се у неком миљеу сматра неприхватљивим понашањем. То је заједништво, претпостављамо, разлог што ученици тврде да такви наставници показују далеко више емпатије и разумевања за најразноврсније проблеме ученика, да су доступнији и лакши за сарадњу (в. Mahbub 2010). Умесно је претпоставити да оваквом доживљају наставника у великој мери доприноси и његово педагошко образовање и искуство.

Но, када смо од наших испитаника затражиле да на Ликертовој скали оцене важност појединих карактеристика доброг наставника, тек 46,03% је педагошком искуству дало највишу вредност (в. Табелу 4). Тако оно и по средњој вредности одговора ( $M=5,30$ ) долази изнад најниже рангираног познавања стране културе ( $M=5,01$ ), али испод педагошког образовања ( $M=5,61$ ). За најважније карактеристике наши испитаници проглашавају, сасвим у складу са налазима других истраживача, познавање страног језика ( $M=5,90$ ) и одличан изговор ( $M=5,82$ ).

| Добар наставник језика         | Ликертова скала <sup>3</sup> |                         |
|--------------------------------|------------------------------|-------------------------|
|                                | 1-3<br>(негативан став)      | 4-6<br>(позитиван став) |
| одлично познаје страни језик   |                              | 100%                    |
| има одличан изговор            |                              | 100%                    |
| има педагошко образовање       |                              | 100%                    |
| има педагошко искуство         | 1,6%                         | 98,4%                   |
| одлично познаје страну културу | 3,2%                         | 96,8%                   |

Табела 4. Карактеристике доброг наставника језика

3 Ликертова скала је садржала следеће тврдње: (1) не слажем се, (2) углавном се не слажем, (3) делимично се не слажем, (4) делимично се слажем, (5) углавном се слажем и (6) слажем се.

## 5. Закључак

У овом раду указале смо на једну поделу која је већ деценијама присутна у настави страних језика а тиче се наставника, (не)изворних говорника језика. Представиле смо добре и лоше стране како изворних тако и неизворних говорника, сматрајући да такво свеукупно сагледавање може омогућити и усмерити даље усавршавање наставника језика. Наши испитаници су, чиме смо у извесној мери биле изненађене, показали да придају велики значај експлицитним наставниковим објашњењима и корективној повратној информацији. Такође су показали свест о томе да и матерњи језик игра важну улогу у усвајању страног језика те да, стога, не може остати ни сасвим изван, ни на маргини овог процеса. Међутим, супротно нашим очекивањима, будући просветни радници нису у својим одговорима придали пресудни значај педагошком образовању тако да се, кад се изузму горепоменута убеђења о настави граматике и улози матерњег језика, ставови наших испитаника не разликују много од ставова других ученика на које наилазимо у релевантној литератури.

Анализа одговора у анкети коју смо спровеле међу студентима прве године студијске групе за енглески језик и књижевност показује да већина наших испитаника подржава став који Филипсон (1992) назива заблудом о изворном говорнику, односно сматра да је изворни говорник бољи наставник језика. Наиме, мада се 90,4% наших испитаника никад није са њим срело у настави и упркос томе што је 95% изјавило да сматра да неизворни говорник може бити подједнако добар језички педагог, показало се да већина од њих сматра да је особа којој је енглески матерњи језик боља у свим сегментима наставе. Ставови студената су нарочито хомогени када је у питању настава конверзације и вештине писања док се извесна подељеност запажа једино код наставе граматике, где смо добили скоро подједнак број одговора који су, у овом погледу, предност дали неизворном говорнику. Сматрамо да овакав резултат потврђује нашу полазну претпоставку да, иако и сами будући просветни радници, наши студенти гаје предрасуде према неизворним говорницима у настави, којих можда ни сами нису свесни. О томе сведочи и велики проценат испитаника (49,21%) који сматрају да су изворни говорници самим тим боље квалификовани за наставнике језика. Такав став представља разлог за бојазан да ће наши студенти у свом будућем професионалном ангажовању без критичког преиспитивања прихватити сопствену стручну инфериорност и сваку дискриминацију која из ње може произаћи. Као што смо већ напоменуле, за потврду таквог става није тешко наћи доказе који сежу од теоријске лингвистике, где је изворни говорник и модел и мера, па све до практичних истраживања у настави која су склона томе да превиде улогу неизворних говорника у процесу учења и усвајања језика. Зато сматрамо да би било важно упозорити будуће наставнике на ову предрасуду и указати им на начин којим се дихотомија изворни-неизворни говорник може превазићи.

Један могући приступ томе сугерисао је Кук (2005) који је, како смо већ напоменуле, предложио да се за језички узор више не узима изворни него компетентни говорник. То је нарочито прихватљиво када се узме у обзир ширина распона учења језика. Логично је претпоставити да су на нижим нивоима учења језика од пресудне важности неке друге компетенције. Други начин је тимска настава (модел који је већ испробан у неким земљама), у оквиру које изворни и неизворни говорници сарађују на свим пољима, од израде наставног плана и програма до припреме и извођења часа, учећи једни од других и непрестано се професионално развијајући. А управо је професионални развој и стално стручно усавршавање трећи пут који стоји на располагању и једној и другој групи наставника који, посматрајући рад колега, могу да открију сопствене недостатке те да се посвете њиховом отклањању. На тај начин би, уместо да колеге које долазе из другачијих средина посматрају кроз призму супериоран/инфериоран, могли у њима да виде прилику да сагледају себе и постану бољи наставници. А за доброг наставника важно је да, поред тога што има одговарајући ниво језичке компетенције, поседује неопходно знање о језику и да је у стању да у настави примени педагошки оправдане принципе.

Такође се надамо да ће у свом будућем раду наши испитаници покушати да поправе оне аспекте своје компетенције чије су мањкавости у овој анкети уочили, и да ће, као стручњаци, посветити више пажње истраживању и решавању проблема предочених у литератури која се бави неизворним говорницима у настави.

## Литература

- Arva, Medes 2000: V. Arva, P. Medgyes, Native and non-native teachers in the classroom, *System*, 28(3), 355-372.
- Benke, Medes 2005: E. Benke, P. Medgyes, Differences in Teaching Behaviour Between Native and Non-Native Speaker Teachers: As Seen by the Learners, in E. Llorca (Ed). *Non-native language teachers*. New York: Springer, 195-217.
- Blok, Kameron 2002: D. Block, D. Cameron, Introduction, in D. Block, D. Cameron (Eds.), *Globalization and Language Teaching*, London and New York: Routledge, 1-11.
- Vidouson 1994: H. Widdowson, The ownership of English, *TESOL Quarterly*, 28(2), 377-388.
- Voters 1995: M. Waters, *Globalization*, London: Routledge.
- Gidens 1990: A. Giddens, *The Consequences of Modernity*, Cambridge: Polity Press.
- Elis i dr. 2006: R. Ellis, S. Loewen, R. Erlam, Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar, *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 339-368.
- Kanagaradža 2002: A. S. Canagarajah, Globalization, methods and practice in periphery classroom, in D. Block, D. Cameron (Eds.), *Globalization and Language Teaching*, London and New York: Routledge, 134-151.

- Kačru 1994: B. B. Kachru, The Speaking Tree: A medium of plural canons, in J. E. Alatis (Ed.), *Educational linguistics, crosscultural linguistics, and global interdependence*, Washington, D. C.: Georgetown University Press, 6-22.
- Kačru 1995: B. B. Kachru, Teaching world Englishes without myths, in S. K. Gill (Ed.), *Proceedings of the International English Language Education Conference, National and international challenges and responses*, Bangi: Pusat Bahasa Universiti Kebangsaan Malaysia, 1-19.
- Kuk 2005: V. Cook, Basing teaching on the L2 user, in E. Llurda (Ed.), *Non-Native Language Teachers*, New York: Springer, 47-63.
- Lasagabaster, Manuel-Sijera 2005: D. Lasagabaster, J. Manuel-Sierra, What do students think about the pros and cons of having a native speaker teacher? In E. Llurda (Ed.), *Non-Native Language Teachers*, New York: Springer, 217-241.
- Malok 2010: B. Mullock, Does a good language teacher have to be a native speaker? In A. Mahboob (Ed.), *The NNEST Lens. Non Native English Speakers in TESOL*, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 87-113.
- Maum 2002: R. Maum, Nonnative-English-speaking teachers in the English teaching profession. *CAL Digest 65*, Washington, D. C.: Center for Applied Linguistics.
- Mahbub 2010: A. Mahboob, The NNEST Lens, in A. Mahboob, (Ed.), *The NNEST Lens. Non Native English Speakers in TESOL*, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 1-19.
- Medes 1992: P. Medgyes, Native or non-native: who is worth more? *ELT Journal*, 46, 340-349.
- Medes 1994: P. Medgyes, *The non-native teacher*, London: Macmillan.
- Medes 2001: P. Medgyes, When the Teacher is a Non-native Speaker, in Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*, London: Thomson Learning, 429-443.
- Oksford, Jain 2010: R. L. Oxford, R. Jain, Students' Evolving Perspectives on World Englishes, Non-Native English Speakers, and Non-Native English-Speaking Teachers Based on a Graduate Course, in A. Mahboob (Ed.), *The NNEST Lens. Non Native English Speakers in TESOL*, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 239-263.
- Tatar, Jildiz 2010: S. Tatar, S. Yildiz, Empowering Nonnative-English speaking teachers in the classroom, in A. Mahboob (Ed.), *The NNEST Lens. Non Native English Speakers in TESOL*, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 115- 128.
- Filipson 1992: R. Philipson, *Linguistic imperialism*, Oxford: Oxford University Press.
- Filipson 1996: R. Philipson, ELT: The native speaker's burden, in T. Hedge, N. Whitney (Eds.), *Power, pedagogy and practice*, Oxford: Oxford University Press, 23-30.

Tatjana S. Grujić  
Jelena R. Danilović

## THE POSITION OF A NON-NATIVE SPEAKER IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

### Summary

The English language is the linguistic code of the modern world. As a means of international communication in the globalized world, English is increasingly becoming the property of anyone who is using it (Widdowson 1994). Concurrently, and as a direct consequence of this process, the glottodidactics of the 20<sup>th</sup> century saw the rise of criticism directed at the traditional, almost axiomatic position on the native speaker's supremacy in foreign language teaching, which Philipson (1996) termed 'the native speaker fallacy'. Nevertheless, even today, the vast majority of English teachers - approximately 80% according to Oxford (2010) - remain invisible to the theory of language teaching. Therefore, the aim of this paper is to reassess the role of non-native language instructors and draw attention to some of their assets, especially those pertinent to homogeneous groups of language learners sharing the same mother tongue. Given that we strongly believe not only that non-native speakers are not per se inferior in language teaching, but also that the knowledge of a foreign language does not automatically qualify one as a teacher (Medgyes 1994), in this paper we will re-evaluate the dominant traits of both native and non-native speakers teaching English. Additionally, we will present the results of a study conducted with the students of the English language and literature program at the Faculty of Philology and Arts in Kragujevac in 2013. This study was designed with a view to investigating the students' beliefs about (non-)native English-speaking teachers.

**Key words:** native speaker, non-native speaker, foreign language teaching

*Примљен 7. новембра 2014.  
Прихваћен 13. априла 2015.*