

ВЛАДЫСЛАВ ВОЗЬНЕВИЧ

СКРЫТЫЕ НЕОСОЗНАВАЕМЫЕ БАРЬЕРЫ КАК ПРИЧИНА НЕУДАЧ В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕВАНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

Studia Rossica Posnaniensia 39, 379-392

2014

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

СКРЫТЫЕ НЕОСОЗНАВАЕМЫЕ БАРЬЕРЫ
КАК ПРИЧИНА НЕУДАЧ В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕВАНИЯ
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

HIDDEN, UNCONCIOUS BARRIERS AS SOURCE OF DIFFICULTIES
IN DAILY COMMUNICATION IN THE PROCESS
OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

ВЛАДЫСЛАВ ВОЗЬНЕВИЧ

ABSTRACT. The article explains the meaning of the following expressions from a cognitive and linguistic perspective: *competence and its types, learning/mastering a foreign language, and a cultural and linguistic personality*. In the following part, in accordance with J. Habermas's concepts, the author describes the components of the expression *daily communication* and explains how he understands the construct: *hidden, unconscious communication barriers*. The largest part of the article deals with describing the criteria for classifying communication barriers and the characteristics of three types of such barriers: contextual barriers, personality barriers of the communicants, including the unconscious, and involuntary barriers in everyday communication in teaching.

Władysław Woźniewicz, Wyższa Szkoła Humanistyczna i Dziennikarstwa w Poznaniu, Poznań – Polska.

Проблема языковых и культурных барьеров и всяких трудностей в процессе усвоения иностранного языка не новая. На тему причин, затрудняющих овладение иностранным языком, имеется огромная литература. В ней описываются различные обучающие действия, нацеленные на уяснение и осознание языковых правил и культурных норм в процессе формирования коммуникативно-языковой и отчасти межкультурной компетенции.

Предметом рассмотрения в настоящей статье будут те языковые, лингвокультурные и собственно культурные феномены, которые из-за их специфики не укладываются в явно выражаемые правила и нормы осуществления коммуникативных действий, интеракций и составляют специфические межличностные барьеры общения. Эти феномены, как правило, не являются предметом рутинных обучающих действий. Иначе говоря, хотелось бы ответить на вопрос, какие имеются барьеры и их причины, которые сказываются отрицательно на удачности, адекватности речевых интеракций общающихся на иностранном языке

инофонов с репрезентантами иной национальной культуры и языка, помимо лексико-грамматической правильности выражения смыслового содержания. Иными словами, я буду стараться указать на те барьеры и их причины, которые в процессе общения невольно, неинтенционально вызывают в той или иной степени отрицательные чувства у одного или обоих коммуникантов – русского, поляка, а также у других в случае группового общения. Я имею в виду такие отрицательные чувства, как, напр., смущение, раздражение, нередко и смех, а также ощущение дискомфорта, диссонанса, недоумения и даже нежелательности.

Прежде чем попытаться ответить на поставленный вопрос, приведу определения понимания ключевых понятий/конструктов, которыми буду оперировать в статье: *компетенция и ее разновидности, усваивание и владение языком, лингвокультурная личность*.

Компетенция, разновидности компетенции. В научной литературе понятие *компетенция*, терминологические обозначения ее видов и их определения довольно разнообразны. Здесь понятие *компетенция* будет пониматься как целостная (холистичная) структура, которую образуют базисные компетенции и заодно виды этих компетенций.

1. Когнитивная (познавательная, знаниевая) компетенция, понимаемая как способность усваивать, понимать, хранить и перерабатывать разного рода знания и умение оперировать ими соответственно потребностям.

2. Функциональные (ролевые) компетенции, проявляющиеся в умениях функционировать в различных сферах „театра жизни” – житейских, образовательных, профессиональных и пр.

3. Социальные компетенции, проявляющиеся в нормативных умениях налаживать приемлемые межличностные отношения и взаимодействия.

4. Метакомпетенции, связанные со способностью самооценки, авторефлексии и с умениями справляться с трудностями в разных ригидных состояниях – аффективных, когнитивных, мотивационных, а также в ситуациях переживания ущербности мироощущения, ценностных установок, благосостояния и пр.

Указанные выше базисные компетенции детерминированы универсальной лингво-коммуникативной компетенцией (языковой и собственно коммуникативной компетенциями) в изначальном ее определении, данном Н. Хомским (N. Chomsky), Дж. Серлем (J. Searle) и Г. Грайсом (H.P. Grice). Частным проявлением лингвокоммуникативной компетенции является, как известно, приобретаемая в условиях глобализации межкультурная компетенция.

В гуманитарных науках принято считать, что содержательные компоненты приведенных компетенций, интериоризуемых отдельными

субъектами, слагаются на личный человеческий, общественный капитал.

Усваивание и владение иностранным языком носителями родного языка будет здесь пониматься как процесс и результат приобретения отдельных сигналируемых выше компетенций и, в частности, лингво-коммуникативной, а также, в какой-то степени, межкультурной компетенций. Уяснение этого процесса не может не учесть утверждений, вписывающихся в антропоцентрическую парадигму понимания языка, языковой коммуникации и впоследствии лингводидактических исследований. В рамках этой статьи ограничусь приведением нескольких тезисов известных ученых, которые вписываются в эту парадигму.

Л. Витгенштейн (L. Wittgenstein): *Границы моего языка означают границы моего мира*. Перефразируя смысл этого положения, можем сказать: „Столько моего языка, сколько моего знания о мире“. Иначе говоря, знаки языка, слова, язык вообще есть знаковая репрезентация нашего знания и понимания реальных и виртуальных объектов действительности.

Этот тезис, рассматриваемый в лингводидактическом аспекте, можно признать руководящим указанием для достижения ожидаемых стандартов владения иностранным языком. Однако их достижение наталкивается на различные трудности.

Одна из главных трудностей в усвоении каждого иностранного языка состоит в различной языковой репрезентации объектов действительности, так как в принципе не существует полной, стопроцентной эквивалентности между словами, словосочетаниями родного и иностранного языков. Этот факт связан, как известно, с иной этно-языковой категоризацией реалий мира и впоследствии – с иной языковой квантификацией знания о мире; напр., русское слово *хлеб* содержит больше квантов знания, чем польский эквивалент *chleb*. Еще иначе квантифицируются знания в метафорических выражениях со словами *хлеб* и *chleb*. Упрощая, можно сказать, что различная языковая и, добавим, культурная категоризация реалий мира результирует иным распределением значений в семантическом „наполнении“ отдельных слов. Это сказывается в ином видении поляками и русскими и в обозначении словами, напр., некоторых цветов, форм (в смысле польского *kształt*, от нем. *Gestalt*), возрастов, счета времени по часам и минутам и т.п.

С этим очевидным с точки зрения современного знания вопросом связаны, однако, серьезные трудности усвоения иностранного языка, тем более если учесть иные коллокации, иные коннотации отдельных слов.

Эти собственно языковые трудности составляют один из важнейших видов скрытых барьеров, нуждающихся в их осознании (не всегда

правильном) в процессе усваивания языка. Сущность проявления этих языковых трудностей, языковых барьеров состоит в том, что изучающие иностранный язык выходят за пределы усваиваемого языка, т.е. невольно, неосознанно „превышают“ свои языковые и коммуникативные компетенции, а также собственно знаниевые компетенции, лимитируемые пределами владения вторым языком. Проще говоря, они непроизвольно хотят сказать столько же, сколько на родном языке, несмотря на ограниченные компетенции и имеющиеся пробелы в этих компетенциях.

Дж. Остин (J. Austin): *Язык – это действие (акция)*¹. Этот известный тезис – наряду с другими работами Дж. Остина – и теоретические концепции межличностной коммуникации Дж. Серля содействовали появлению коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам. Акциональный тезис Дж. Остина стал позже своеобразной прагматической директивой усваивания иностранного языка по принципу „сверху – вниз“: от речи, речевых коммуникативных действий – к языку (системе языковых норм), к приобретению языковой и коммуникативной компетенций. Приобретение этих компетенций – это непрекращающийся процесс преодоления разного рода трудностей, коммуникативных барьеров, вспомоществуемых действиями обучения и самоучения.

Сказанное, по необходимости в редуцированном виде, относительно языковых обусловленностей усвоения и овладения иностранным языком подытожу констатацией А. Киклевича. Пишет он, что современное языкознание на основе нового методологического подхода предоставляет возможность многоаспектного интегрального описания языка. Этот новый антропологический подход должным образом оценивает коммуникативный фактор в процессах ментальных репрезентаций посредством языка и роль когнитивного фактора в процессах межличностной коммуникации, а также, добавлю, в процессах приобщения к межкультурной коммуникации при усваивании русского языка как иностранного².

Лингвокультурная личность. Опираясь этим конструктом, я буду иметь в виду репрезентанта данной национальности с присущими ему более или менее отличительными свойствами по отношению к другим национальным репрезентантам. В научной литературе данный понятийный конструкт обозначается, как известно, разными тер-

¹ J. L. A u s t i n, *Jak działać słowami*, [В:] *Mówienie i poznawanie. Rozprawy i wykłady filozoficzne*, Warszawa 1993.

² А. К и к л е в и ч, *Коммуникативизм и когнитивизм – два бегуны современного языкознания*, [В:] *Язык а коммуникация 9*, ред. W. Chłopicki, Kraków 2006, с. 13 и др.

минами и по-разному определяется. Здесь, с целью уточнения, буду иметь в виду следующие важнейшие компоненты, составляющие смысловое содержание понятия *лингвокультурная личность*:

1) язык, речекommunikативные свойства говорящего, связанные, напр., с низкоконтекстуальной, высококонтекстуальной культурой, с особенностями темпа речи, невербальной коммуникации и др.;

2) тезаурус когнитивных структур, в том числе общие знания на уровне среднеобразованного индивида, представленные во фреймах, скриптах речеповедений в сфере повседневной жизни, в определенных социальных, профессиональных сферах, связанных с исполнением разных ролевых действий и т.п.;

3) универсальные и этически фиксированные ценности, ценностные предпочтения, ориентации, установки;

4) религия, идейные, идеологические взгляды;

5) свойства личности, приобретаемые в процессе социализации, интериоризуемые в памяти/сознании и зафиксированные в ментальных представлениях, напр., в мнениях о себе, о нас, о других/иных, в оценках, стереотипах и т.п. Эти личностные свойства обусловлены этно-социокультурными факторами. Их проявления связаны с такими понятиями, как, напр., индивидуализм, коллективизм, толерантность, межличностная дистанция, гостеприимство, доминирование, благожелательность, этноцентризм и т.п.

Интериоризация индивидом названных и иных свойств в данной этносфере образует стандартные измерения этно-лингвокультурной личности – поляка, русского, грека, араба... Конструкт *русская лингвокультурная личность* иногда подменяется распространенным выражением *русская душа*, понимаемым как олицетворение добродетелей некоего русского человека.

Изложенные положения относительно понятий/конструктов *компетенция, овладение, владение иностранным языком, лингвокультурная личность* имели своей целью однозначное понимание утверждений, касающихся рассматриваемой здесь проблематики барьеров успешной коммуникации в процессе изучения и владения инофоном русским языком.

Переходя непосредственно к проблематике нарушений удачной коммуникации, считаю целесообразным определить ее сущность в аспекте рассматриваемой проблемы. Из многих определений и интерпретаций понятия *коммуникация* здесь приведу избранные утверждения Юргена Хабермаса (J. Habermas), автора известной книги *Теория коммуникативного действия*³.

³ J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 1–2, Warszawa 1999.

Ю. Хабермас, исходя из положений универсальной прагматики действия, полагает, что повседневную коммуникацию составляют четыре следующих компонента:

- 1) интенция понимания,
- 2) нормы и культурные ценности, обуславливающие межличностные отношения,
- 3) действия, направленные на понимание/разумение/уразумение/соглашение,
- 4) язык как медиум, позволяющий разыгрывать наши роли в свете жизни и достигнуть взаимопонимания соответственно согласному пониманию ситуаций, в которых исполняются коммуникативные действия⁴.

Экспликация изложенных в редуцированном виде компонентов повседневной коммуникации нашла позже выражение в различных вариантах их авторских определений. Для наших целей приведу те определения, слагающиеся на понятие повседневной коммуникации, которые особо значимы в педагогико-лингводидактической области. Итак:

1) **интенция понимания** проявляется в мотивации и желании установления контакта с коммуникантом, во внимательности и готовности восприятия, познавания/разумения/уразумения реалий действительности, высказываний, поведений коммуниканта и исполнении определенных действий;

2) **нормы и культурные ценности** – это регуляционные ориентиры проявления собственного Я, установок, убеждений, ожиданий, своей позиции в межличностных отношениях;

3) **действия, направленные на разумение/соглашение** – это всякого рода активность, связанная с когнитивными процессами, с проявлениями эмоций, умений усваивать знания и использовать их в решении практических задач, в исполнении разных обязательств;

4) **язык как медиум** является универсальным средством материализации всяких вербальных проявлений человеческой активности, когнитивно-ментальной репрезентации знания о мире, системой обязательств, проявляющихся в речеповедениях коммуникантов, которые в ходе исполнения коммуникативно-языковых действий удовлетворяют свои потребности, добиваются взаимного понимания соответственно своим компетенциям и обоюдно понимаемым конситуациям.

Все приведенные выше компоненты определения повседневной коммуникации в педагогико-лингводидактической области слагаются в один комплекс, в центре которого имеются мотивации, знания, дей-

⁴ На тему этих компонентов коммуникации см.: H. R e t t e r, *Komunikacja codzienna w pedagogice*, Gdańsk 2005, с. 45-56.

ствия, направленные на развитие способностей/умений понимать и взаимопонимать. Понимание является необходимым условием коммуникации и заодно акцептабельных совместных действий. Сказанное корреспондирует с известной сентенцией цитируемого выше Л. Витгенштейна *Rozumieć, to tyle, co wiedzieć, jak działać* (Понять – это столько, сколько знать, как действовать). С другой стороны, как утверждает тот же автор, мы не можем иметь какой-либо уверенности в правильности восприятия высказывания⁵.

Понимание и взаимопонимание и впоследствии исполнение действий, в частности коммуникативных действий, наталкивается на различного рода затруднения, препятствия, обозначаемые здесь термином *барьеры*. Как известно, на тему барьеров, нарушающих коммуникацию, имеется богатая литература⁶.

Ю. Хабермас утверждает, что нормальная коммуникация, понимаемая как готовность достижения разумения/соглашения, не нарушается, если общающийся коммуникант будет:

- употреблять языковые выражения, понятные партнеру,
- формировать содержание высказываний таким образом, чтобы оно вписывалось в опыт и знания партнера,
- так выражать свою интенцию, чтобы ее языковое выражение отражало то, что он мыслит, т.е. чтобы стать в глазах партнера искренним и заслуживающим доверия,
- так исполнять языковое действие, чтобы не нарушать общепризнанные нормы, в том числе нормы конструктивных межличностных отношений⁷.

Приведенные утверждения справедливы в условиях идеальной коммуникации носителей родного языка. В действительности же, как правило, идеальной коммуникации не бывает хотя бы из-за самой природы человека, его личностных качеств, напр., присущих ему в той или иной степени эгоизма/эгоцентризма, притязательности, убеждений, идеологических установок/предопределений и т.п.

Как же тогда понимать термин *неосознаваемые, скрытые коммуникативные барьеры*? На этот вопрос я отчасти ответил раньше, интерпретируя понимание смыслов *усваивание, владение иностранным языком*. Здесь в дополнение следует подчеркнуть, что имеющиеся в научной литературе взгляды по этому вопросу во многом сходны. В упрощенном виде

⁵ Излагаю по: M. G o l k a, *Bariery w komunikowaniu i społeczeństwo (dez)informacyjne*, Warszawa 2008, с. XV.

⁶ О коммуникативных барьерах пишут, напр., Н.Р. Grice, В.Н. Куницына, S.P. Morreale, А.А. Мурашов, Н.И. Формановская. Их работы указаны в библиографии.

⁷ Излагаю по: H. R e t t e r, указ. соч., с. 57.

смысл этих взглядов состоит в том, что в процессе „языковления” индивидом действительности он воспринимает, познает эту действительность – ее реалии, качества, действия..., одним словом, все общественное, культурное, когнитивное достояние сквозь призму родного языка. Вследствие этого воспринимаемая действительность, в том числе реалии повседневной жизни и их языковые репрезентации, предостоят в уме этого индивида как неосознаваемая очевидная данность, прозрачная наподобие воздуха, которым он неосознанно дышит.

Проблема возникает, когда индивид, олицетворяющий данную национально-лингвокультурную личность, начинает изучать, пользоваться иностранным языком, учиться воспринимать, познавать эту же самую действительность и феномены инациональной действительности сквозь призму изучаемого неродного языка. Он постоянно невольно сталкивается с различными инациональными проявлениями инаковости – языковыми, культурными, акциональными, социальными, поведенческими и т.п. Эта неосознанная инаковость повседневности света жизни является источником разных скрытых коммуникативных барьеров, причиной затруднений в коммуникации и во взаимодействии с другим/чужим⁸. Эта же инаковость сказывается в удивлении, переживании в большей или меньшей степени растерянности, дискомфорта, смысловой двойственности и т.п., то есть всего того, что в научной терминологии соотносится с понятием когнитивного/социального диссонанса⁹.

На практике, напр. в обучении русскому языку польских школьников, этот диссонанс может проявляться в неспособности или нежелании слышать/репродуцировать некоторые не существующие в польском языке мягкие согласные, в уклонении воспроизводить некоторые интонационные конструкции, ударные гласные во избежание замечаний ровесников в роде *Ну и затягивает!*, в неудачных, адресованных польским собеседником русскому коммуниканту высказываниях, напр.:

Платье, такая дешёвка! Реакция: недоумение.

У меня большая нужда. Реакция: смущение.

Она долго работала в этом заведении? Реакция: недоумение, смущение – *Ты что!*
О чём ты говоришь?

⁸ На эту тему и на тему концепта *инаковость* обширно пишет О. Макаровска в своей монографии *Культурные, культурно-личностные и коммуникативно-стилевые детерминанты интерперсональной коммуникации между польской и русской молодежью*, Poznań 2014.

⁹ Больше на тему когнитивного диссонанса см.: L. F e s t i n g e r, *Teoria dysonanisu poznawczego*, Warszawa 2007; P. B o s k i, *Kulturowe ramy zachowań społecznych*, Warszawa 2009.

Польские студенты-русисты обычно не осмыслиют правильно из-за когнитивных пробелов некоторые прецедентные высказывания, речения, поэтические фразы, содержащиеся в канонических текстах, напр.: *Ведь недаром Москва, спалённая пожаром, французу отдана или На берегу пустынных волн стоял Он, дум великих полн, ...Отсель грозить мы будем шведу...*

Конечно, для общающихся инофонов наиболее ощутимы коммуникативные барьеры в сфере повседневной жизни и в процессе усваивания иностранного языка. В последнем случае проблема осложняется из-за контекстуальной специфики овладения умениями общаться на изучаемом языке. Эту специфику предопределяют такие факторы, как:

- 1) статусная позиция преподавателя и учащихся и исполняемые ими роли, властное доминирование преподавателя;
- 2) ограниченное знание преподавателя об учащихся, об их потребностях, ожиданиях, личностных свойствах и т.п.;
- 3) асимметрия коммуникативных действий, преобладание коммуникации „сверху вниз“, характерное для авторитарного, доминирующего стиля коммуникации;
- 4) боязнь сделать ошибку, оговориться, подвергнуться нежелательной реакции преподавателя, что сказывается в трафаретных высказываниях во избежание ошибки, в скованности, ограничении творческого, спонтанного самовыражения.

В настоящее время предпринимаются попытки преодолеть негативное воздействие указанных и других неблагоприятствующих факторов. Например, рекомендуется применять интерактивно-последовательный метод INSELL (Interactional Sequential Language Learning), являющийся модернизированной версией натурального метода М. Берлица (M. Berlitz).

Определение смысла понятия *скрытые, неосознаваемые коммуникативные барьеры* имплицитно подразумевает критерии их классификации. Независимо от частных авторских взглядов все известные критерии классификации коммуникативных барьеров учитывают: личностные свойства коммуникантов, язык, контексты/сферы коммуникации, в том числе предметную специфику профессиональной коммуникации, национально-социокультурные факторы и другие показатели, соответствующие научным взглядам исследователей.

Здесь, учитывая специфику скрытых коммуникативных барьеров и педагогико-лингводидактическую сферу их проявления, предлагаю принять следующие критерии их классификации:

- 1) контексты усваивания инофоном коммуникативных действий на изучаемом иностранном/русском языке,

- 2) когнитивно-языковой дефицит,
- 3) личностные свойства коммуникантов,
- 4) культурно-поведенческие факторы.

Методологическую основу предлагаемой классификации скрытых, неосознаваемых коммуникативных барьеров и последующей конкретизации их проявления в рамках названных ниже их видов составляет теоретико-прагматический подход, учитывающий:

- анализ специальной литературы,
- многолетние наблюдения педагогического общения преподавателей и обучающихся русскому языку на уроках и студентов на занятиях по русскому языку и другим филологическим предметам, а также
- личный опыт и ретроспекция этого опыта.

Ниже приводятся очередные виды коммуникативных барьеров и их конкретные проявления. В рамках этой статьи будут рассмотрены только три основных вида коммуникативных барьеров без полного их описания и экзemplификации.

1. Контекстуальные скрытые, неосознаваемые барьеры. Источником и заодно причиной этого вида барьеров являются внешние факторы, которые подсознательно тормозят, подавляют коммуникативную активность, мотивацию учения языку. К этим факторам можно отнести: неблагоприятный психологический, дискомфортный климат в школе, в языковой группе, вызванный неблагоприятствующими условиями пребывания в школе; привычную, субъективно не осознаваемую рутинность действий на уроке; переживаемую скуку от монотонности школьной жизни и другие факторы. Влияние этих факторов сказывается особенно у слабовольных учащихся, с заниженным чувством обязательности, притязаний, дисциплины и т.п. Примеры проявлений этого вида барьеров: коммуникативная пассивность, уклончивость, неосознаваемая утомленность и скука, машинально исполняемые стереотипные, репродуктивные речеповедения, посторонние действия, не связанные с темой/целями урока/занятия.

Преодоление этого вида барьеров – это отдельный педагогический вопрос.

2. Когнитивно-языковые барьеры. Упрощая, можно сказать, что причиной этого вида коммуникативных барьеров является дефицит знаний о предмете/содержании воспринимаемых высказываний, читаемых текстов и об исполняемых коммуникативных действиях, устных и письменных. Этот дефицит знаний, пробелы в знаниях нарушают понимание/разумение, конструктивные взаимоотношения и взаимодействия инокультурных коммуникантов. Говоря о дефиците знаний, я имею в виду не декларативные знания о мире – научные, научно-по-

пулярные, свойственные среднеобразованным индивидам любой национальности. Знания этого вида можно припомнить, восполнить. Понимание и употребление в речевых действиях языковых обозначений элементов декларативного знания не представляет особых затруднений. Дефицит знаний здесь относится главным образом к процедурным знаниям индивидов – репрезентантов национальной лингвокультурной личности – о свете их повседневной жизни.

Во-первых, к ним относятся реалии, их свойства, артефакты, являющиеся народным культурно-материальным достоянием в различных сферах жизни. Они не выступают в другой национальной культуре, не имеют прямых языковых эквивалентов в другом языке. Русская *баня* все же не эквивалент польской/финской сауны. Вот примеры из кулинарной сферы: русские едят солянку, пельмени..., поляки едят то, что называют словами *flaki, kaszanka...*, финны едят селедку с молоком, японцы – свое суши и т.д.

Во-вторых, дефицит знаний связан с иной национально-культурной, языковой категоризацией мира, с иным национально-культурным видением его реалий, феноменов и соответствующих языковых обозначений их смыслового содержания. Польскому студенту-русисту представляет трудность адекватно обозначить эмоциональное состояние человека, связанное с понятием данного рода психического переживания, напр., нередко трудно ему „выбрать” и употребить в высказывании соответственно интенции и конситуации слово из ряда других актуализирующихся в семантическом поле слов: *печаль, грусть, уныние, тоска, скука* или производные этих слов. Этого типа дефицитных скрытых знаний, затрудняющих исполнение удачных коммуникативных действий, речеповедений, имеется неисчислимое количество. Их нормативизация и осознание в лингводидактическом процессе крайне ограничены.

В-третьих, дефицит знания связан с отличными национально-культурными мемическими ассоциациями реалий мира – явлений, качеств и т.п. – из разного исторического времени. Как, например, понять поляку смысл высказывания *Не прикидывайся казанской сиротой?* Их инаковость проявляется в отличных лексических коннотациях, коллокациях, не поддается нормативизации в учебных условиях. Эти сложные семантико-лексические образования, представленные в готовом виде, как, напр., фразеологические единицы, прецедентные речения, метафорические выражения, афоризмы, в совокупности образуют когнитивно-языковой тезаурус лингвокультурной личности, в частности, по определению Ю.Н. Караулова, формируют *русскую языковую личность*.

Для заурядного инофона полное устранение когнитивно-языковых барьеров – это лишь некая идеальная, недостижимая цель, соотно-

симая с интуитивно понимаемым чувством языка. Поэтому, я думаю, имеется относительная правда в известном девизе *Языку нельзя научить, языку можно научиться.*

3. Неосознаваемые, скрытые барьеры, порождаемые личностными свойствами преподавателя иностранного языка. Главная особенность этого вида барьеров, создаваемых преподавателем, состоит в субъективно неинтенциональном появлении негативного перлокутивного эффекта из-за неудачных коммуникативных действий, в неосознаваемом непредвидении возможности нежелательного воздействия его речеповедений на отдельных учащихся. Из ряда многих личностных факторов, способствующих появлению коммуникативных барьеров, особенно существенны такие, напр., как: ограниченные компетенции преподавателя, ослабленная живучесть, низкий уровень суггестивности, равнодушие, привычное, неосознаваемое властное доминирование, подавляющее активность учащихся и синергетические процессы взаимодействия, взаимопонимания, невербальные поведения в группе и другие факторы, напр. неотзывчивость, погашенные эмпатия и ассертивность, профессиональное выгорание.

Вот несколько примеров коммуникативных барьеров, создаваемых преподавателями иностранного языка и других предметов в школе и вузе, наблюдаемых в практике.

1. Угасающая, „замороженная“ коммуникативно-языковая компетенция, особенно у старших преподавателей, проявляющаяся в стереотипных, трафаретных в языковом отношении фразах, высказываниях, не способствующая развитию творческих речевых умений учащихся.

2. Заниженный уровень эмоциональной компетенции, проявляющийся в неконтролируемых негативных реакциях, напр. в нерелективных восклицаниях, депрециативных выражениях, вспыльчивых языковых и неязыковых речеповедениях, в употреблении фраз-убийц и в других импульсивных непедagogических реакциях.

3. Дистантное отношение к языковой группе, надменность, игнорирование необходимой взаимозависимости коммуникативных действий, нежелание отождествлять себя как члена языковой группы и ее лидерствующего партнера.

4. Непроизвольное, привычное нарушение личного пространства учащихся.

5. Привычное игнорирование фатических, контактоустанавливающих действий в вербальных и невербальных интеракциях, проявляющиеся:

- в рутинных повторяющихся фразах, высказываниях, лишенных эмоциональной располагающей окраски,

- в повелительных властных речениях,
- в каменном выражении лица и позы,
- в синдроме сухого человека, его голоса.

Указанные проявления коммуникативных барьеров блокируют обратную связь и возможность самокоррекции высказывания и, в конечном счете, сказываются в безразличии, пассивности учащихся/студентов, а в крайних случаях – в аверсии или толпоподобных реакциях и поведении.

Приведенный перечень примеров коммуникативных барьеров, порождаемых личностными свойствами преподавателя иностранного языка, далеко не комплектный. Каждый из названных барьеров порождает, в свою очередь, явные или скрытые затруднения или помехи в развитии коммуникативно-языковой и других компетенций у учащихся иностранному языку.

Названные выше коммуникативные барьеры проявляются в разной степени и, конечно, присущи не всем преподавателям. Многие из преподавателей действительно отличаются педагогическим мастерством. Отдельной проблемой являются коммуникативные барьеры, порождаемые учащимися в современном школьном театре жизни в контексте всеобщей э-коммуникации.

В заключение хотелось бы еще раз подчеркнуть, что идеальная межличностная коммуникация, представленная Ю. Хабермасом, недостижима из-за многих причин. Часть этих причин указана, в сокращенном виде, в этом тексте.

Библиография

- A u s t i n J.L., *Jak działać słowami*, [в:] *Mówienie i poznawanie. Rozprawy i wykłady filozoficzne*, Warszawa 1993.
- B o s k i P., *Kulturowe ramy zachowań społecznych*, Warszawa 2009.
- F e s t i n g e r L., *Teoria dysonansu poznawczego*, Warszawa 2007.
- Ф о р м а н о в с к а я Н.И., *Коммуникативно-прагматические аспекты общения*, Москва 1998.
- G o f f m a n E., *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Warszawa 2000.
- G o l k a M., *Barьеры w komunikowaniu i społeczeństwo (dez)informacyjne*, Warszawa 2008.
- G r i c e H.P., *Logika a konwersacja*, [в:] *Język w świetle nauki*, red. B. Stanosz, Warszawa 1980.
- Н а б е р м а с J., *Teoria działania komunikacyjnego*, t 1-2, Warszawa 1999.
- К а р а у л о в Н.И., *Русский язык и языковая личность*, Москва 1987.
- К у н и ц ы н а В.Н., *Межличностное общение*, Санкт-Петербург 2000.
- K i k l e w i c z A., *Komunikatywizm i kognitywizm – dwa bieguny współczesnego językoznawstwa*, [в:] *Język a komunikacja 9*, red. W. Chłopicki, Kraków 2006.

- Макаровска О., *Культурные, культурно-личностные и коммуникативно-стилевые детерминанты интерперсональной коммуникации между польской и русской молодежью*, Poznań 2014.
- Morreale S.P., Spitzberg V.H., Barge J.K., *Komunikacja między ludźmi*, Warszawa 2008.
- Мурашов А.А., *Педагогическая риторика*, Москва 2007.
- Retter H., *Komunikacja codzienna w pedagogice*, Gdańsk 2005.
- Searle J., *Mowa jako działanie*, [в:] *Умysł, język, społeczeństwo*, Warszawa 1999.
- Wittgenstein L., *Tractatus logico-philosophicus*, przekład B. Wolniewicz, Warszawa 2008.
- В о з ь н е в и ч В., *Педагогическое общение в ситуациях коммуникативных трудностей в лингводидактическом процессе*, [в:] *Русистика и современность*, т. 1: *Лингвокультурология и межкультурная коммуникация*, Санкт-Петербург 2011, с. 24–33.