



УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
ПОЛЕССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Е.Б. Микелевич, В.Л. Лозицкий

ПСИХОЛИНГВИСТИКА

1-23 01 02

*Лингвистическое обеспечение межкультурных
коммуникаций (по направлениям)*

Пояснительная записка

Нормативный модуль

- учебная программа дисциплины
- список рекомендуемой литературы и использованных источников
- десятибалльная шкала и показатели оценивания
- вопросы к дифференцированному зачету

Справочно-информационный модуль

- тезаурус
- глоссарий

Теоретический модуль

- конспект лекций

Практический модуль

- планирование семинарских занятий

Контрольно-диагностический модуль

- тематические тестовые комплексы

Пинск
ПолесГУ
2022

Психолингвистика

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Электронный учебно-методический комплекс предназначен для подготовки студентов дневной формы обучения на первой ступени высшего образования. Он является нормативным документом, которым определяются содержание обучения и устанавливаются требования к объему и уровню подготовки студентов специальности 1-23 01 02 Лингвистическое обеспечение межкультурных коммуникаций (по направлениям) по дисциплине «Психолингвистика».

Цель учебной дисциплины – ознакомление студентов с основами психолингвистической теории закономерностями ее функционирования в системе языковедческих и психологических дисциплин.

Задачи учебной дисциплины:

формирование целостного представления о психолингвистике как научной и практической дисциплине;

изучение основных понятий и терминов, используемых в психолингвистике;

ознакомление с этапами становления психолингвистики как науки;

изучение сущности содержания психолингвистических исследований в науке о языке;

изучение способов использования психолингвистических исследований в практическом опыте психологов и лингвистов.

Электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) по учебной дисциплине «Психолингвистика» структурирован в соответствии с существующими требованиями Положения об электронном учебно-методическом комплексе по дисциплине для учреждений высшего образования Республики Беларусь и включает в себя следующие модули:

– нормативный (содержит документацию, определяющую содержание высшего образования на первой ступени в данной предметной области, и иные программно-планирующие и учебно-методические документы: учебная программа, перечень рекомендуемых учебных изданий и информационно-аналитических материалов, вопросы экзамена, десятибалльная шкала оценивания);

– справочно-информационный (содержит элементы дидактического обеспечения организации и проведения учебных занятий: тезаурус – понятийно-терминологическое структурирование учебного материала; электронный глоссарий, включающий в себя элементы теоретического знания – понятийно-терминологический аппарата);

– теоретический (содержит электронные материалы лекционного курса, обеспечивающие теоретическое изучение дисциплины в объеме, определяемом требованиями образовательного стандарта и предметной программы);

– практический (включает в себя материалы семинарских/практических

Психолингвистика

занятий);

– контрольно-диагностический (содержит варианты комплексов разноуровневых тестовых заданий – электронный инструментарий, позволяющий осуществлять педагогическую диагностику и контроль с целью определения соответствия результатов учебно-познавательной деятельности студентов требованиям образовательного стандарта и учебной программы).

Содержание ЭУМК по учебной дисциплине «Психолингвистика» позволяет формировать комплекс профессиональных компетенций, определенных образовательным стандартом.

Содержательное наполнение модулей ЭУМК оптимизировано с учетом специфики содержания, дидактической направленности и функции того или иного элемента модуля. Их эффективное применение в системе организации и при осуществлении процесса обучения студентов УВО будет способствовать решению задач современного высшего образования в социально-гуманитарной предметной области, при изучении учебной дисциплины «Психолингвистика».

Психолингвистика

НОРМАТИВНЫЙ МОДУЛЬ

Ф 3 - 8.3

Учреждение образования "Полесский государственный университет"

(название учреждения высшего образования)

УТВЕРЖДАЮ

Проректор по учебной работе
учреждения образования
"Полесский государственный
университет"

_____ О.А.Золотарева

(дата утверждения)

Регистрационный № УД- _____/уч.

ПСИХОЛИНГВИСТИКА

(название учебной дисциплины)

Учебная программа по учебной дисциплине для специальности:

1-23 01 02

(код специальности)

Лингвистическое обеспечение межкультурных
коммуникаций (по направлениям)

(наименование специальности)

2021 г.

Психоллингвистика

Учебная программа составлена на основе образовательного стандарта

(название образовательного стандарта,

ОСВО 1-23 01 02-2013, учебного плана, регистрационный номер 011-18/уч

(образовательных стандартов), типовой учебной программы,

от 03.01.2018 г.

дата утверждения, регистрационный номер

СОСТАВИТЕЛЬ:

Е.Б.Микелевич, доцент кафедры межкультурных коммуникаций учреждения образования "Полесский государственный университет"

(И.О. Фамилия, должность, ученая степень, ученое звание)

РЕЦЕНЗЕНТЫ:

Л.Г.Степанова, доцент кафедры социальной и организационной психологии Белорусского государственного университета, кандидат психологических наук, доцент

(И.О. Фамилия, должность, ученая степень, ученое звание рецензента)

Е.Т.Кузнецова, заведующий кафедрой физической культуры и спорта учреждения образования "Полесский государственный университет", доктор педагогических наук, профессор

(И.О. Фамилия, должность, ученая степень, ученое звание рецензента)

РЕКОМЕНДОВАНА К УТВЕРЖДЕНИЮ:

Кафедрой межкультурных коммуникаций

(название кафедры-разработчика учебной программы)

(протокол № ____ от _____);

Научно-методическим советом учреждения образования "Полесский

(название учреждения высшего образования)

государственный университет"

(протокол № ____ от _____)

СОГЛАСОВАНО:

Заведующий библиотекой _____

Методист УМО _____

Психолингвистика

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

1 Цели и задачи учебной дисциплины

Цель учебной дисциплины – ознакомление студентов с основами психолингвистической теории закономерностями ее функционирования в системе языковедческих и психологических дисциплин.

Задачи учебной дисциплины:

- формирование целостного представления о психолингвистике как научной и практической дисциплине;
- изучение основных понятий и терминов, используемых в психолингвистике;
- ознакомление с этапами становления психолингвистики как науки;
- изучение сущности содержания психолингвистических исследований в науке о языке;
- изучение способов использования психолингвистических исследований в практическом опыте психологов и лингвистов.

2 Место дисциплины в системе подготовки специалиста

Учебная программа "Психолингвистика" призвана сформировать общее представление о системе психолингвистических явлений и закономерностей, дать базовые навыки использования современных психолингвистических принципов речевой деятельности и языковой способности в контексте различных психолингвистических подходов и школ. Занимая важное место в общенаучной и общепрофессиональной подготовке студентов, учебная дисциплина "Психолингвистика" закладывает прочный фундамент для приобретения специальных знаний по использованию современных методов методами психолингвистического исследования речевой деятельности, языкового материала, языковой личности, что и определяет роль учебной дисциплины как неотъемлемой составляющей подготовки специалистов экономического профиля.

Учебная программа по дисциплине "Психолингвистика" является нормативным документом, определяющим содержание обучения и устанавливающим требования к объему и уровню подготовки студентов.

Содержание дисциплины "Психолингвистика" логически согласовывается и дополняет знания по дисциплинам: "Стратегии коммуникативного поведения", "Основы психологии и педагогики".

3 Требования к уровню освоения учебной дисциплины

Освоение дисциплины "Психолингвистика" по специальности 1-23 01 02 должно обеспечить формирование следующих групп компетенций:

а) академические компетенции

АК–1. Уметь применять базовые теоретические знания для решения теоретических и практических задач.

Психолингвистика

АК–2. Владеть системным и сравнительным анализом.

АК–3. Владеть исследовательскими навыками.

АК–4. Уметь работать самостоятельно

АК– 5. Быть способным вырабатывать новые идеи (креативность).

АК– 6. Владеть междисциплинарным подходом при решении проблем.

АК–8. Иметь лингвистические навыки (устная и письменная коммуникация).

АК–9. Уметь учиться, повышать свою квалификацию в течение всей жизни.

б) социально-личностных компетенций

СЛК–3. Обладать способностью к межличностным коммуникациям.

СЛК–5. Быть способным к критике и самокритике (критическое мышление).

СЛК–6. Уметь работать в команде.

СЛК–7. Опирается в своей работе на профессиональные этические нормы и стандарты поведения.

В результате освоения дисциплины студент должен закрепить и развить следующие профессиональные компетенции (ПК), предусмотренные в образовательном стандарте:

ПК-1. Владеть сложными коммуникативными навыками и умениями; быть способным к формированию новых навыков и умений в иных социальных структурах и социокультурных ситуациях;

ПК-2. Обладать знанием культурных норм и ограничений в общении, обычаях, традиций и этикета;

ПК-3. Следовать поведенческим стандартам, ориентироваться в коммуникативных средствах, присущих национальному менталитету с учётом сословной и иной вариативности;

ПК-4. Реализовывать требуемый ролевой репертуар в рамках профессии;

ПК-5. Обладать способностью убеждать;

ПК-6. Владеть навыками публичной речи на родном и на не менее чем двух иностранных языках;

ПК-17. Проводить анализ содержания и осуществлять интерпретацию текстов различной направленности.

ПК-23. Вырабатывать и принимать профессиональные решения, корректировать собственную деятельность и деятельность других участников процесса межкультурной коммуникации.

Для приобретения профессиональных компетенций в результате изучения дисциплины студент должен: **знать:**

теоретико-методологические основы психолингвистики как науки о языке и интеллекте;

основные категории и понятия психолингвистики: язык, речь, речевая деятельность, языковая способность, филогенез языка, онтогенез речи,

Психолингвистика

внутренняя речь, эгоцентрическая речь, интериоризация и экстериоризация речи и т.д.; основы теории речевой деятельности – единственной психолингвистической теории в отечественной науке;

проблематику психолингвистики, отрасли психолингвистики на современном этапе развития науки;

основы языкового развития ребёнка, механизмы речевой деятельности;

этапы развития психолингвистики как самостоятельной дисциплины интегративного типа;

методы анализа различных явлений, феноменов и проблем психолингвистики;

основные методы экспериментальной психолингвистики.

уметь:

давать теоретическое обоснование ряду практических задач, связанных с когнитивно-языковым развитием личности;

анализировать речь человека с целью выявления социальных, личностных характеристик, уровня развития интеллекта, психоэмоциональных состояний;

правильно использовать психолингвистические методы и методики для анализа когнитивно-языкового и социального развития личности.

4 Объем дисциплины и виды учебной работы

Изучение курса предусматривает чтение лекций, проведение практических и семинарских занятий, сдачу дифференцированного зачета. Форма получения высшего образования – **дневная** (на базе среднего образования).

В соответствии с учебными планами в дневной форме получения образования на изучение дисциплины отведено всего 62 ч., из них всего аудиторных – 30 ч., в том числе лекционных – 20 ч. (в т.ч. 8 часов УСП), семинарских занятий – 4 часа, практических занятий – 6 ч.

Форма контроля знаний студентов – дифференцированный зачет.

Лекционные занятия предназначены для теоретического осмысления и обобщения сложных разделов дисциплины, которые освещаются, в основном, на проблемном уровне. Семинарские и практические занятия предназначены для закрепления и более глубокого изучения определенных аспектов лекционного материала на практике.

Методы (технологии) обучения: словесные – рассказ, беседа, лекция и др.; наглядные – демонстрация схем, макетов, и др.; практические – практикумы, работа в командах; метод проблемного изложения – переходный от исполнительской к творческой деятельности.

Текущий контроль способствует закреплению теоретических знаний и приобретению практических навыков по дисциплине "Психолингвистика" и осуществляется посредством тестирования, письменных и устных опросов, рефератов.

Психоллингвистика

Для проведения практических, семинарских занятий, а также управляемой самостоятельной работы студентов используются ресурсы библиотеки, дистанционного обучения (MOODLE, проведения занятий иностранными профессорами и др. современные информационно-коммуникативные ресурсы).

К дифференцированному зачету допускаются студенты, успешно выполнившие программу по дисциплине.

Дисциплина изучается в 8 семестре на ДФО. *Контроль усвоения знаний:* оценка учебных достижений студентов осуществляется по 10-балльной шкале, утвержденной Министерством образования Республики Беларусь, в соответствии с критериями оценки результатов учебной деятельности обучающихся в учреждениях высшего образования (Письмо Министерства образования Республики Беларусь от 28.05.2013 г. № 09-10/53-ПО).

Психолингвистика

СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Раздел 1. Понятийно-категориальный аппарат психолингвистики как науки о языке и интеллекте

Тема 1.1. Психолингвистика как самостоятельная дисциплина интегративного типа

Определение, причины возникновения, объект, предмет, статус, место в системе антропологического знания, периодизация становления, отрасли.

Тема 1.2. Языковая способность: структура, природа, психофизиологические основы

Структура языковой способности: языковой механизм, вербальная организация человека, речевой механизм.

Тема 1.3. Мышление и язык

Внутренняя речь. Связь мышления и языка. Вербально-логическое мышление: понятие, суждение, умозаключение. Внутренняя речь как основной механизм речемыслительной деятельности.

Раздел 2. Психолингвистика развития

Тема 2.1. Филогенез языка

Теории филогенеза языка: звукоподражательная, трудовая, жестовая. Аргументированность теорий и их объяснительный потенциал. Экология языков. Естественные и искусственные языки.

Тема 2.2. Онтогенез речи

Периодизация речевого онтогенеза. Формирование и основа потребности в общении. Генерализация в речи и формирование понятий. Детское «речетворчество». Понятие текстовой деятельности. Билингвизм и полилингвизм.

Раздел 3 Речевая деятельность в социокультурно-языковом контексте

Тема 3.1 Неосознанность и уровневость речевосприятия

Уровневая модель восприятия речи. Аллофоническая и дикторская изменчивость речи. Фоносемантика. Смысловое восприятие. Восприятие устной (аудирование) и письменной речи. Прогнозирование как важнейший механизм речевосприятия.

Тема 3.2 Когнитивные механизмы понимания речи

Понимание речи как процесс и результат. Нереплексивное и рефлексивное понимание. Поливариантность понимания. Стратегии понимания (Т.А. ван Дейк). Моделирование понимания речи (В. Кинч).

Раздел 4 Единицы речевых и ментальных процессов: общение и

коммуникация

Тема 4.1. Текст как объект психолингвистики

Текст – речевое произведение – дискурс. Интерпретируемость, связность и цельность текста. Уровни смысла. Теория актуального членения предложения, понятие и виды тематической прогрессии текста.

Тема 4.2. Невербальные средства общения

Роли, функций, коэффициент невербальных средств общения в коммуникации. Классификация невербальных средств общения. Системы поддерживающей альтернативной коммуникации.

Раздел 5 Экспериментальная психолингвистика: прикладной аспект психолингвистики

Тема 5.1. Ассоциативный эксперимент в психолингвистике

История возникновения метода, общая схема, процедура проведения, разновидности, индексирование частоты ассоциативной связи. Понятия семантического ассоциативного поля. Виды вербальной и логической ассоциативной связи. Диагностический потенциал ассоциативных исследований.

Тема 5.2. Частные экспериментальные методики в психолингвистике

Метод субъективного шкалирования, семантического дифференциала. Методика дополнения, семантического взаимодействия, градуального шкалирования. Метод классификации. Кластер-анализ. Другие методы.

Психолингвистика

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КАРТА УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ дневная форма получения высшего образования, специальность 1-23 01 02 ” Лингвистическое обеспечение межкультурных коммуникаций (по направлениям)“

Номер раздела, темы	Название раздела, темы	Количество аудиторных часов					Количество часов УСП	Форма контроля знаний
		Лекции	Практические занятия	Семинарские	Лабораторные занятия	Иное		
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	Понятийно-категориальный аппарат психолингвистики как науки о языке и интеллекте	4	2	2				
1.1	Психолингвистика как самостоятельная дисциплина интегративного типа	2						Выполнение заданий на закрепление знаний Фронтальный опрос
1.2.	Языковая способность: структура, природа, психофизиологические основы		2				2(л)	Практическая работа в подгруппах, участие в дискуссии
1.3	Мышление и язык	2		2				Фронтальный опрос, практическая работа в подгруппах
2	Психолингвистика развития	2						
2.1.	Филогенез языка						2(л)	Тестирование
2.2	Онтогенез речи	2						Фронтальный опрос, тематические выступления
3	Речевая деятельность в социокультурно-языковом контексте	2	2	2				
3.1	Неосознанность и уровневость речевосприятия	2	2				2(л)	Выполнение заданий на закрепление знаний
3.2	Когнитивные механизмы понимания речи			2				Фронтальный опрос
4	Единицы речевых и ментальных процессов: общение и коммуникация	2	2					
4.1	Текст как объект психолингвистики		2					<i>Письменная контрольная работа №1</i> Выполнение заданий на закрепление знаний
4.2	Невербальные средства общения	2						Участие в групповой дискуссии
5	Экспериментальная психолингвистика: прикладной аспект психолингвистики	2						
5.1	Ассоциативный эксперимент в психолингвистике						2(л)	Фронтальный опрос
5.2	Частные экспериментальные методики в психолингвистике	2						Практическая работа в подгруппах, кейс <i>Письменная контрольная работа №2</i>
Всего по дисциплине:		12	6	4			8	Дифференцированный зачет

*- проведение занятий может осуществляться в аудиториях, а также с применением платформ Moodle и Ms Teams.

1 Перечень основной и дополнительной литературы:

Основная литература

1. Глухов, В. П. Психолингвистика : учебник и практикум для вузов / В. П. Глухов. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2020. – 419 с.
2. Галич, Г.Г. Современные направления лингвистики: учебное пособие для студентов магистратуры, обучающихся по направлению 45.04.02 «Лингвистика», профиль подготовки «Практика и лингводидактика профессионально ориентированного перевода» : / Г.Г. Галич. – Омск : Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, 2020. – 184 с.
3. Петрова, Н.Е. Язык современных СМИ: средства речевой агрессии / Н. Е. Петрова, Л. В. Рацибурская. – 4-е изд., стер. – Москва : ФЛИНТА, 2017. – 161 с.

Дополнительная литература

4. Белянин, В.П. Психолингвистика: Учеб. пособие / В.П. Белянин – М.: МПСИ, 2003. – 323 с.
5. Глухов, В.П. Основы психолингвистики / В.П. Глухов. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 351 с.
6. Горелов, И.П. Основы психолингвистики / И.П. Горелов, К.Ф. Седов. – М.: Лабиринт, 2001. – 320 с.
7. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 287 с.
8. Уланович, О.И. Психолингвистика: Учеб.-метод. пособие. / О.И. Уланович. – Минск: МИУ, 2004. – 75 с.
9. Уланович, О.И. Психолингвистика: Учеб. пособие / О.И. Уланович. – Минск: изд-во «Гревцова», 2010. – 240 с.
10. Фрумкина, В.М. Психолингвистика: учеб. пособие / В.М. Фрумкина. – М.: Академия, 2006. – 320 с.
11. Жинкин, Н.И. Психолингвистика: Избр. тр. / Н.И. Жинкин. – М.: Лабиринт, 2009. – 288 с.
12. Залевская, А. А. Введение в психолингвистику: Учеб. пособие / А.А. Залевская. – М., 1999. – 350 с.
13. Мельникова А.А. Язык и национальный характер. Взаимосвязь структуры языка и ментальности / А. А. Мельникова. – СПб.: Речь, 2003. – 320 с.
14. Психолингвистика: сб. ст.: пер. с англ. – М.: Прогресс, 1984. – 397 с.
15. Седов, К.Ф. Нейропсихолингвистика / К.Ф. Седов. – М.: Лабиринт, 2007. – 224 с.
16. Социальная психолингвистика: хрестоматия. – М.: Лабиринт, 2007. – 336 с.
17. Стернин, И. А. Проблема сквернословия : учебное пособие : / И. А. Стернин. – 6-е изд. – Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2015. – 29 с.

2 Технологии и методы обучения

Среди эффективных педагогических методик и технологий, которые способствуют вовлечению студентов в обучение и самостоятельному выполнению разнообразных задач, следует выделить:

- технологии проблемно-модульного обучения;
- технологии частично-поисковой деятельности;
- коммуникативные технологии (дискуссии и др.);
- информационно-коммуникационные технологии (презентации, мультимедиа и др.);
- игровые технологии.

Для управления учебным процессом и организации контрольно-оценочной деятельности предусматривается использование модульно-рейтинговой системы оценки деятельности студентов, управляемой самостоятельной работой, учебно-методического комплекса.

В целях формирования профессиональных компетенций выпускника вуза в практику проведения лекционных и практических занятий предусматривается внедрение методик активного обучения (дискуссия, диспут и др.) и нетрадиционных форм организации учебных занятий (деловые игры, круглые столы, кейсы и др.).

3 Перечень средств диагностики результатов учебной деятельности

В целях стимулирования познавательной активности и организации работы студентов в течение семестра предполагается использование модульно-рейтинговой системы оценки.

Оценка и диагностика достижений студентов выполняется поэтапно, включая текущий контроль в письменной форме, промежуточный контроль в форме опроса на практических занятиях, а также другие формы контроля по конкретным темам учебной дисциплины.

Промежуточный контроль проводится после изложения теоретического материала по соответствующему модулю на практических занятиях. Итоговая оценка учебных достижений студента осуществляется на зачете или на экзамене (в соответствии с учебным планом и учебно-методической картой).

Для текущего контроля качества усвоения знаний студентами используется следующий диагностический инструментарий:

1. Устная форма.
2. Письменная форма.
3. Техническая форма.

К устной форме диагностики компетенций относятся:

Психолингвистика

1. Фронтальные опросы.

К письменной форме диагностики компетенций относятся:

1. Тесты.

2. Контрольные работы.

3. Выполнение заданий на закрепление знаний.

4. Оценивание на основе модульно-рейтинговой системы.

К технической форме диагностики компетенций относятся электронные тесты.

В соответствии с Положением "О рейтинговой системе оценки знаний в Учреждении образования "Полесский государственный университет" №2 от 20.01.2020 успеваемость обучающихся по дисциплине "Психолингвистика" оценивается в ходе текущего (модульного) контроля и текущей аттестации. Текущий (модульный) контроль знаний предназначен для регулярной и систематической проверки знаний студентов во время занятий и по итогам самостоятельной работы студентов. Он осуществляется в течение семестра после изучения соответствующих тем. Текущий (модульный) контроль осуществляется в виде письменных контрольных работ. Текущая аттестация представляет собой экзамен или зачет (в соответствии с учебным планом и учебно-методической картой) в сессионный период по дисциплине.

Основными критериями, характеризующими уровень компетентности студентов при оценке результатов текущего (модульного) контроля по дисциплине "Психолингвистика", являются:

- полнота и своевременность выполнения контрольных точек;
- глубина и характер знаний учебного материала по содержанию учебной дисциплины;
- умение анализировать явления, изучаемые в их взаимосвязи и развития;
- характер ответов на поставленные вопросы (четкость, лаконичность, логичность, последовательность и т.д.);
- умение применять теоретические положения при решении практических задач;
- умение анализировать достоверность полученных результатов.

Оценка результатов текущего (модульного) контроля проводится в процентах от количества баллов, выделенных на задание, с округлением до целого числа, по следующим критериям:

0% – задание не выполнено;

40% – задание выполнено частично и содержит существенные ошибки методического или расчетного характера;

60% – задание выполнено полностью, но содержит существенные ошибки в расчетах или в методике;

80% – задание выполнено полностью и в срок, однако содержит отдельные несущественные недостатки (размерности, выводы, оформление и

т.д.);

100% – задание выполнено правильно, вовремя и без замечаний.

В случае получения неудовлетворительной (ниже 4 баллов) оценки по текущему (модульному) контролю обучающийся не допускается к текущей аттестации.

4 Примерный перечень заданий управляемой самостоятельной работы

Управляемая самостоятельная работа студента по дисциплине ”Психолингвистика“ направлена на углубленное самостоятельное теоретическое изучение приведенных ниже тем.

Управляемая самостоятельная работа студентов предусматривает использование материалов, размещенных в модульной объектно-ориентированной среде e-learning ПолесГУ.

Таблица 1 – Примерный перечень заданий управляемой самостоятельной работы

Тема	Задания	Форма контроля
1	2	
1.2 Языковая способность: структура, природа, психофизиологические основы	Сделать научный обзор и подготовить сообщения на основании статей: 1.Сидоренкова Л.И. Возрастные различия в структуре языковых способностей и возможности их учета в процессе обучения иностранному языку / Л.И. Сидоренкова // Психология обучения. – 2008. №10. – С. 14–28. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_11686248_86272256.pdf 2.Мильруд, Р. П. Языковые способности: границы психологического конструкта / Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова // Мир психологии. – 2009. – № 1 (57). – С. 165–176. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_12511838_18707711.pdf	Научный обзор, участие в групповой дискуссии по обсуждению подготовленных сообщений
2.1 Филогенез языка	Подготовить сообщения по следующим темам: 1. Теория звукоподражания 2. Междометная теория происхождения языка 3. Трудовая теория происхождения языка 4. Жестовая теория происхождения языка 5. Стадии развития языка по Л.А. Фирсовой 6. Филогенез языка с точки зрения	Выступление с сообщением

Психолингвистика

	культурно-исторической концепции развития психики Л.С.Выготского.	
3.1 Неосознанность и уровневость речевосприятия	Подготовка реферата по теме «Неосознанность и уровневость речевосприятия» с использованием научной статьи. Богомазов Г. М. Соотношение понятий чутье языка, чувство языка, языковая компетенция, языковая способность // Вопросы психолингвистики. – 2007. – № 6. – С. 33–39. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_13504044_41901223.pdf	Реферат
5.1 Ассоциативный эксперимент в психолингвистике	Провести ассоциативный эксперимент, проинтерпретировать результаты, подготовить и представить отчет о проведении	Отчет об эксперименте

5 **Примерный перечень лабораторных работ** (по данной дисциплине не предусмотрено)

6 **Примерный перечень практических занятий**

1. Языковая способность: структура, природа, психофизиологические основы.
2. Неосознанность и уровневость речевосприятия.
3. Невербальные средства общения.

7 **Примерный перечень семинарских занятий**

1. Мышление и язык.
2. Когнитивные механизмы понимания языка.

8 **Примерный перечень вопросов к зачету**

1. Психолингвистика как самостоятельная дисциплина интегративного типа (объект, предмет, статус).
2. Периодизация становления и развития психолингвистики.
3. Аспекты языковых явлений (по А.А. Леонтьеву).
4. Отрасли психолингвистики (актуальные направления в современной психолингвистике).
5. Филогенез языка: основные теории филогенеза.
6. Языковая способность (структура: аспекты, содержание, проблема природы языковой способности).
7. Мышление и язык (связь мышления и языка). Развитие мышления и языка в онтогенезе.
8. Проблемы внутренней речи (структура, особенности формирования и

функционирования).

9. Онтогенез речи: модель речевого онтогенеза.
10. Дуальная организация работы головного мозга.
11. Текст как объект психоллингвистики: текст в обыденном сознании и в научном знании, связность, цельность.
12. Интерпретируемость как ключевая характеристика текста, содержание – смысл, уровни смысла.
13. Невербальные средства общения: классификация, роль, функции в коммуникации.
14. Восприятие речи: уровневая модель речевосприятия.
15. Понимание речи / текста. Психоллингвистические особенности понимания речи.
16. Ассоциативные эксперименты в психоллингвистике: типы ассоциаций, разновидности ассоциативных тестов.
17. Анализ результатов ассоциативного эксперимента (анализ ассоциативной связи).
18. Внутренняя речь в интерпретации школы Л.С.Выготского.
19. Специфические семантические особенности внутренней речи.
20. Уровневый характер модели смыслового восприятия речи.
21. Частные экспериментальные методы в психоллингвистике: методика субъективного взаимодействия, метод градуального шкалирования.
22. Модульный принцип речевосприятия.
23. Смысл речевого высказывания для говорящего и для слушающего.
24. Психология речевых способностей у представителей поколения Z.
25. Психоллингвистика третьего поколения, психоллингвистика и когнитивная психология.

9 **Примерный перечень вопросов к экзамену** *(по данной дисциплине не предусмотрено)*

10 **Курсовое проектирование** *(по данной дисциплине не предусмотрено)*

11 **Примерный перечень рефератов**

1. Овладение иностранным языком как психоллингвистическая проблема.
2. Патологии восприятия речи.
3. Проблема этно-культурной специфики языкового сознания и образа мира.
4. Объект и предмет психоллингвистики. Психоллингвистика и психология; психоллингвистика и лингвистика.
5. Актуальные проблемы психоллингвистики.
6. История психоллингвистики. Описание и общая характеристика этапов.

Психолингвистика

7. Осгудовская психолингвистика; реактивная теория значения.
8. Психолингвистика Хомского; понятие глубинных и поверхностных структур, понятие трансформации; трансформационная модель.
9. Трансформационная лингвистика и современная психотерапия.
10. Знак, референт, понятие (значение); семиотический треугольник. Общая характеристика каждого из компонентов.
11. Слово и его функции.
12. Значение как образующая сознания, виды значений.
13. Формирование предметной отнесенности и значений (понятий) слов в онтогенезе.
14. Категории и когнитивные модели. Категоризация и познавательные процессы. Картина (образ, модель) мира.
15. Теория лингвистической относительности и детерминизма. Лексические и грамматические различия национальных языков.
16. Язык и вариативность образов мира и мировосприятия (этнос, индивид).
17. Конструктивизм и социальный конструкционизм.
18. Уровни сообщения. Текстовый смысл, его компоненты и единицы анализа.
19. Подтекстовый смысл, коммуникативное намерение и мотивация автора.
20. Модели порождения высказывания и общая характеристика этапов порождения.
21. Восприятие и понимание речевого высказывания. Понимание смысла сложного сообщения.
22. Внутренняя и внешняя речь.
23. Психология текста и чтения.
24. Особенности восприятия текста при чтении с экрана и чтении с листа.
25. Коммуникация у животных и человека.
26. Психолингвистика речевого воздействия.

Психоллингвистика

ПРОТОКОЛ СОГЛАСОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ

Название учебной дисциплины, с которой требуется согласование	Название кафедры	Предложения об изменениях в содержании учебной программы по учебной дисциплине	Решение, принятое кафедрой разработавшей учебную программу (с указанием даты и номера протокола)
Основы психологии и педагогики	Межкультурных коммуникаций	согласовано	Рекомендовать к утверждению учебную программу (протокол № от)
Стратегии коммуникативного поведения	Межкультурных коммуникаций	согласовано	Рекомендовать к утверждению учебную программу (протокол № от)

Психолингвистика

ДОПОЛНЕНИЯ И ИЗМЕНЕНИЯ К УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЕ

на _____ / _____ учебный год

№ п/п	Дополнения и изменения	Основание

Учебная программа пересмотрена и одобрена на заседании кафедры
межкультурных коммуникаций
(название кафедры)

(протокол № _____ от _____ 2021 г.)

Заведующий кафедрой,
Кандидат филологических
наук, доцент

(ученая степень, ученое звание)

(подпись)

О.Ф.Жилевич

(И.О.Фамилия)

УТВЕРЖДАЮ
Декан факультета
Кандидат экономических
наук, доцент

(ученая степень, ученое звание)

(подпись)

Т.А.Ржевская

(И.О.Фамилия)

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ И ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Белянин, В.П. Психолингвистика: Учеб. пособие / В.П. Белянин – М.: МПСИ, 2003. – 323 с.
2. Браим, И.Н. Культура делового общения: учеб.пособие / И.Н. Браим. – Минск: Экоперспектива, 2000. – 174 с.
3. Возрастная психолингвистика : Хрестоматия : учебное пособие / сост. К.Ф. Седов. – М. : Лабиринт, 2004. – 320 с.
4. Галич, Г.Г. Современные направления лингвистики: учебное пособие для студентов магистратуры, обучающихся по направлению 45.04.02 «Лингвистика», профиль подготовки «Практика и лингводидактика профессионально ориентированного перевода» : / Г.Г. Галич. – Омск : Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, 2020. – 184 с.
5. Гапанович-Кайдалов, Н.В. Психология деловых отношений: Тексты лекций / Н.В. Гапанович-Кайдалов, Е.В. Гапанович-Кайдалова; М-во образ. РБ. – Гомель: УО «ГГУ им. Ф. Скорины», 2006. – 120 с.
6. Глухов, В. П. Психолингвистика : учебник и практикум для вузов / В. П. Глухов. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2020. – 419 с.
7. Глухов, В.П. Основы психолингвистики / В.П. Глухов. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 351 с.
8. Горелов, И.П. Основы психолингвистики / И.П. Горелов, К.Ф. Седов. – М.: Лабиринт, 2001. – 320 с.
9. Жинкин, Н.И. Психолингвистика: Избр. тр. / Н.И. Жинкин. – М.: Лабиринт, 2009. – 288 с.
10. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 287 с.
11. Маланов, С. В. Психолингвистика: психологическая теория речевых действий : учеб пособ. – М. : Издательство Московского психолого-социального университета, 2020. – 330 стр.
12. Основы психологии: учеб. пособие для студентов высших учеб. заведений / И.А.Фурманов [и др.]. – Минск : Современная школа, 2011. – 496 с.
13. Петрова, Н.Е. Язык современных СМИ: средства речевой агрессии / Н. Е. Петрова, Л. В. Рацибурская. – 4-е изд., стер. – Москва : ФЛИНТА, 2017. – 161 с.
14. Седов, К.Ф. Нейропсихолингвистика / К.Ф. Седов. – М.: Лабиринт, 2007. – 224 с.

15. Социальная психоллингвистика: хрестоматия. – М.: Лабиринт, 2007. – 336 с.
16. Стернин, И. А. Проблема сквернословия : учебное пособие : / И. А. Стернин. – 6-е изд. – Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2015. – 29 с.
17. Уланович, О.И. Психоллингвистика: Учеб. пособие / О.И. Уланович. – Минск: изд-во «Гревцова», 2010. – 240 с.
18. Уланович, О.И. Психоллингвистика: Учеб.-метод. пособие. / О.И. Уланович. – Минск: МИУ, 2004. – 75 с.
19. Фомин, Ю.А. Психология делового общения / Ю.А. Фомин. – Мн.: Амалфея, 2000. – 384 с.
20. Фрумкина, В.М. Психоллингвистика: учеб. пособие / В.М. Фрумкина. – М.: Академия, 2006. – 320 с.
21. Шаховский, В. И. Лингвистическая теория эмоций / В. И. Шаховский. – М. : Гнозис, 2008. – 416 с.
22. Юрьева, Н. М. Словообразование в онтогенезе / Н. М. Юрьева // Возрастная психоллингвистика : Хрестоматия / сост. К. Ф. Седов. – М. : Лабиринт, 2004. – С. 180–210.

ДЕСЯТИБАЛЛЬНАЯ ШКАЛА И ПОКАЗАТЕЛИ ОЦЕНИВАНИЯ

Десятибалльная шкала в зависимости от величины балла и отметки включает следующие критерии:

10 (десять) баллов, зачтено:

систематизированные, глубокие и полные знания по всем разделам учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине, а также по основным вопросам, выходящим за ее пределы;

точное использование научной терминологии (в том числе на иностранном языке), грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы;

безупречное владение инструментарием учебной дисциплины, умение его эффективно использовать в постановке и решении научных и профессиональных задач;

выраженная способность самостоятельно и творчески решать сложные проблемы в нестандартной ситуации;

полное и глубокое усвоение основной, дополнительной литературы, по изучаемой учебной дисциплине;

умение свободно ориентироваться в теориях, концепциях и направлениях по изучаемой учебной дисциплине и давать им аналитическую оценку, использовать научные достижения других дисциплин;

творческая самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, активное творческое участие в групповых обсуждениях высокий уровень культуры исполнения заданий.

9 (девять) баллов, зачтено:

систематизированные, глубокие и полные знания по всем разделам учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

точное использование научной терминологии (в том числе на иностранном языке), грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы;

владение инструментарием учебной дисциплины, умение его эффективно использовать в постановке и решении научных и профессиональных задач;

способность самостоятельно и творчески решать сложные проблемы в нестандартной ситуации в рамках учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

полное усвоение основной и дополнительной литературы, рекомендованной учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

умение ориентироваться в теориях, концепциях и направлениях по изучаемой учебной дисциплине и давать им аналитическую оценку;

систематическая, активная самостоятельная работа на практических занятиях, творческое участие в групповых обсуждениях, высокий уровень

Психолингвистика

культуры исполнения заданий.

8 (восемь) баллов, зачтено:

систематизированные, глубокие и полные знания по всем разделам учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине в объеме учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

использование научной терминологии (в том числе на иностранном языке), грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы, умение делать обоснованные выводы и обобщения;

владение инструментарием учебной дисциплины (методами комплексного анализа, техникой информационных технологий), умение его использовать в постановке и решении научных и профессиональных задач;

способность самостоятельно решать сложные проблемы в рамках учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

усвоение основной и дополнительной литературы, рекомендованной учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

умение ориентироваться в теориях, концепциях и направлениях по изучаемой учебной дисциплине и давать им аналитическую оценку;

активная самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, систематическое участие в групповых обсуждениях, высокий уровень культуры исполнения заданий.

7 (семь) баллов, зачтено:

систематизированные, глубокие и полные знания по всем разделам учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

использование научной терминологии (в том числе на иностранном языке), грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы, умение делать обоснованные выводы и обобщения;

владение инструментарием учебной дисциплины, умение его использовать в постановке и решении научных и профессиональных задач;

свободное владение типовыми решениями в рамках учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

усвоение основной и дополнительной литературы, рекомендованной учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

умение ориентироваться в основных теориях, концепциях и направлениях по изучаемой учебной дисциплине и давать им аналитическую оценку;

самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, участие в групповых обсуждениях, высокий уровень культуры исполнения заданий.

6 (шесть) баллов, зачтено:

достаточно полные и систематизированные знания в объеме учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

использование необходимой научной терминологии, грамотное, логически

Психолингвистика

правильное изложение ответа на вопросы, умение делать обобщения и обоснованные выводы;

владение инструментарием учебной дисциплины, умение его использовать в решении учебных и профессиональных задач;

способность самостоятельно применять типовые решения в рамках учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

усвоение основной литературы, рекомендованной учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

умение ориентироваться в базовых теориях, концепциях и направлениях по изучаемой дисциплине и давать им сравнительную оценку;

активная самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, периодическое участие в групповых обсуждениях, высокий уровень культуры исполнения заданий.

5 (пять) баллов, зачтено:

достаточные знания в объеме учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

использование научной терминологии, грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы, умение делать выводы;

владение инструментарием учебной дисциплины, умение его использовать в решении учебных и профессиональных задач;

способность самостоятельно применять типовые решения в рамках учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

усвоение основной литературы, рекомендованной учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

умение ориентироваться в базовых теориях, концепциях и направлениях по изучаемой учебной дисциплине и давать им сравнительную оценку;

самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, фрагментарное участие в групповых обсуждениях, достаточный уровень культуры исполнения заданий.

4 (четыре) балла, зачтено:

достаточный объем знаний в рамках образовательного стандарта высшего образования;

усвоение основной литературы, рекомендованной учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

использование научной терминологии, логическое изложение ответа на вопросы, умение делать выводы без существенных ошибок;

владение инструментарием учебной дисциплины, умение его использовать в решении стандартных (типовых) задач;

умение под руководством преподавателя решать стандартные (типовые) задачи;

умение ориентироваться в основных теориях, концепциях и направлениях по изучаемой учебной дисциплине и давать им оценку;

Психолингвистика

работа под руководством преподавателя на практических, лабораторных занятиях, допустимый уровень культуры исполнения заданий.

3 (три) балла, не зачтено:

недостаточно полный объем знаний в рамках образовательного стандарта высшего образования;

знание части основной литературы, рекомендованной учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

использование научной терминологии, изложение ответа на вопросы с существенными, логическими ошибками;

слабое владение инструментарием учебной дисциплины, некомпетентность в решении стандартных (типовых) задач;

неумение ориентироваться в основных теориях, концепциях и направлениях изучаемой учебной дисциплины;

пассивность на практических и лабораторных занятиях, низкий уровень культуры исполнения заданий.

2 (два) балла, не зачтено:

фрагментарные знания в рамках образовательного стандарта высшего образования;

знания отдельных литературных источников, рекомендованных учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

неумение использовать научную терминологию учебной дисциплины, наличие в ответе грубых, логических ошибок;

пассивность на практических и лабораторных занятиях, низкий уровень культуры исполнения заданий.

1 (один) балл, не зачтено:

отсутствие знаний и (компетенций) в рамках образовательного стандарта высшего образования, отказ от ответа, неявка на аттестацию без уважительной причины.

ВОПРОСЫ К ЗАЧЕТУ

1. Психолингвистика как самостоятельная дисциплина интегративного типа (объект, предмет, статус).
2. Периодизация становления и развития психолингвистики.
3. Аспекты языковых явлений (по А.А. Леонтьеву).
4. Отрасли психолингвистики (актуальные направления в современной психолингвистике).
5. Филогенез языка: основные теории филогенеза.
6. Языковая способность (структура: аспекты, содержание, проблема природы языковой способности).
7. Мышление и язык (связь мышления и языка). Развитие мышления и языка в онтогенезе.
8. Проблемы внутренней речи (структура, особенности формирования и функционирования).
9. Онтогенез речи: модель речевого онтогенеза.
10. Дуальная организация работы головного мозга.
11. Текст как объект психолингвистики: текст в обыденном сознании и в научном знании, связность, цельность.
12. Интерпретируемость как ключевая характеристика текста, содержание – смысл, уровни смысла.
13. Невербальные средства общения: классификация, роль, функции в коммуникации.
14. Восприятие речи: уровневая модель речевосприятия.
15. Понимание речи / текста. Психолингвистические особенности понимания речи.
16. Ассоциативные эксперимент в психолингвистике: типы ассоциаций, разновидности ассоциативных тестов.
17. Анализ результатов ассоциативного эксперимента (анализ ассоциативной связи).
18. Внутренняя речь в интерпретации школы Л.С.Выготского.
19. Специфические семантические особенности внутренней речи.
20. Уровневый характер модели смыслового восприятия речи.
21. Частные экспериментальные методы в психолингвистике: методика субъективного взаимодействия, метод градуального шкалирования.
22. Модульный принцип речевосприятия.
23. Смысл речевого высказывания для говорящего и для слушающего.
24. Психология речевых способностей у представителей поколения Z.
25. Психолингвистика третьего поколения, психолингвистика и когнитивная психология.

Психолингвистика

СПРАВОЧНО-ИНФОРМАЦИОННЫЙ МОДУЛЬ

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ТЕЗАУРУС ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПСИХОЛИНГВИСТИКА»

ТЕМА (ЛЕКЦИЯ)	ПОНЯТИЙНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ АППАРАТ
РАЗДЕЛ 1. ПОНЯТИЙНО-КАТЕГОРИАЛЬНЫЙ АППАРАТ ПСИХОЛИНГВИСТИКИ КАК НАУКИ О ЯЗЫКЕ И ИНТЕЛЛЕКТЕ	
1.1. ПСИХОЛИНГВИСТИКА КАК САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ ДИСЦИПЛИНА ИНТЕГРАТИВНОГО ТИПА	Психолингвистика, объект психолингвистики, предмет психолингвистики, когнитивная наука, теория речевой деятельности
1.2. ЯЗЫКОВАЯ СПОСОБНОСТЬ: СТРУКТУРА, ПРИРОДА, ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ	Языковая способность, система языка, речевая деятельность, языковой механизм, сензитивный период
1.3. МЫШЛЕНИЕ И ЯЗЫК	Предметно-действенное мышление, наглядно-образное мышление, вербально-логическое мышление, понятие, суждение, умозаключение, внутренняя речь, дуальная организация работы головного мозга, центр Брока, центр Вернике
РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛИНГВИСТИКА РАЗВИТИЯ	
2.1. ФИЛОГЕНЕЗ ЯЗЫКА	Культурно-историческая концепция развития психики
2.2. ОНТОГЕНЕЗ РЕЧИ	Доречевой период, когнитивно-языковой период, собственно речевой период, протознаки, протоязык, крик, гуление, лепет, сенсорный словарь, сенсомоторный словарь, допонятийное мышление, псевдопонятийное мышление, понятийное мышление, ситуативная речь, эгоцентрическая речь, интериоризация
РАЗДЕЛ 3. РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СОЦИОКУЛЬТУРНО-ЯЗЫКОВОМ КОНТЕКСТЕ	
3.1 НЕОСОЗНАННОСТЬ И УРОВНЕВОСТЬ РЕЧЕВОСПРИЯТИЯ	Сенсорный уровень, аллофонический уровень, дикторская изменчивость, перцептивный уровень восприятия речи, семантический анализ

Психолингвистика

3.2. КОГНИТИВНЫЕ МЕХАНИЗМЫ ПОНИМАНИЯ РЕЧИ	Понимание вербального сообщения, субъективность понимания, прогностичность понимания, декодирование
РАЗДЕЛ 4. ЕДИНИЦЫ РЕЧЕВЫХ И МЕНТАЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ: ОБЩЕНИЕ И КОММУНИКАЦИЯ	
4.1. ТЕКСТ КАК ОБЪЕКТ ПСИХОЛИНГВИСТИКИ	Текст, интерпретируемость, дискурс, герменевтика, уровни смысла, общий смысл, глубинный смысл, связность текста, цельность текста, фабула текста
4.2. НЕВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ОБЩЕНИЯ	Невербалика, кинесика, проксемика, паралингвистика, экстралингвистика
РАЗДЕЛ 5. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПСИХОЛИНГВИСТИКА: ПРИКЛАДНОЙ АСПЕКТ ПСИХОЛИНГВИСТИКИ	
5.1 АССОЦИАТИВНЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ В ПСИХОЛИНГВИСТИКЕ	Ассоциативный эксперимент, метод свободных ассоциаций
5.2 ЧАСТНЫЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ МЕТОДИКИ В ПСИХОЛИНГВИСТИКЕ	Методы шкалирования, метод семантического дифференциала, методика дополнения, метод классификации, методика семантического воздействия, метод градуального шкалирования

Психолингвистика

ТЕМАТИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ-ГЛОССАРИЙ ПО ПСИХОЛИНГВИСТИКЕ

Актуальное членение предложения	используемый в лингвистике принцип структурного анализа предложения как контекстуально-динамической единицы (противопоставляемый грамматико-синтаксическому анализу предложения), заключающийся в вычленении в высказывании исходной, изначально данной составляющей (темы) и новой, акцентируемой говорящим составляющей (ремы).
Алалия	системное недоразвитие речи, обусловленное органическим поражением речевых зон коры головного мозга.
Ассоциативный эксперимент	наиболее разработанный метод психолингвистического анализа семантики, выявляющий как семантические характеристики отдельных значений слов, ассоциативные связи между словами и группами слов, так и позволяющий судить о специфике индивидуального языкового сознания, субъективно-аффективной оценке социальных феноменов.
Аутизм	врожденные нарушения потребностей ребенка в коммуникации.
Афазия	нарушение речи, возникающее при локальных поражениях коры левого полушария головного мозга (у правшей) и представляющее собой системное расстройство различных форм речевой деятельности.
Биологическая концепция языка	теория А. Шлейхера (немецкого лингвиста, 1821 – 1868), в соответствии с которой языки рассматриваются как природные, высшие из всех организмы, данные людям извне, не зависящие от их воли и развивающиеся по определенным законам.
Блиссимволика	визуальная базисная письменность, созданная австрийским ученым Ч. Блиссом, в которой символы представляют значения, а не буквы, и применимы к любому языку; первоначально предназначенная для содействия

Психоллингвистика

	международному пониманию и согласию посредством единого графического способа общения людей, говорящих на разных языках.
Вербально-логическое мышление	высшая форма мышления, обеспечивающая отражение сложных связей и отношений, решение теоретических задач, выведение заключений и прогнозирование событий посредством оперирования в сознании логико-концептуальными единицами, формируемыми в непосредственной связи с языковыми структурами и составляющими их смысловое поле.
Внутреннее программирование	нерасчлененная фаза внутренней речи, обеспечивающая оформление мысли на ментальном языке: мысль структурируется в цельном формате, позволяющем структурно программировать будущее речевое целое.
Внутреннее проговаривание	расчлененная фаза внутренней речи, артикуляторная активность, лишенная фонации, имитирование в большей или меньшей степени процессов, происходящих при реальном говорении, сопровождаемое скрытой физиологической активностью органов артикуляции.
Внутренняя речь	важный универсальный механизм умственной деятельности человека, проявляющийся как промежуточный этап между мыслью и звучащей речью (при речепорождении) и между громкой речью и ментальным образом (при речевоприятии) и обеспечивающий переход симультанно существующей мысли в синтаксически расчлененную речь и наоборот.
Генеративно-трансформационная грамматика	научное направление, разработанное Н. Хомский на основе его воззрений, в соответствии с которыми грамматические принципы, лежащие в основе языков, являются врожденными и неизменными, а различия между языками мира объясняются в терминах параметрических установок мозга, которые можно сравнить с переключателями. Овладение человеком языком объясняется ученым наличием особого

Психолингвистика

	врожденного когнитивного модуля – «универсальной грамматики», включающей лингвистические универсалии и механизмы трансформации, обеспечивающие речевую деятельность человека.
Герменевтика	искусство толкования и понимания текстов.
Гипотеза двойного кодирования	развиваемая в зарубежной науке теория ментальной репрезентации знаний, утверждающая, что память и сознание обслуживаются двумя системами кодов: образным и пропозициональным, которые могут перекрываться при обработке информации с акцентом на том или другом, но способны функционировать и независимо.
Гипотеза лингвистической относительности Э. Сепира – Б. Уорфа	теория, предложенная лингвистами начала и середины XX в. и утверждающая, что через язык задается определенная структура сознания его носителей: каждый язык, как духовный мир народа, создает свой понятийный мир, который служит посредником между действительностью и человеком, что препятствует достижению взаимопонимания между говорящими на разных языках.
Гуление	фонация дослогового типа, монотонная вокализация аутогенного характера, этап голосового развития ребенка в возрасте 2 – 4-х месяцев.
Двуязычие	владение человеком двумя языками с разной степенью совершенства, использование двух языковых систем в речевых процессах как одноязычных, так и предполагающих быстрый переход с одного языка на другой; выделяют естественное и искусственное двуязычие, уравновешенное и неуравновешенное, координативное и субординативное.
Дактилология	форма общения глухих между собой и со слышащими людьми на основе дактильной азбуки, элементы которой – конфигурации пальцев рук – соответствуют буквам письменного языка и часто по очертанию напоминают буквы печатного шрифта.
Детское речетворчество	словообразовательная активность ребенка 3 – 7

Психолингвистика

	лет, проявляющаяся в производстве новых слов посредством обобщения им усвоенных словообразовательных моделей языка и их непосредственного использования в качестве сверхмоделей без учета исключений и логических несоответствий, что отражается в создании «детских неологизмов».
Дизартрия	нарушение иннервации артикуляционного аппарата: ребенок не может управлять губами, языком и прочими органами артикуляции, равно как он не может правильно действовать рукой и ногой.
Дискурс	коммуникативное явление, рассматриваемое в текущем режиме и текущем времени, это множество «высказываний» (сегментов знаний), присущих некоторой социально-политической группе или эпохе, характеризующееся особым использованием языка, за которым стоит своя идеологически и национально-исторически обусловленная ментальность.
Динамико-контекстуальное исследование языка	изучение языковых явлений в процессе функционирования языка (в динамике реальной коммуникации) и с учетом социокультурно-языкового контекста (синтагматического, дискурсивного, прагматического, ситуативного, культурно-исторического).
Дискриптивная лингвистика	направление лингвистического структурализма в американском языкознании 1920 – 1950 гг., основанное Ф. Боасом, Л. Блумфилдом, Э Сепиром, предполагающее рассмотрение языка с позиции синхронии, то есть статическое описание соотношений между его составными частями в определенный период времени без учета динамики развития.
Допонятийное мышление	в контексте речевого онтогенеза период оперирования ребенком словами, семантическое наполнение которых образовано за счет неупорядоченного, случайного и синкретичного сцепления отдельных значений, осуществляемого зачастую посредством объединения множества предметов и явлений наугад.

Психолингвистика

Дуальная организация работы мозга	теория функциональной асимметрии работы полушарий головного мозга, утверждающая, что основой осуществления высших психических функций служит органичное межполушарное взаимодействие и комплиментарность работы полушарий
Иконические системы	наборы иконических знаков (как правило, изображений), которые обладают рядом свойств, присущих обозначаемым ими объектам, обеспечивают в коммуникации прямую передачу какой-либо идеи, провоцируя возникновение чувственного образа.
Интериоризация речи	процесс перехода от внешней громкой речи ребенка (эгоцентрической) во внутреннюю, отмеченный убыванием доли эгоцентризма и изменением качества эгоцентрической речи: ее обеззвучиванием, синтаксическим редуцированием, сокращением и постепенным преобладанием в речи глагольных форм.
Интерпретируемость текста	возможность неоднозначного осмысления сообщения через призму индивидуально-нравственного и социокультурного опыта индивида.
Искусственный интеллект	компьютерная реализация некоторой модели естественных интеллектуальных процессов (моделирование сознания), обеспечивающая свойство автоматических систем осуществлять отдельные функции интеллекта человека, например, выбирать и принимать оптимальные решения на основе ранее полученного опыта и рационального анализа внешних воздействий.
Кинесика	область невербалики, включающая поведенческие проявления бессловесного общения между людьми, в частности, любые движения тела или его части, с помощью которых человек передает эмоциональные послания внешнему миру.
Когнитивная наука (cognitive science)	совокупность наук о познании (приобретении, хранении, преобразовании и использовании знания); междисциплинарное исследование приобретения и применения знаний (М. Айзенк).

Психолингвистика

Контекстная речь	речь связная, развернутая, грамматически, синтаксически и стилистически оформленная, понятная слушающим вне ситуации, в которой она производится.
Концепт	базовая когнитивная сущность, связывающая смысл со словом, позволяющая говорить об объекте на разных уровнях общности и выполняющая функцию категоризации. Категория концепта в зарубежной науке есть, по сути, аналог «понятия» в работах отечественных психологов.
Концептуально-пропозициональная гипотеза –	развиваемая в зарубежной науке теория ментальной репрезентации знаний в виде вербального кода, представленного системой концептов и пропозиций.
Концепция доминантности полушарий	теория функциональной асимметрии мозга, в соответствии с которой психические функции локализованы в левом полушарии, тогда как правое полушарие второстепенно. Недооценка роли правого полушария является главным недостатком теории.
Лепет	основанная на удвоении слога фонеция, формируемая на действии механизма эхололии – бессознательного подражания ребенком звукам слышимой речи; явление исключительно социальное в отличие от врожденного гуления.
Математическая теория связи (теория информации)	раздел кибернетики, исследующий процессы хранения, преобразования и передачи информации по каналу связи, в частности, вопросы кодирования и декодирования информации, а также определения пропускной способности каналов связи.
Моделирование	метод исследования, предполагающий рассмотрение объекта в русле какой-либо теории с целью последующего построения модели оригинала, подлежащей последующей верификации (проверке).
Модель	образ, аналог (мысленный или наглядный: изображение, описание, схема, чертеж, график, план, карта и т. д.) какого-либо объекта, процесса, явления, выступающего оригиналом.
Наглядно-образное	мышление, характеризуемое опорой на

Психолингвистика

мышление	наглядные образы, что обеспечивает преобразование ситуации не в реальности, а лишь в образном плане.
Невербалика	самостоятельный, независимый канал общения, существующий параллельно естественному языку, предполагающий использование таких форм самовыражения и обмена информацией, которые не опираются на слова и другие языковые символы (жестов, мимики, телодвижений и т.д.).
Общение	взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата (М.И. Лисина).
Онтогенез речи	процесс овладения ребенком языком, становления и развития речи отдельного индивида.
Паралингвистические (окололингвистические) средства коммуникации	невербальные средства общения, включающие просодику (просодические характеристики речи): интонацию, тон, интенсивность, ритмическое оформление речи, вокальные качества голоса, диапазон голоса, тембр, громкость.
Пиктографические знаковые системы	наборы пиктограмм: стандартизированных изображений, рассчитанных на обеспечение коммуникации членам общества, имеющим определенные речевые отклонения, а также передачу информации людям, говорящим на разных языках.
Понимание речи	процесс и результат построения в сознании реципиента ментальной репрезентации текста путем его перевода с общенационального языка на язык интеллекта при условии наличия в предшествующем опыте человека необходимых языковых и энциклопедических знаний.
Понятийное мышление	мышление, основанное на оперировании истинными понятиями, образованными посредством обобщения явлений действительности по существенным, определяющим признакам, что в речевом онтогенезе представлено процессом генерализации значений в языковых единицах.

Психолингвистика

	Формирование и закрепление логико-языковых категорий позволяет человеку мыслить абстрактно, решать теоретические задачи, строить выводы, выдвигать гипотезы.
Порождение речи	один из двух главных процессов речевой деятельности (помимо речевосприятия), состоящий в планировании и реализации речи в звуках или графических знаках; это совокупность действий перехода от речевого намерения (речевой интенции) к звучащему (или письменному) тексту, доступному для восприятия (идентификации и понимания).
Предикация	процесс создания пропозиций посредством объединения независимых предметов мысли, выраженных самостоятельными концептами.
Предметно-действенное мышление	мышление, опирающееся на непосредственные манипуляции с предметами: решение задач осуществляется благодаря реальному преобразованию ситуации с помощью наблюдаемого двигательного акта.
Проксемика	область невербалики, включающая пространственно-дистанционные характеристики коммуникации: дистанцию при общении (зоны общения), а также тактильную коммуникацию (такесика: динамические прикосновения в форме рукопожатий, похлопывания, поцелуя).
Пропозиция	относительно емкая и информативная ментальная единица, отражающая концептуальные связи и отношения, действия, действительное или возможное положение дел, события, ситуации. Пропозиция состоит из предиката (ядра пропозиции) и одного или более аргументов (актантов), формируемых концептами. Пропозиция образует предикативный комплекс, производный от конструкции предложений.
Протоязык	первичная дословесная, паралингвистическая система коммуникации, составляющая основу коммуникативной деятельности ребенка первые два года жизни, состоящая из протознаков – генетически наследуемых рефлекторно-

Психолингвистика

	двигательных реакций ребенка, преобразованных в сигналы общения (Е.И. Исенина).
Псевдопонятийное мышление	оперирование ребенком относительно оформленными «комплексами» (псевдопонятиями), образованными за счет объединения в сознании предметов и явлений на основании либо несущественных признаков, либо с нарушением единства критерия объединения. В контексте речевого онтогенеза это проявляется в несформированности или ошибочности смыслового поля слов лексикона ребенка, что не препятствует относительно правильному использованию языковых структур в речепорождении, но отражается на успешности понимания воспринимаемой речи.
Психолингвистика	наука, описывающая и объясняющая функционирование языка как психического феномена при обязательном включении индивида (носителя языка) в социокультурное взаимодействие; в широком понимании – наука, изучающая язык в отношении ко всей совокупности психической жизни.
Радикальная гипотеза образов	развиваемая в зарубежной науке теория ментальной репрезентации знаний, утверждающая, что вся информация хранится в сознании в виде образов, которые представляют собой запечатленные в памяти зрительные изображения объектов или внутренние визуальные картины, выступающие аналогами картин объективного мира.
Речь / речевая деятельность	реализация человеком его языковой способности для целей коммуникации в определенных культурных условиях и для мышления. Разграничение речь – речевая деятельность осуществляется по критерию динамичность / статичность. Речевая деятельность представляется активным когнитивно-языковым процессом порождения и восприятия речи, реализуемым посредством исполнения интеллектуальных процедур. В речи акцентируется результивный аспект. Речь –

Психолингвистика

	результат речепорождения, закрепленный в текстах, сообщениях – знаковых продуктах.
Речевой механизм	когнитивный модуль, обеспечивающий реализацию человеком его языковой способности для целей коммуникации и мышления, что воплощается в процессах речепорождения (говорении и письме) и речевосприятия (аудирования и чтения).
Сверхгенерализация	расширение семантической наполненности слов и формирование ребенком их сверхзначений за счет случайного объединения разнообразных впечатлений, получаемых им от внешнего мира в момент их восприятия.
Семантика	раздел семиотики, изучающий значения единиц языка, в частности, слов.
Семиология	термин, предложенный Ф. де Соссюром для названия разрабатываемой им науки, изучающей знаки в контексте совокупности психических и социальных явлений.
Сензитивные периоды развития языковой способности	возрастные этапы, характеризующиеся наличием специальных психических резервов для овладения языком
Сенсорный словарь	пассивный словарь ребенка, включающий языковые единицы, вычленяемые ребенком в речевом потоке говорящего и воспринимаемые им как значимые, однако не используемые в его собственной речи по причине сложности артикулирования.
Сенсомоторный словарь	активный лексикон ребенка, включающий языковые единицы, которые ребенок успешно воспринимает в речи говорящего и способен сам произносить и использовать в адекватной речевой ситуации.
Система Брайля	вариант рельефно-точечного шрифта для слепых, представляющего собой условный алфавит из различных комбинаций шести рельефных точек, расположенных в две колонки по три; для прочтения текста «читатель» проводит кончиками пальцев по выдавленным строчкам.

Психолингвистика

Система языка	на индивидуальная, объективная семиотическая система (система знаков), характерная по лексическим, синтаксическим и семантическим особенностям для речевого общения в определенную эпоху жизни некоторой общественной группы.
Системы поддерживающей альтернативной коммуникации	знаковые системы, замещающие естественный язык, направленные на поддержание общения человека с ограниченными возможностями и выступающие средством знаковой поддержки развития его интеллекта, что обеспечивает формирование важных интеллектуальных функций и операций, а также успешную социализацию человека с особенностями развития.
Ситуативная речь	речь отрывочная, фрагментарная, понятная лишь при знании конкретных условий, привязанная к определенной ситуации, отличается нарушением связности, изобилует указательными местоимениями, изобразительна (благодаря мимике, жестам, интонации и другим выразительным средствам, применяемым говорящими).
Смысловое восприятие	единый процесс взаимодействия восприятия и понимания с опорой на многогранный чувственный и рациональный, индивидуальный и социальный предшествующий опыт реципиента текста (А.А. Залевская).
Текст	сложное коммуникативное явление, динамическая, связная, упорядоченная последовательность коммуникативных языковых и неязыковых средств (знаков или образов), выражающая определенное содержание, объединенная суммарным смыслом, и доступная относительно вариативному пониманию.
Текстовая деятельность	социальная коммуникация, форма знакового общения, представленная «сцеплением» действий порождения и интерпретации текстов как системно организованных коммуникативно-познавательных единиц.
Теория речевой	единственная психолингвистическая теория в отечественной науке, разработанная А.А.

Психолингвистика

деятельности	Леонтьевым, в соответствии с которой речевая деятельность ставится в один ряд с другими социальными, целенаправленными и мотивированными активностями человека и исследуется с позиции деятельностной схемы.
Универсальный предметный код	базовый компонент мышления (в теории Н.И. Жинкина), система невербальных знаков, имеющих характер чувственного отражения действительности в сознании: схем, образов, осязательных впечатлений реальности, двигательных импульсов.
Фабула текста	логическая причинно-временная последовательность эпизодов события, изложенного в тексте, включающая экспозицию, завязку, развитие действий, кульминацию и развязку; отражает мотивировку и логику повествования.
Филогенез языка	исторический процесс появления и развития человеческого языка.
Фоносемантика	наука, образующаяся на стыке фонетики, семантики и лексикологии, изучающая мотивированность звукоизобразительной системы языка, то есть устойчивые связи между звуковым составом слов (или графическим изображением букв в словах) и признаками обозначаемых словами объектов (денотатов) и явлений, что вызывает со-ощущения и со-эмоции.
Центр Брока	особый участок коры головного мозга, ответственный за мышечный акт произнесения слов, артикуляцию
Центр Вернике	особый участок коры головного мозга, обеспечивающий понимание речи.
Эгоцентрическая речь	громкая речь ребенка, сопровождающая его действия вне зависимости от присутствия собеседника; возникает путем перенесения ребенком социальных форм поведения, коллективного сотрудничества в сферу интрапсихических функций.
Экстралингвистика	невербальные компоненты коммуникации, такие как включаемые в речь паузы и различные психофизиологические проявления человека:

Психолингвистика

	плач, смех, покашливание, вздохи, зевота и т. д.
Языковой механизм	способность овладеть языком (родным и / или иностранным), как объективной системой условных символов и правилами их функционирования в речи.
Языковая организация человека	ментальная репрезентация и организация в сознании носителя системы знаков естественного языка и норм их функционирования в коммуникации.
Языковая способность	есть психофизиологически обусловленный, но социальный продукт, обеспечивающий усвоение, воспроизводство, адекватное восприятие и производство языковых знаков языкового коллектива (способность человека овладеть и владеть языком).
Языковая личность	человек, рассматриваемый с точки зрения его способности совершать речевые действия, с позиции своеобразия коммуникативных проявлений и речевой манеры личности, ее языковой исключительности.

·
·

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ МОДУЛЬ

КОНСПЕКТ ЛЕКЦИЙ

(лекции приводятся по учебному пособию: Уланович, О.И.
Психолингвистика: учеб. пос. – Минск: Изд-во Гревцова, 2010.]

ТЕМА 1 Психолингвистика как самостоятельная дисциплина интегративного типа

1.1 Предмет психолингвистики, причины возникновения, отраслевая принадлежность

Середина XX в. ознаменовалась в научном мире ростом интереса исследователей к прикладной значимости различных дисциплин. Однако реализация научных достижений в прикладных целях требует зачастую комплексного подхода по причине узконаправленности многих традиционных научных направлений и их несамодостаточности для решения большинства практических задач.

Психолингвистика возникла в середине XX в. в связи с необходимостью дать теоретическое осмысление ряду практических задач, для которых объяснительный потенциал сугубо лингвистического и собственно психологического подходов оказался недостаточным. К числу таких задач относятся следующие группы вопросов: а) организация речевого развития дошкольников; б) обучение иностранному языку, в) логопедия, обучение умственно отсталых детей, глухонемых и слепоглухонемых, детей с врожденными речевыми патологиями, г) восстановление речи при ее нарушениях; д) межкультурная коммуникация, е) инженерное моделирование речевого общения.

В силу относительной молодости психолингвистики вопрос об отраслевой принадлежности дисциплины не является однозначно решаемым в современной науке. Определение ее статуса во многом зависит от характера базовой подготовки специалистов. Психологи, как правило, полагают, что психолингвистика входит в систему психологических наук в качестве раздела общей психологии. Филологи склонны рассматривать психолингвистику как «вариант» лингвистики, особый ракурс теоретического языкознания или «экспериментальную лингвистику». В современной зарубежной науке психолингвистика часто трактуется как составляющая когнитивной науки (cognitive science). В связи с популяризацией психолингвистики все более аргументированной выступает последняя точка зрения, в соответствии с

которой психолингвистика рассматривается как самостоятельная наука интегративного типа

Более широкое определение предлагает рассматривать психолингвистику как *науку, изучающую язык и интеллект*. В более узком понимании, психолингвистика – *это наука, описывающая и объясняющая функционирование языка как психического феномена при обязательном включении индивида (носителя языка) в социокультурное взаимодействие*. Объектом психолингвистики также выступает человек. Предмет психолингвистики уникален и не дублируется в других науках – вербальная организация и вербальное поведение человека.

1.2 Периодизация становления и развития психолингвистики: предыстория и начало собственно истории науки

Психолингвистика зародилась за рубежом в середине XX в. В отечественной науке это направление развивалось позднее и уже с учетом имевшегося зарубежного опыта. Становление и развитие этой дисциплины следует рассматривать в контексте развития мировой науки.

Основанием для выделения периодов в предлагаемой нами периодизации выступает уровень интегративности и объяснительной силы дисциплины.

Первый период можно назвать *подготовительным*. Он характеризуется появлением предпосылок для возникновения нового научного направления в психологических и лингвистических исследованиях до середины XX в. Теоретическую основу последующего формирования методологической базы психолингвистики составили труды ряда отечественных и зарубежных ученых: немецкого филолога, философа и языковеда В. фон Гумбольдта, немецких лингвистов А. Шлейхера и Х. Штейнталя, русского и украинского филолога и психолога А.А. Потебни, русско-польского языковеда И.А. Бодуэна де Куртенэ, швейцарского лингвиста Ф. де Соссюра, американского лингвиста Л. Блумфилда и др. ученых.

Взгляды ряда европейских ученых составляют предысторию психолингвистики. Уже к концу XIX в. – началу XX в. был накоплен богатейший теоретический и эмпирический материал лингво-психологических исследований языкового сознания и вербальной коммуникации, по сути дела был заложен мощный фундамент новой дисциплины, в частности, в отечественной (русской) науке. Вероятно, политические события в Европе начала и середины XX в. послужили тем объективным обстоятельством, которое препятствовало дальнейшему развитию этой области научного знания по намеченному курсу в силу иной расстановки приоритетов в науке как таковой. Прервалась преемственность научного знания и поколений ученых-лингвистов в этой области, что вызвало фактически более чем полувековой

Психолингвистика

перерыв в данном направлении исследований и отложило становление отечественной психолингвистики на десятилетия. Ее оформление в отечественной науке в конце XX в. уже базировалось на психологической основе и культурно-исторической концепции, идущей от Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, тогда как труды великих европейских ученых-лингвистов конца XIX в. были неправомерно отодвинуты на второй план.

Собственно история психолингвистики начинается с середины XX в. (второй период в развитии мировой науки о языке и интеллекте) в Америке. Американские ученые, создатели первых психолингвистических теорий, пошли иным путем в определении методологической основы психолингвистики.

Второй период отмечен оформлением психолингвистики как самостоятельной области исследования в период 50 – 70 гг. XX в. Построение теоретико-информационной интерпретации вербальной коммуникации в середине XX в. позволило американским ученым обнаружить в вербальной коммуникации проблемную сферу, не выступающую предметной областью исследования ни одной науки. Первоначально психолингвистика была определена как дисциплина, изучающая процессы кодирования и декодирования при порождении и восприятии вербальных сообщений. Для полного оформления основ науки необходимо наличие метода исследования. Таким методом выступило моделирование. Суть последнего в том, что исследуемый объект рассматривается в русле какой-либо теории, в результате чего строится модель оригинала, подлежащая последующей верификации (проверке).

В этот период создаются две ключевые в мировой науке психолингвистические теории: психолингвистика Ч. Осгуда (психолингвистика первого поколения) и генеративная трансформационная грамматика Дж. Миллера – Н. Хомского (психолингвистика второго поколения).

Третий период отмечен сменой психолингвистической парадигмы, значительным расширением проблематики дисциплины и представлен современными фундаментальными психолингвистическими исследованиями, начиная с 80-х гг. XX в. Зарубежная психолингвистика в этот период развивается в значительной степени в русле парадигмы когнитивной науки (cognitive science). Отечественная психолингвистика представлена теорией речевой деятельности А.А. Леонтьева.

Когнитивная наука (cognitive science) – совокупность наук о познании (приобретении, хранении, преобразовании и использовании знания); междисциплинарное исследование приобретения и применения знаний (М. Айзенк).

Теория речевой деятельности – единственная психолингвистическая теория в отечественной науке, разработанная А.А. Леонтьевым, в

соответствии с которой речевая деятельность ставится в один ряд с другими социальными, целенаправленными и мотивированными активностями человека и исследуется с позиции деятельностной схемы.

Как отмечал в свое время А.А. Леонтьев (1967 г.), термин «психолингвистика» – удобный ярлык для множества разных теорий и экспериментальных исследований, поскольку эта дисциплина не существует как жесткая парадигма и ряд ее положений достаточно размыт. Такое положение во многом сохраняется и на сегодняшний день. Тем не менее, можно выделить следующие проблемные направления (отрасли) в рамках современной психолингвистики: а) философское направление психолингвистики, б) культурологическое направление (этнопсихолингвистика), в) социальное направление (социопсихолингвистика), г) лингвистическое направление, д) психолингвистика развития, е) патопсихолингвистика, ж) инженерная психолингвистика.

ТЕМА 2 Языковые явления в контексте психолингвистического анализа

2.1 Аспекты языковых явлений

Выделение аспектов языковых явлений позволяет рассмотреть привычный объект языкознания в свете человеческого фактора, с акцентом на живой жизни языка.

Разграничение и анализ языковых явлений, равно как и попытка их взаимно определить и взаимно расположить, восходит к лингвистическим трудам *Ф. де Соссюра*. Ученый выделял три принципиальных языковых явления: собственно язык (*langue*), речь (*parole*), и речевую деятельность (*langage*). Последователями *Ф. де Соссюра* давались разные трактовки дихотомии языка и речи (социальное – индивидуальное, виртуальное – актуальное, абстрактное – конкретное, парадигматика – синтагматика, синхрония – диахрония, норма – стиль, система – реализация системы, код – сообщение, порождающее устройство – порождение).

Л.В. Щерба, русский языковед начала XX в., различал в языковых явлениях три аспекта: речевую деятельность, языковую систему (язык), языковой материал (тексты).

Интерпретируя взгляды своих предшественников, *А.А. Леонтьев* отмечал, что противопоставление языка и речи только в рамках параметров социальное (язык) – индивидуальное (речь) и абстрактное (язык) – конкретное (речь) не представляется полным и достаточным. Поэтому должно появиться и третье, которое можно назвать языковой способностью. Таким образом, ученый выделяет следующие аспекты языковых явлений, разные взаимосвязи которых акцентируются в рамках смежных дисциплин (психологии,

лингвистики, психолингвистики): *языковая способность, язык, речь / речевая деятельность.*

Языковая способность есть психофизиологически обусловленный, но социальный продукт, обеспечивающий усвоение, воспроизводство, адекватное восприятие и производство языковых знаков языкового коллектива (способность человека овладеть и владеть языком).

Система языка – наиндивидуальная, объективная семиотическая система (система знаков), правил и норм их функционирования, характерная по лексическим, синтаксическим и семантическим особенностям для речевого общения в определенную эпоху жизни некоторой общественной группы.

Речь / речевая деятельность есть реализация человеком его языковой способности для целей коммуникации в определенных культурных условиях и для мышления. Разграничение *речь – речевая деятельность* осуществляется по критерию *динамичность / статичность*. Речевая деятельность представляется активным когнитивно-языковым процессом порождения и восприятия речи, реализуемым посредством исполнения интеллектуальных процедур. В речи акцентируется результативный аспект. Речь – результат речепорождения, закрепленный в текстах, сообщениях – знаковых продуктах.

2.2 Языковая способность: структура, содержание, направления исследования

Анализ и обобщение теоретических и экспериментальных данных изучения речевого поведения человека позволяют нам условно выделить следующие три аспекта в структуре языковой способности: *языковой механизм* или способность овладеть языком (родным и / или иностранным), *языковая организация человека* или ментальная репрезентация и организация в сознании носителя системы знаков естественного языка и норм их функционирования в коммуникации, *речевой механизм* или способность осуществлять речевую деятельность – продуцировать и воспринимать речевые высказывания.

Решение вопроса природы языковой способности (в частности, языкового механизма) породило противоборство двух точек зрения: позиций рационалистов и эмпириков. Первые признают наличие врожденного глубинного языкового знания, обеспечивающего овладение человеческим языком. Эмпирики полагают, что языковая способность – социальное по природе образование, формирующееся под влиянием социальных факторов, главным образом, потребности в общении и реализации коммуникативных интенций в различных ситуациях совместной деятельности людей.

Согласно отечественной концепции, идущей от *Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия*, структуры языка не являются врожденными, а представляют собой результат отражения основных отношений объективной

действительности. Источником языкового развития является не врожденная схема, а деятельность и правила деятельности. Именно внеязыковой действительностью детерминирован весь ход развития языковой способности.

А.М. Шахнарович определяет естественное, биологическое в языковом механизме как все то, что дано человеку филогенетически, то есть как наследуемую сумму основ и границ тех деятельностей, в результате которых происходит овладение объективной действительностью и ее отражение. Социальное – это то, что усваивается человеком в ходе онтогенетического развития, то есть структуры тех деятельностей, которые могут быть совершены в определенных (внешних и внутренних) условиях и в определенных формах для удовлетворения собственно человеческих потребностей.

Сензитивными периодами развития языковой способности, в частности, овладения языком, являются возрастные этапы, характеризующиеся наличием специальных психических резервов для овладения языком. Таковыми являются возрастные периоды: 2 – 5 лет, 12 – 15, 27 – 30 лет и 45 – 48 лет.

Исследование языковой организации человека предполагает выявление содержания и ментальной организации «лингвистического архива» носителя языка. На сегодняшний день в языковой организации человека можно выделить ряд компонентов языкового знания: *фонетический, лексикон, грамматический компонент, семантический компонент*. Правильная организация лингвистического архива языковой личности выступает ключевым условием владения языком: только в случае грамотно структурированной ментальной репрезентации языковых знаний возможны и успешное извлечение (актуализация) языковых единиц из «архива» долговременной памяти, и приведение ряда речевых действий и операций к автоматизмам, и гибкое применение альтернативных стратегий реализации речевого общения.

Так, специально проведенные нами экспериментальные исследования ассоциативной структуры сознания билингвов (в условиях учебного двуязычия), позволили обнаружить, что языковые единицы родного языка (лексикон) представлены в сознании носителя языка в более развернутой системе семантических связей и образуют более устойчивые связи с другими словами; соответствующие семантические поля четче очерчены и имеют более стабильные ядра. Семантические поля иноязычных единиц менее структурированы; связи между элементами зачастую единичны, случайны, ситуативны и индивидуальны. Большинство слов иноязычного лексикона структурно представлены в сознании двуязычного человека в виде автономных семантических полей, индивидуально своеобразных по семантике и составу элементов, а также не соотносимых с семантическими полями эквивалентных лексических единиц на русском языке. Эти сведения в отношении специфики структурирования лингвистического архива субъекта

Психолингвистика

общения (в частности, его лексикона) позволяют объяснить ряд проблем овладения и владения иностранным языком, а также многие вопросы перевода, а именно, вопросы адекватности перевода как критерия качества, а также собственно процесс устного перевода в условиях синхронного двуязычия.

Третий аспект языковой способности – *речевой механизм* – представляется реализацией человеком его языковой способности для целей коммуникации и мышления. Функционирование речевого механизма проявляется в способности порождать и воспринимать речь (тексты).

Основываясь на идеях, в тезисной форме высказанных А.А. Леонтьевым, можно предложить следующую картину проявления сознательного и бессознательного в работе речевого механизма. Смысл и содержание высказывания контролируются на уровне *актуального осознания*. Работа речевого механизма на уровне *сознательного контроля* предполагает сознательный подбор соответствующих ситуации, социальной роли и статусу коммуникантов лексических единиц (слов). Применение правил морфологической и синтаксической связности слов (грамматики) осуществляется на уровне *бессознательного контроля*. Фонация же полностью *бессознательна*.

При изучении иностранного языка языковые знания усваиваются в процессе их практического использования, начиная с уровня актуального осознания. Путь дальнейшего овладения фонетической системой языка представляется как поэтапное движение через уровни сознательного и бессознательного контроля к чистому бессознательному. Овладение правилами связности речи (грамматикой) представляется движением от уровня актуального осознания через уровень сознательного контроля к уровню бессознательного контроля. Формирование лексического навыка представляется переводом процессов подбора соответствующих слов (при порождении речи) и их декодирования (при восприятии речи) с осуществляемых на уровне актуального осознания к выполняемым на уровне сознательного контроля.

ТЕМА 3 Онтогенез речи

Онтогенез речи есть процесс становления и развития речи отдельного индивида.

Периодизация речевого онтогенеза

	<i>Период</i>	<i>Особенности периода</i>
1	Доречевой (0 – 1г. 9 мес.)	<ul style="list-style-type: none">• развитие потребности в общении;• формирование и функционирование протоязыка;• голосовое развитие ребёнка: крик – гуление – лепет.

Психолингвистика

2	Когнитивно-языковой (1 г. 9 мес. – 6 лет)	<ul style="list-style-type: none">• генерализации в речи ребёнка;• ситуативная и диалогическая направленность речи ребёнка;• эгоцентрическая речь;• детское «речетворчество»
3	Собственно речевой (с 6 лет)	Речевое развитие человека по уровням текстовой деятельности

Л.С. Выготский полагал, что потребность в общении формируется прижизненно, но на базе первичных биологических потребностей. Основная идея Л.С. Выготского заключается в том, что необходимость в обеспечении биологического существования и невозможность (самостоятельного) удовлетворения ребенком своих биологических потребностей без другого (взрослого) выступает основой возникновения потребности в общении (как первоначальной потребности в контакте с другим человеком, способным обеспечить существование).

Л.И. Божович выдвигает гипотезу, что базовой для потребности в общении выступает особая потребность – потребность в новых впечатлениях, наблюдаемая примерно на 3 – 5-й неделе жизни ребенка.

М.И. Лисина объединяет указанные точки зрения и рассматривает наличие двух источников развития потребности в общении: а) органические потребности и б) потребность во впечатлениях.

Основным средством общения выступает язык. Еще не имея в своем распоряжении естественного языка как средства общения, ребенок адаптирует для этого врожденные механизмы. Первый год своей жизни ребенок преобразует полученные по наследству рефлекторно-двигательные реакции (крик, хватательный рефлекс, поворот головы, направление взгляда, плач, улыбку и т. д.) в знаковые средства общения – в *протознаки*, как их назвала исследователь детской речи Е.И. Исенина. *Протоязык* – первичная дословесная, паралингвистическая система коммуникации, составляющая основу коммуникативной деятельности ребенка первые два года жизни, состоящая из *протознаков* – генетически наследуемых рефлекторно-двигательных реакций ребенка, преобразованных в сигналы общения.

Параллельно формированию и функционированию протоязыка происходит голосовое развитие ребенка по схеме: *крик – гуление – лепет*.

Биологическое назначение крика заключается в том, что он выступает оборонительной реакцией на дискомфорт, и не имеет конкретного адресата. Далее на рефлекторном уровне устанавливается связь между криком и дальнейшим устранением неудобств. Крик обретает адресата и становится прерывистым: ребенок подает голос и ждет реакции взрослого, при отсутствии таковой он подает голос повторно с усиливающейся экспрессией. В конечном итоге крик превращается в протознак, означающий призыв. Стадия крика

длится первые два месяца жизни и сменяется стадией гуления. *Гуление* – фонация дослогового типа, монотонная вокализация аутогенного характера, этап голосового развития ребенка в возрасте приблизительно от 2 до 4-х месяцев. *Ленет* – основанная на удвоении слога фонация, формируемая на действии механизма эхоталии – бессознательного подражания ребенком звукам слышимой речи; явление исключительно социальное в отличие от врожденного гуления.

Доречевой период выступает доречевой фазой в развитии интеллекта и доинтеллектуальной фазой в развитии речи. В известный момент, приходящийся на ранний возраст (около 2 лет), линии развития мышления и речи, которые шли до сих пор отдельно, перекрещиваются, совпадают в своем развитии и дают начало новому образованию: мышление становится речевым, а речь – интеллектуальной. Это знаменует начало когнитивно-языкового периода речевого онтогенеза.

Важно подчеркнуть асимметрию в достижениях ребенка на когнитивном (мыслительном) и речевом уровнях. Как отметил Л.С. Выготский, движения семантической и физической сторон слова в овладении языковыми структурами не совпадают в развитии. Слово – сосуд, который дан ребенку готовым, но наполняет он его содержанием самостоятельно. Формирование в сознании ребенка психологического наполнения коммуникативного знака, в первую очередь слова (хотя грамматические структуры также ментально репрезентируются через формирование их логико-смыслового наполнения), происходит в значительной степени через генерализацию (то расширение, то сужение референтной области отнесения знака – слова).

Можно отметить следующие этапы генерализации в формировании семантических репрезентаций слов в сознании ребенка.

Однозначность в речи ребенка проявляется в том, что первые слова детской речи имеют конкретные значения: звукокомплекс (слово) обозначает один конкретный объект, явление, действие.

Лингвисты детской речи указывают на наличие сенсорного и сенсомоторного словаря ребенка, развитие которых происходит непараллельно. *Сенсорный словарь* – пассивный словарь ребенка, включающий языковые единицы, вычленяемые ребенком в речевом потоке говорящего и воспринимаемые им как значимые, однако не используемые в его собственной речи по причине сложности артикулирования. *Сенсомоторный словарь* – активный лексикон ребенка, включающий языковые единицы, которые ребенок успешно воспринимает в речи говорящего и способен сам произносить и использовать в адекватной речевой ситуации. Способность различать и понимать слышимую речь, реагировать на свое имя, выполнять указания взрослого наблюдается у ребенка довольно рано. Тогда как сенсомоторный словарь весьма скуден, что объясняется сложностью артикуляции.

Диссонанс между моторными возможностями ребенка и предметным богатством мира вынуждает ребенка использовать один звукокомплекс для обозначения разнородных предметов и явлений. Такая форма генерализации называется *сверхгенерализация*. *Сверхгенерализация* – расширение семантической наполненности слов и формирование ребенком их сверхзначений за счет случайного объединения разнообразных впечатлений, получаемых им от внешнего мира в момент их восприятия.

Постепенное накопление ребенком опыта, приобретение моторного навыка, что способствует активному расширению его словаря, стимулируют уточнение значений слов за счет поиска оснований для обобщения в слове. Эта стадия формирования понятий может быть представлена следующими фазами (по Л.С. Выготскому и Л.С. Сахарову): обобщение по схеме «куча» (что знаменует этап допонятийного мышления), обобщение по схеме «комплекс» (что обозначает этап псевдопонятийного мышления), обобщение, обеспечивающее формирование истинных понятий (собственно понятийное мышление).

Допонятийное мышление – в контексте речевого онтогенеза период оперирования ребенком словами, семантическое наполнение которых образовано за счет неупорядоченного, случайного и синкретичного сцепления отдельных значений, осуществляемого зачастую посредством объединения множества предметов и явлений наугад.

Псевдопонятийное мышление – оперирование ребенком относительно оформленными «комплексами» (псевдопонятиями), образованными за счет объединения в сознании предметов и явлений на основании либо несущественных признаков, либо с нарушением единства критерия объединения. В контексте речевого онтогенеза это проявляется в несформированности или ошибочности смыслового поля слов лексикона ребенка, что не препятствует относительно правильному использованию языковых структур в речепорождении, но отражается на успешности понимания воспринимаемой речи.

Понятийное мышление – мышление, основанное на оперировании истинными понятиями, образованными посредством обобщения явлений действительности по существенным, определяющим признакам, что в речевом онтогенезе представлено процессом генерализации значений в языковых единицах. Формирование и закрепление логико-языковых категорий позволяет человеку мыслить абстрактно, решать теоретические задачи, строить выводы, выдвигать гипотезы.

Порождаемые детьми в период до 6-ти лет речевые высказывания также еще не отделены от неречевого поведения, то есть ситуативны: могут быть поняты только с учетом ситуации, в которую включен ребенок. *Ситуативная речь* – речь отрывочная, фрагментарная, понятная лишь при знании конкретных условий, привязанная к определенной ситуации, отличается

нарушением связности, изобилует указательными местоимениями, изобразительна (благодаря мимике, жестам, интонации и другим выразительным средствам, применяемым говорящими). Ситуативная речь ребенка развивается спонтанно в процессе его общения со взрослыми, тогда как контекстная речь требует специального обучения. *Контекстная речь* – речь связная, развернутая, грамматически, синтаксически и стилистически оформленная, понятная слушающим вне ситуации, в которой она продуцируется.

Первая форма речи, возникающая у ребенка, – это всегда диалог. Под *диалогической* направленностью речи понимается ее обращенность на собеседника, что проявляется в так называемой эгоцентрической речи. *Эгоцентрическая речь* – громкая речь ребенка, сопровождающая его действия вне зависимости от присутствия собеседника; возникает путем перенесения ребенком социальных форм поведения, коллективного сотрудничества в сферу интрапсихических функций. Она выполняет ряд важных в развитии ребенка функций: программирует выход из затруднительного для ребенка положения, в дальнейшем включается в процессы мышления, обеспечивая планирование действий и организацию поведения. Через эгоцентрическую речь «воссоздается» социальный резонанс при отсутствии видимого собеседника. Важна и функция выражения эмоций в эгоцентрической речи.

Процесс *интериоризации* речи (перехода от внешней громкой речи во внутреннюю) отмечен как убыванием доли эгоцентризма, так и изменением качества эгоцентрической речи. Постепенно разговор (с воображаемым собеседником) обеззвучивается (становится шепотным), синтаксически редуцируется, становится все более сокращенным, идиоматическим, с преобладанием глагольных форм. В период младшего школьного возраста эгоцентрическая речь полностью уходит вглубь языкового сознания и становится внутренним проговариванием (фазой внутренней речи) – речью «про себя».

Детской речи характерна языковая эвристичность, что проявляется в детском слово- и речетворчестве. Словотворчество – результат и показатель сложной интуитивной умственной аналитико-синтетической работы мозга по овладению и систематизации правил и норм использования языковых знаков, а также исключений из правил.

К 6 годам завершается когнитивно-языковой период речевого онтогенеза: ребенок овладевает языком как системой фонетических, грамматических и лексических норм. Ключевым моментом развития языковой способности человека, а также важнейшим этапом речевого онтогенеза языковой личности выступает ее становление как субъекта *текстовой деятельности*. Вся речевая деятельность человека, начиная с 6-летнего возраста представляется процессами восприятия и порождения текстов. *Г.И. Богин* выделяет следующие уровни развития текстовой деятельности: уровень

правильности (6 – 7 лет), уровень интериоризации (7 – 11 лет); уровень насыщенности речи (11 – 16); уровень адекватного выбора, уровень адекватного синтеза.

Первые три уровня обязательны в речевом развитии человека и связаны, преимущественно, с возрастными характеристиками. Последние два уровня связаны не столько с возрастными характеристиками, сколько с уровнем общей и речевой культуры языковой личности.

ТЕМА 4 Психолингвистические проблемы речевого мышления

4.1 Мышление и язык

Характер связи мышления и языка не однозначен, и ни в коей мере нельзя категорично заявлять о первичности или детерминировании одного явления другим. *Л.С. Выготский* полагал, что кривые развития мышления и языка многократно сходятся и расходятся, пересекаются, выравниваются в отдельные периоды и идут параллельно, даже сливаются в отдельных своих частях, затем снова разветвляются.

Наибольшее распространение получила точка зрения, согласно которой мышление человека может совершаться только на базе языка, поскольку оно характеризуется абстрактностью. Однако наблюдения за поведением глухонемых и слепоглухонемых от рождения показывают, что уже до того, как они освоили какое-нибудь искусственное средство общения (что у них случается позднее, чем у слышащих детей), они уже разумно и адекватно себя ведут. Исследования сохранности интеллекта у больных с синдромом тотальной афазии также выявляют, что такие пациенты успешно справляются с интеллектуальными заданиями, непосредственно не связанными с использованием естественного языка: тестовыми заданиями на составление целостного изображения из фрагментов, поиском выхода из лабиринта, игрой в шашки и даже шахматы.

Способность мыслить и способность владеть языком не характеризуются неразрывностью связи. Процесс мышления не однороден, а представляет собой многоуровневую поливариантную сущность. Результаты научных наблюдений врачей, психологов, физиологов, логиков и лингвистов показывают, что мышление происходит не только в сфере абстрактно-логического, но имеет место и в ходе чувственного познания, может опираться на наглядные образы и представления: мышление композиторов, математиков, шахматистов и т. д. не всегда выражается в словесной форме.

Области языка и мышления можно изобразить как два частично пересекающихся круга: не все в мышлении относится к языку, но и в языке не все можно причислить к мышлению.

Предметно-действенное мышление – мышление, опирающееся на

непосредственные манипуляции с предметами: решение задач осуществляется благодаря реальному преобразованию ситуации с помощью наблюдаемого двигательного акта; материальными знаками, на основе которых реализуются мыслительные операции являются собственно объекты окружающей действительности и действия манипулирования. *Наглядно-образное мышление* – мышление, характеризуемое опорой на наглядные образы, что обеспечивает преобразование ситуации не в реальности, а лишь в образном плане. Эти виды мышления формируются и реализуются «без языка», т.е. не имеют «языковой привязки».

В языке также не все и всегда относится к мышлению. Язык «обслуживает» не только мышление, но и другие сферы нашего сознания: волеизъявление («Закрой дверь!», «Не подсматривать!»), эмоции («Ах!», «Ого-го!», «Ух-ты!»). Некоторые единицы языка не соотносятся с какими-либо единицами мышления, то есть, значимы только для использования языка при порождении речи, но безразличны для осуществления мышления (например, категория рода неодушевленных имен существительных: *океан, ручей – он, река, протока – она, море, озеро – оно*).

Неразрывная связь мышления и языка обнаруживается именно в вербально-логическом мышлении. Вербально-логическое мышление – высшая форма мышления, обеспечивающая отражение сложных связей и отношений, решение теоретических задач, выведение заключений и прогнозирование событий посредством оперирования в сознании логико-концептуальными единицами, формируемыми в непосредственной связи с языковыми структурами и составляющими их смысловое поле.

Логика мышления объективируется и обнаруживает себя в грамматике языка. Некоторые ученые полагают, что основные мыслительные сущности отражены в грамматике языков и именно грамматическая категоризация создает ту концептуальную сетку, тот каркас распределения всего концептуального материала, который выражен лексически. Так, языковая категория подлежащего концептуализирует логическую категорию субъекта, сказуемого – предиката. Процесс, действие, состояние концептуализируются в языке глаголами и их видовременными формами. Логические категории пространства, времени, причины формируются в сознании благодаря концептуализирующей функции таких языковых единиц как предлоги, союзы, наречия, а также таких категорий, как падеж существительных, время глаголов и др.

Основными формами абстрактного (вербально-логического) мышления традиционно считаются понятие, суждение и умозаключение.

Понятие – опосредованное и обобщенное знание о предмете, основанное на раскрытии его существенных объективных связей и отношений. Схематично понятие в мышлении соответствует слову (знаку), реже – словосочетанию в языке. Формирование понятий в сознании ребенка –

длительный онтогенетический процесс, осуществляемый через генерализацию значений в детской речи.

Суждение – утверждение или отрицание тех или иных качеств явлений. В языке суждению как форме мышления соответствует предложение – причем, повествовательное по цели высказывания. Суждение имеет свою структуру (S – P – O) с обязательным присутствием в нем субъекта и предиката. Субъект – сам предмет мысли, в предложении ему обычно соответствует подлежащее. Предикат – это то, что утверждается или отрицается о предмете.

Умозаключение есть собственно процесс мысли, получение нового суждения из содержания исходных суждений.

Только слово – языковой знак – обладает достаточно высоким уровнем абстракции. С абстрактностью языкового знака связана возможность широких обобщений посредством языка наших знаний о действительности, отношений, чувств.

4.2 Внутренняя речь

Связь мышления и языка непосредственно обнаруживается во внутренней речи. *Внутренняя речь* – важный универсальный механизм умственной деятельности человека, проявляющийся как промежуточный этап между мыслью и звучащей речью (при речепорождении) и между громкой речью и ментальным образом (при речевоприятии) и обеспечивающий переход симультанно существующей мысли в синтаксически расчлененную речь и наоборот. Принято выделять две фазы внутренней речи: нерасчлененную (собственно внутреннюю речь или внутреннее программирование) и расчлененную (или внутреннее проговаривание).

Внутреннее программирование – нерасчлененная фаза внутренней речи, обеспечивающая оформление мысли на ментальном языке: мысль структурируется в цельном формате, позволяющем структурно программировать будущее речевое целое. Можно предположить, что в этой фазе часть мыслительной информации уже имеет некоторую языковую «привязку» (например, выражена в вербальном ментальном коде – концептах и пропозициях, которые структурно способствуют программированию будущего высказывания как целого), но часть информации явно представлена ментальными репрезентациями другого типа: визуальными и звуковыми образами, схемами, двигательными отпечатками реальности и т. д.

Внутреннее проговаривание – расчлененная фаза внутренней речи, артикуляторная активность, лишенная фонации, имитирование в большей или меньшей степени процессов, происходящих при реальном говорении, сопровождаемое скрытой физиологической активностью органов артикуляции.

Внутреннее проговаривание особенно отчетливо проявляется в следующих ситуациях: при восприятии речи (в частности, иноязычной), в процессе решения умственных задач высокой сложности, в виде скрытой эгоречи у взрослых (как некое удовлетворение потребности «выговориться», особый акт проявления эмоциональных состояний), при порождении устной монологической речи, при письме.

Сходство внутреннего проговаривания с эгоцентрической речью ребенка очевидно, что и объясняется его происхождением именно из детской эгоцентрической речи. Внутреннее проговаривание характеризуется предикативностью. Также имеет место сильное редуцирование фонетических характеристик речи. Внутренняя речь (проговаривание) фрагментарна, сжата, деграмматикализована, отрывочна. Язык внутренней речи также свободен от избыточности, свойственной всем естественным языкам.

Фаза *внутреннего программирования* выступает центральным звеном всех речемыслительных процессов, функционирует при всех видах речевой деятельности: говорении, аудировании, чтении и письме. *Внутреннее проговаривание* может сопровождать речемыслительные процессы, но не является обязательной фазой. При максимально свернутой внутренней речи, приближенной к непосредственному пониманию смысла, может иметь место выпадение фазы внутреннего проговаривания.

4.3 Дуальная организация работы головного мозга

Функциональная асимметрия мозга была впервые обнаружена в первой половине XIX в. В 1836 г. сельский врач *М. Дакс (Dax)* заметил связь между повреждением левого полушария головного мозга и потерей речи. Позднее *А.Л. Уайгон (Wigon)* предпринял первую попытку теоретического осмысления межполушарной асимметрии в своей книге «*The Duality of Mind*» (1944), основываясь на психологических и психиатрических данных. В 1868 г. *Дж. Джексон (Jackson)* обосновал идею о ведущем полушарии головного мозга, которая в дальнейшем легла в основу концепции доминантности полушарий, господствовавшей вплоть до конца XX в.

Концепция доминантности полушарий – теория функциональной асимметрии мозга, в соответствии с которой психические функции локализованы в левом полушарии, тогда как правое полушарие второстепенно. Недооценка роли правого полушария является главным недостатком теории.

По мере накопления научных данных, *концепция доминантного и субдоминантного полушарий* сменилась пониманием разного вклада *полушарий* в обеспечении той или иной деятельности. Сформулированная в конце XX в., теория дуальной организации головного мозга постулирует идею, что каждое из полушарий является ведущим в реализации определенных

психических функций.

Дуальная организация работы мозга – теория функциональной асимметрии работы полушарий головного мозга, утверждающая, что основой осуществления высших психических функций служит органичное межполушарное взаимодействие и комплиментарность работы полушарий.

Огромный вклад в разработку идей функциональной специализации полушарий внес *Р. Сперри* (1913 – 1994) благодаря своим исследованиям в области физиологии и медицины, за которые он был удостоен Нобелевской премии в 1981 г.

Еще до исследований Р. Сперри левое полушарие было известно, как рационально-логическое, знаковое, речевое. Его способ действия – аналитический, классификационный, абстрактный, алгоритмический, последовательный, индуктивный. При обработке информации левое полушарие как бы дробит картину мира на части, детали, анализирует их, классифицирует, выстраивая схемы, причинно-следственные цепочки, последовательно перебирает все то, что попадает в сферу его восприятия или извлекается из памяти. В левом полушарии располагаются и известные речевые центры.

Центр Брока – особый участок коры головного мозга, ответственный за мышечный акт произнесения слов, артикуляцию.

Центр Вернике – особый участок коры головного мозга, обеспечивающий понимание речи.

Ученые отмечают также существование *ассоциативного центра*, ответственного за построение фраз и предложений. При его повреждении нарушается способность правильного структурирования фраз.

Речевой процесс представляет собой процесс круговой, разрыв речевого круга в любой точке разрушает речевой процесс

В ведении левого полушария находится и абстрактный уровень языковых категорий, и все слова с абстрактными значениями. Левое полушарие – орган рефлексии и когнитивного обучения. Здесь хранится память «времени жизни» – информация о событиях прошлого, но не о событиях сегодняшнего дня (последние еще не прошли должную аналитическую обработку и не заняли определенную ячейку в субъективной дискретной модели мира). Также было доказано, что левое полушарие в большей степени ориентировано на прогнозирование будущих состояний.

Правое полушарие – интуитивное, пространственное, эмоционально-образное, чувственное. Оно ответственно за подсознательные процессы, имеет дело не с центром внимания, а с фоном, обеспечивает не концентрацию, а распределение внимания. Спецификой «правополушарного» мышления многие авторы считают готовность к целостному и одномоментному восприятию мира со всеми его составными элементами. С его работой принято соотносить интуицию, этику, способность к адаптации. Это источник

озарения и генератор идей. В отличие от левого полушария, которое обрабатывает информацию довольно медленно, правое полушарие работает в актуальном времени, «здесь и сейчас». Также было установлено, что правополушарное мышление, создающее специфический пространственно-образный контекст, имеет решающее значение для творчества.

Долгое время правое полушарие ошибочно считалось «немым»: не имеющим отношения к речи, языку, речевым процессам. Однако именно правое полушарие отвечает за различение интонации речи и модуляции голоса, поэтическое творчество – особое искусство оперирования словами, а также «понимает» речь, хотя и с некоторыми ограничениями: элементарную речь и простые грамматические конструкции.

Комплементарность работы правого и левого полушарий в речемыслительной деятельности проявляется также и в том, что каждое полушарие формирует свои принципы организации речи. Так, правое полушарие формирует целостность смыслового содержания, обеспечивает эмпирическое и образное (метафорическое) мышление, создает ассоциации на основе наглядно-чувственных представлений о предмете. Левое полушарие обеспечивает теоретическое мышление, грамматическое оформление высказываний и характеристику свойств предметов.

Ряд исследований показал, что имеются различия функций полушарий мозга в цветоощущении: полушария головного мозга асимметричны и комплементарны в восприятии и обозначении цветов.

Асимметрия мозга тесно связана с полом. В настоящее время подавляющее большинство авторов поддерживает точку зрения, что асимметрия мозга четче выражена у мужчин. Женский мозг отличается пониженной асимметрией полушарий, тогда как мужской мозг организован более асимметрично как по вербальным, так и невербальным функциям.

ТЕМА 5 Текст как объект психолингвистики

Текст в психолингвистике рассматривается как психологическое явление, акт рефлексии личности продуцента / реципиента (языковой личности, а не просто «идеального» носителя языка), преломляемый через определенный социокультурно-языковой контекст, это своего рода способ отражения некоторой действительности в сознании языковой личности с помощью элементов системы языка.

Текст – сложное коммуникативное явление, динамическая, связанная, упорядоченная последовательность коммуникативных языковых и неязыковых средств (знаков или образов), выражающая определенное содержание, объединенная суммарным смыслом, и доступная относительно вариативному пониманию.

Любой текст – «динамический процесс» (Л.Н. Мурзин), способами

существования которого являются сложные акты его производства и восприятия. Учитывая возможность его рассмотрения и как результата, и как процесса (акта коммуникации), можно утверждать, что в письменных произведениях речи и в записях устных сообщений на первый план выдвигается результативный аспект текста, а в устных произведениях более очевиден процессуальный аспект.

С функциональной стороны текст рассматривается как речевая реализация авторского замысла и коммуникативная единица самого высшего уровня, воплощённая как в *письменной*, так и в *устной* форме.

«Вербальность» текста следует рассматривать в самом широком семиотическом смысле. Знаковой основой текста может выступать звуковой семиотический субстрат, если текст воспринимается на слух; визуальный семиотический субстрат при зрительном восприятии; тактильный семиотический субстрат при восприятии посредством осязания (например, на языке Брайля). Текстом наряду с литературным произведением мы можем назвать и музыкальное произведение, и произведение живописи, и балет, и немое кино.

Тексты включают в себя не только произносимые или написанные слова (знаки); жесты, мимика, условные знаки, пантомима, сама идеальная ситуация общения могут также быть органической составной частью текста как проекции фрагмента действительности. Отсюда вполне оправданным представляется выделение *О.И. Ревуцким лингвистического, смыслового и экстралингвистического* уровней естественного языкового текста.

Современные зарубежные исследователи речевой деятельности оставляют термин текст в рамках изучения грамматики речевых продуктов, тогда как при рассмотрении когнитивно-языковых процессов опираются на динамический (on-line) подход к языку и отдают предпочтение категории «дискурс». Дискурс – это коммуникативное явление, рассматриваемое on-line, в текущем режиме и текущем времени, по мере своего появления и развития. Дискурс по мнению М. Фуко – прежде всего определённые типы высказываний, присущие некоторой социально-политической группе или эпохе, это языковое выражение общественной практики, особое использование языка, за которым стоит своя идеологически и национально-исторически обусловленная ментальность.

Универсальным свойством текста, признаваемым многими авторами, исследовавшими феномен понимания текстов, является его *интерпретируемость* или возможность неоднозначного осмысления сообщения через призму индивидуально-нравственного и социально-культурного опыта индивида. Свойство интерпретируемости можно рассматривать как критерий отнесения знакового продукта к разряду текстов.

Интерпретируемость текста предполагает наличие определенного содержания и смысла, что является отражением действительных объектов и

связей между ними как неравнозначных и проявляется в смысловой упорядоченности текста (А.А. Брудный).

Содержание текста можно определить как отображенное в тексте событие – совокупность действий, сцен, эпизодов. Схематично смысл представляется интеграцией содержания в коммуникативный контекст (смысл текста = содержание текста + коммуникативный контекст). Последний выступает фрагментом действительности, закодированной в тексте, отсылкой к какой-либо реальной ситуации со всеми предполагаемыми идеальными условиями.

Если быть строгим в отношении терминологии, то не сам текст как таковой обладает смыслом, как традиционно полагают в обыденном сознании, а реципиент наделяет текст определенным смыслом в процессе понимания.

Важным представляется выделение *уровней смысла*, определяющих глубину понимания сообщения.

Нулевым уровнем выступает понимание собственно содержания текста, как цепочки действий, сцен, эпизодов, установление между содержательными элементами пространственно-временных отношений.

Первым уровнем выступает уровень *общего смысла*, как результат вскрытия общего коммуникативного контекста сообщения и преломления содержания через призму соответствующих объективных условий. Такое понимание предполагает установление причинно-следственных связей через усмотрение соответствий языковых и логических категорий.

Более глубокое понимание представляется выявлением *скрытого смысла* (импликации) посредством вскрытия подтекста авторского слога, стиля, словесно-семантической игры, прагматического контекста.

Установление *глубинного смысла*, который, в свою очередь, ограничен лишь богатством индивидуального опыта реципиента, выступает, по сути, актом самопознания реципиента, интеграции текста в индивидуальную картину мира. Вскрытию смысла текста способствуют смысловые опоры. *Смысловые опоры* – это языковые и неязыковые элементы текста (в широком понимании), которые вскрывают контекст и обладают способностью к приращению смысла.

Тексту, как целостному образованию присущи определенные структурные принципы его построения – *связность* и *цельность*.

С точки зрения восприятия цельность мыслится как особая аструктурная смысловая категория, не обязательно соотносящаяся с лингвистическими единицами – смысловое единство текста. С точки зрения порождения текста цельность речевого произведения есть результат действия тенденции интеграции речевого произведения на основе замысла, внутренней программы речевого действия на всех этапах речевой деятельности.

Связность – структурное свойство, имеющее языковые способы выражения. Это линейная, семантически, синтагматически (грамматически,

синтаксически) и интонационно обусловленная связь между элементами текста. Связность проявляется как сочетание отдельных языковых единиц в тексте и как сочетаемость отдельных структурных блоков текста.

Отсутствие связности не разрушает текст как «концентрированную действительность», тогда как отсутствие цельности полностью деструктурирует текст как таковой и превращает его в неорганизованную звучащую или графическую материю. Текстами справедливо называются речевые продукты, обязательно обладающие свойством цельности, но не всегда связные. Предполагается, что ядерная цельность текста отражается в наборе ключевых слов или формулировках замысла произведения.

Популярно и использование термина *фабула текста* для описания структурного единства художественного сообщения. *Фабула текста* – логическая причинно-временная последовательность эпизодов события, изложенного в тексте, включающая экспозицию, завязку, развитие действий, кульминацию и развязку; отражает мотивировку и логику повествования.

Формальная реализация цельности текста схематично представлена в теории *актуального членения предложения* В. Матезиуса. Суть теории чешского лингвиста заключается в делении предложения на *тему* и *рему*. Исходная, данная информация, которая содержится в предложении, называется *темой*. Новое, актуальное в данной ситуации, что передает высказывание, носит название *ремы*.

Первоначально эта теория была разработана, применительно к пониманию предложения. По мере расширения исследований стало ясно, что в делении на тему и рему заключается секрет объединения предложений в целостный и связный текст и основа его смыслового восприятия. Наша речь строится по принципу последовательного введения новой информации. В каждом новом предложении текста содержится повтор того, о чем уже говорилось раньше (тема), а также вводится какая-то новая информация (рема).

Подобное движение информации внутри текста называется *тематической прогрессией текста* (или *тема-рема-тематической структурой*). Различают два вида тематической прогрессии. *Линейная тематическая прогрессия* представляется схемой: Т.1 – R. 1 □ Т. 2 (= R.1) – R. 2 □ Т. 3 (= R. 2) – R. 3 и т. д. При наличии одной и той же темы во всех предложениях имеет место *тематическая прогрессия с константной темой*: Т. □ R.1.; Т. □ R.2.; Т. □ R.3. и т. д. Существуют и смешанные варианты тематических прогрессий.

Выявление тема-рема-тематической структуры сообщения при его восприятии способствует установлению коммуникативного контекста и целостности сообщения. Построение речи с учетом постепенного введения новой информации (в соответствии с правилом тематической прогрессии) облегчает его восприятие и понимание.

ТЕМА 5 Невербальные средства общения: предыстория и история исследования, роль в коммуникации, классификация

Невербалика – самостоятельный, независимый канал общения, существующий параллельно естественному языку, предполагающий использование таких форм самовыражения и обмена информацией, которые не опираются на слова и другие языковые символы (жестов, мимики, телодвижений и т.д.).

Первой книгой, посвящённой этому вопросу, можно справедливо считать труд *Ч. Дарвина* «Выражение эмоций человеком и животными», опубликованный в 1872 г. Автор обращает внимание на сходство невербальных проявлений эмоций у животных и людей. Важным шагом к появлению научного интереса к невербальному общению стало опубликование в 1970 г. книги *Дж. Фаст* «Язык тела» – своего рода теоретического итога работы учёных-бихевиористов в области невербального общения. Дж. Фаст собрал и обобщил данные исследований новой науки «*кинесики*», изучающей поведенческие проявления бессловесного общения между людьми: любое движение тела или его части, с помощью которого человек передает эмоциональное послание внешнему миру.

Появление и использование невербального языка в основном обусловлено импульсами нашего подсознания.

Весьма дискуссионный до сих пор вопрос о природе невербальных средств общения: являются ли они врожденными или приобретенными. Часть жестов, несомненно, врожденна. Они независимы от пола, возраста, национальности, культуры, они универсальны. Однако большинство невербальных сигналов являются приобретенными: значения многих жестов и движений культурно обусловлено.

Невербальный язык не столь хорошо структурирован, как вербальный. Он емкий и компактный. Сигналы, как правило, приобретают свое особое значение в целостном сообщении, в комплексе с другими жестами. Есть отдельная группа жестов-символов, которые даже рассматриваемые и применяемые изолированно имеют определенные значения и фактически могут заменить слова: кивки – «да» или «нет», поднятый вверх большой палец – «отлично», пожимание плечами – «не знаю» и т. д. Из них действительно можно составить некую азбуку невербалики.

Невербальные средства общения играют двоякую роль в коммуникации. *Во-первых*, роль вторичной знаковой системы в естественноречевом общении, когда основным средством передачи объективной информационной выступает естественный язык. Невербальные средства при этом обеспечивают собственно психологическую сторону общения, межличностное взаимодействие: выполняют функцию социальной стратификации

(устанавливают определённые статусно-ролевые отношения), регулируют пространственно-временные параметры общения, выступают индикатором актуальных состояний личностей, создают социально-значимое аффективное отношение, позволяют создать образ партнёра и при этом маскировать «Я-личность», поддерживать адекватный уровень психологической близости и т.д. *Во-вторых*, роль альтернативной системы коммуникации, замещающей естественный язык, в случаях невозможности установления естественного языкового общения по причинам разной этиологии. При этом альтернативная невербальная система коммуникации (невербальный язык) несёт и информационную нагрузку и обеспечивает психологическую сторону общения.

Невербальные средства общения, сопровождающие коммуникацию на естественном языке, классифицируются на группы: (1) проксемика, (2) кинесика (оптико-кинетические средства), (3) паралингвистические (окололингвистические или просодика) и (4) экстралингвистические невербальные компоненты коммуникации.

Проксемика – область невербалики, включающая пространственно-дистанционные характеристики коммуникации: дистанцию при общении (зоны общения), а также тактильную коммуникацию (такесика: динамические прикосновения в форме рукопожатий, похлопывания, поцелуя).

Э. Холл описал нормы дистанционного расположения людей при разговоре, определив *зоны общения*: зона *интимного общения* – от 0 до 45-50 см.; зона *личного общения* – от 0,5 м до 1,5 м.; зона *формального (социального) общения* – от 1,5 м до 3 м.; зона *публичного общения* (общественная зона) – свыше 3-х м. Дистанционные характеристики общения варьируются в зависимости от возраста, пола, личностных характеристик, общественного статуса собеседника, национальности, плотности населения в районе проживания собеседников.

Кинесика – область невербалики, включающая поведенческие проявления бессловесного общения между людьми, в частности, любые движения тела или его части, с помощью которых человек передает эмоциональные послания внешнему миру (жесты).

Паралингвистические (окололингвистические) средства коммуникации – невербальные средства общения, включающие просодику (просодические характеристики речи): интонацию, тон, интенсивность, ритмическое оформление речи, вокальные качества голоса, диапазон голоса, тембр, громкость.

Экстралингвистика – невербальные компоненты коммуникации, такие как включаемые в речь паузы и различные психофизиологические проявления человека: плач, смех, покашливание, вздохи, зевота и т. д.

Отмеченные группы невербальных сигналов представляются важными составляющими человеческого общения. В ряде профессий умение

декодировать невербальные послания выступает важной составляющей профессиональной компетенции. Однако развитие данного умения – специфическая задача, требующая как немалого времени, так и больших усилий.

ТЕМА 6 Речевая деятельность в социокультурно-языковом контексте: речевосприятие, речепорождение

6.1 Восприятие речи

Процесс восприятия и понимания текста (речи) представляет собой иерархическую систему, где в тесной взаимосвязи выступают низший, сенсорный, и высший, смысловой, уровни. Понимание достигается через сложную многоэтапную переработку воспринимаемого (входного) сигнала. Согласно классической модели восприятия речи, предложенной *И.А. Зимней*, существуют три уровня речевосприятия: *сенсорный, перцептивный, смысловой*.

На *сенсорном уровне* происходит распознавание слуховых образов через соотнесение воспринимаемых сигналов со звуковыми эталонами, которые хранятся в долговременной памяти носителя языка в виде ментальной подсистемы звуков. Сложность фонетической идентификации заключается в том, что один и тот же звук может иметь различные, несколько отличающиеся от самой фонемы, варианты реализации в речи. Каждый звук обладает изменчивостью двух видов: *аллофонической* и *дикторской*.

Суть *аллофонической* изменчивости в качественно отличных вариантах физической реализации в речи одного и того же фонетического символа в различном фонетическом окружении (наличии ряда аллофонов).

Под *дикторской* изменчивостью подразумеваются особые акустические свойства речи как результат психофизиологических особенностей произнесения слов говорящим: картавость, заикание, шепелявость, акцент и т. д.

Существует ряд теорий, описывающих *механизм опознания речевых сигналов*. Наиболее аргументированными представляются акустическая и моторная теории. *Акустическая теория* механизма идентификации речи исходит из сенсорного принципа восприятия: воспринимаемый на слух языковой сигнал сопоставляется с фонетическим эталоном в долговременной памяти реципиента по акустическим признакам (качеству звучания), тогда как артикуляционный компонент факультативен. *Моторная теория* в ее радикальном варианте рассматривает восприятие речи как активный динамический процесс, происходящий при обязательном участии моторного, а именно, речедвигательного звена. При восприятии речи реципиент

моделирует ее артикуляционные параметры: имеет место произнесение реципиентом воспринимаемого текста вслед за говорящим во внутреннем проговаривании.

В психолингвистике же отдельным научным направлением выступает *фоносемантика*, изучающая мотивированность звукоизобразительной системы языка, то есть устойчивые связи между звуковым составом слов (или графическим изображением букв в словах) и признаками обозначаемых словами объектов (денотатов) и явлений, что вызывает со-ощущения и созмоции. Принятие идей фоносемантики позволяет утверждать, что уже на сенсорном уровне восприятия речи может иметь место рефлексия в сферу эмоций, отношений, переживаний, а также значений и, возможно, смыслов.

На *перцептивном уровне восприятия речи* осуществляется разборчивость звуко сочетаний – слогов, слов, фраз – посредством сегментации речевого потока на отдельные элементы. Воспринимаемая на слух речь представляет собой слитный речевой поток: говорящий при порождении речи не делает пауз между словами и фразами. Восприятие речи (в частности, устной) требует вычленения из общего потока звучащей речи составляющих ее слов.

Наличие речевого опыта обеспечивает перцептивную готовность слушающего и снимает сложности разборчивости речи. Сегментация речевого потока на составляющие элементы при восприятии иноязычного текста затруднена, а при восприятии речи на незнакомом языке – практически невозможна.

На следующем этапе восприятия речи происходит осмысление упорядоченных звуко сочетаний (слов и цельных синтаксических структур), поэтому этот уровень восприятия речи называют смысловым восприятием.

И.А. Зимняя определяет смысловое восприятие как «перцептивно-мыслительно-мнемическую» деятельность, поскольку оно предполагает активацию основных когнитивных систем – восприятия, мышления, памяти. По определению *А.А. Залевской*, смысловое восприятие есть «единый процесс взаимодействия восприятия и понимания с опорой на многогранный чувственный и рациональный, индивидуальный и социальный предшествующий опыт реципиента текста».

Выделяют два плана смыслового восприятия речи, составляющих два его этапа: 1) на уровне языковых значений (*семантический анализ*) и 2) собственно содержательно-смысловой стороны сообщения (*смысловой анализ*).

Семантический анализ предполагает понимание текста на уровне языковых значений и часто вне учета контекста сообщения.

Понимание собственно смысловой стороны сообщения (*смысловой анализ*) представляет собой сложный многоэтапный процесс, включающий когнитивно-аффективную переработку воспринимаемой речи активным и

пристрастным субъектом. На этом этапе уточняются значения слов, исходя из общего контекста сообщения, имеет место понимание связных последовательностей слов (предложений) и целых структурных блоков текста (абзацев), воссоздается смысловая целостность всего воспринимаемого сообщения через активное взаимодействие языковых и энциклопедических знаний слушающего.

Известен ряд различий между восприятием и пониманием звучащей (слышимой) и письменной (видимой) речи. При чтении можно контролировать темп поступления информации, имеются преимущества в отношении сегментации речевого потока. Устная речь богаче и информативнее, поскольку она сопровождается просодическими характеристиками. (Невербальные компоненты коммуникации – мимика, жеста, ситуация – во многом ориентируют понимание.) Письменный текст распределен в пространстве, устойчив и линеен. Звучащий текст распределен во времени, не линеен (в потоке речи звуки могут «накладываться» друг на друга) и вариативен.

6.2 Понимание речи как мыслительно-мнемический процесс

Понимание вербального сообщения можно определить как процесс и результат построения в сознании реципиента ментальной репрезентации текста путем его перевода с общенационального языка на язык интеллекта при условии наличия в предшествующем опыте человека необходимых языковых и энциклопедических знаний.

А.А. Леонтьев полагает, что внешним свидетельством понимания сообщения (*как результата*) является перевод смысла текста в любую другую форму его закрепления: а) парафраза – пересказ мысли другими словами; б) перевод на другой язык; в) смысловая компрессия: резюме, аннотация, реферат, набор ключевых слов; г) построение образа предмета или ситуации: экранизация, драматизация, иллюстрирование; д) формирование эмоциональной оценки события; е) выработка алгоритма операций, предписываемых текстом.

Само понимание может быть различным по степени полноты и глубины освоения реципиентом содержательно-смысловой структуры текста. Возможно выделение *уровней смысла*, определяющих глубину понимания сообщения: понимание содержания текста (нерефлексивное понимание), общего смысла (рефлексивное понимание), скрытого смысла (рефлексия 2-ого порядка), глубинного смысла (рефлексия 3-его, 4-ого, n-ого порядка).

Движение мысли в *процессе* понимания вербального сообщения происходит как по горизонтали: линейно, от одного текстового элемента к последующему, так и по вертикали: от частных единиц текста и их конкретных значений к единицам другого порядка – метаединицам,

метасвязям, метасмыслам.

При *горизонтально направленном* движении мысли имеет место явление, названное *Л.С. Выготским* влиянием смыслов: каждый последующий компонент не просто присоединяется, а вливается в предыдущий при их одновременном взаимовлиянии. Вертикально направленное движение мысли есть перемещение мыслительного центра по уровням смысла (общий, скрытый, глубинный), опирается на общую апперцепцию реципиента и предполагает вовлечение в понимание все большего объема его «фоновых знаний».

Результаты психолингвистических исследований понимания речи позволяют нам сформулировать следующие основные особенности данного явления.

1. Понимание текста *субъективно*, имеет множество степеней свободы. Эта субъективность зависит, *во-первых*, от степени языковой и коммуникативной компетенции реципиента; *во-вторых*, от богатства индивидуального опыта и энциклопедических знаний реципиента; *в-третьих*, от потребности, мотивов и целей, которые побудили человека обратиться к данному тексту (Не случайно бытует утверждение, что в одном и том же тексте каждый видит то, что хочет увидеть.).

2. Понимание вербального сообщения требует декодирования невербальных средств общения, которые помимо коммуникативной значимости зачастую информативны.

3. Понимание речи – есть процесс *прогностический*, основан на функционировании механизма прогнозирования. Все действия реципиента, составляющие динамику понимания текста, носят прогностический характер.

Вероятностное прогнозирование при восприятии и понимании речи – это предугадывание формы, содержания и смысла воспринимаемого высказывания (сообщения), что позволяет экономить время, усилия, резервы оперативной памяти (7+2). Вероятностное прогнозирование основывается на предшествующем опыте человека: его общих социокультурных знаниях (общей апперцепции) и его речевом опыте (лингвистической апперцепции). Зрелому реципиенту достаточно декодировать 60% воспринимаемого сообщения, при этом понимание достигается за счет действия механизма прогнозирования. Прогнозирование становится возможным благодаря скрытой реакции ожидания, которую называют установочной реакцией. Механизм предвосхищения поступающей языковой информации тесно связан с построением гипотез относительно формы и содержания воспринимаемого текста. Гипотеза выдвигается реципиентом на основе его индивидуального общего и речевого опыта и затрагивает разные уровни языка – фонетический, лексический, грамматический, распространяется не только на предвосхищение значения или формы единиц речи, но и шире: на словосочетание, предложение, содержание и смысл всего текста в целом. Таким образом,

восприятие и понимание речи/текста – есть не пассивный, а активный процесс, сложная интеллектуальная деятельность прогностического характера, которая представлена иерархично организованными действиями по языковому, речевому и смысловому прогнозированию.

4. Понимание текста – процесс *гибко стратегический*. Стратегии – это часть нашей процедурной памяти, которая содержит информацию о процессе понимания (*Т.А. ван Дейк*). Стратегии понимания – механизмы когнитивной обработки вербальной информации, владение которыми предполагает наличие языковой способности в целом. Стратегии представляют основу процесса прогностической интерпретации: для данных структур текста и прагматического контекста они обеспечивают быстрое выдвижение предположений относительно возможного развития и наиболее вероятного завершения воспринимаемого события. Так, стратегии глобальной когерентности предполагают наличие в сознании «зрелого» реципиента ряда конвенциональных сценариев (в другой терминологии – семантических моделей ситуаций, сцен, моделей канонической структуры текста), которые выступают основой семантического моделирования ментальной репрезентации воспринимаемого сообщения. При восприятии речи эти сценарии прилагаются к воспринимаемому сообщению (подбор подходящей модели осуществляется по «индикаторам», «ключевым признакам» текста и контекста – словам, типам высказываний, обстановке общения и т. д.), в результате чего незаполненные звенья сценариев наполняются конкретной информацией. Тем самым моделируется смысло-содержательная целостность воспринимаемого сообщения, что знаменует достижение понимания. Реципиент подбирает и перебирает конвенциональные сценарии быстро и гибко – в этом суть стратегического понимания как процесса весьма гибкого.

6.3 Порождение речевого высказывания

Порождение речи – один из двух главных процессов речевой деятельности (помимо восприятия речи), состоящий в планировании и реализации речи в звуках или графических знаках; это совокупность действий перехода от речевого намерения (речевой интенции) к звучащему (или письменному) тексту, доступному для восприятия (идентификации и понимания). Порождение речевого высказывания зачастую называют процессом вербализации мысли.

Всякое речевое высказывание – будь то предложение или текст – именно формируется, порождается, а не переходит в «готовом виде» из мысли в речь. Вспомним известное высказывание *С.Л. Рубинштейна*: «В речи мы формулируем мысль, но, формулируя, мы сплошь и рядом ее формируем». Порождение речи представляется дополнительным процессом: время артикулирования начальных элементов речи используется для планирования

дальнейшей информации, которая затем и внедряется в высказывание. Речепроизводство не ограничивается простым использованием структур языка, а опирается на порождение качественно нового: словесное формулирование приводит к изменению, кристаллизации первоначальной идеи. Это доказывается простым наблюдением: *во-первых*, говорящий допускает более длительные, чем обычные (дыхательные) паузы («хезитации»). Они связаны с выполнением разнообразных функций по планированию (перепланированию) и свидетельствуют о том, что говорящий не сразу может найти подходящее слово, для выражения мыслей и чувств. *Во-вторых*, имеют место автокоррекции (авторедктирование), когда говорящий не только уточняет уже сказанное, но и дает развернутое пояснение.

В традиции отечественной психолингвистики процессы речепорождения связываются с деятельностным характером речи. Это означает, что, *во-первых*, последовательность этапов порождения речи соотнесена с фазами (этапами) любой деятельности: предполагает ориентировку, планирование, реализацию плана и сопоставление результата с целью (контроль). *Во-вторых*, порождение речи осуществляется как иерархическая система процессов, включающая уровень акта деятельности, уровень действий и уровень операций. *В-третьих*, процесс речепорождения предполагает обязательную мотивированность и целенаправленность. *В-четвертых*, порождение речи носит эвристический характер, то есть при поставленной сознательной цели говорящий может произвольно (сознательно или чаще бессознательно) выбирать оптимальный способ достижения этой цели (в плане стратегий и тактик речепорождения).

Направление отечественных исследований в области процессов производства речи определяется основными положениями концепции *Л.С. Выготского*. Он трактовал путь от мысли к слову как процесс движения «от мотива, порождающего какую-либо мысль, к оформлению самой мысли, к опосредованию ее во внутреннем слове (внутренней речи), затем – в значениях внешних слов и, наконец, в словах». Исследования отечественных специалистов позволили сформулировать следующую программу превращения мысли в слово («вербализации»): 1) фаза мотивации, 2) фаза синтаксического программирования, 3) фаза лексико-грамматико-кинетического программирования, 4) реализация программы во внешней речи: говорение или письмо.

1. Фаза мотивации. Автор речи обладает коммуникативными намерениями: передать определенную информацию, описать положение вещей, аргументировать свою позицию и т. п., рассчитывая на определенную реакцию со стороны адресата. В деятельности переводчика фаза мотивации в речепорождении предполагает наличие намерения передать сообщение средствами другого языка

2. Фаза синтаксического программирования. На этом этапе определяется синтаксическая схема будущего высказывания конкретного

национального языка, которому во внешней речи соответствует определенный тип предложения. *Н.И. Жинкину* удалось с помощью рентгеноскопии доказать, что внутренние органы предартикуляции активизируются и занимают определенное положение еще до момента произнесения. При этом (по их положению) в большинстве случаев можно определить, будет ли произнесено повествовательное предложение или вопрос. К тому же, материалы наблюдений свидетельствуют, что в ходе автокоррекции в 70 % случаев исправляется не фраза в целом, а производятся только лексические замены: синтаксические структуры первичны. Функционально-синтаксический аспект порождения речи не замыкается в рамках синтаксиса отдельного высказывания, но предполагает программирование целостного текста и его отдельных содержательных «блоков». Целостное построение текста подчинено ключевым положениям теории актуального членения предложения В. Матезиуса.

3. *Фаза лексико-грамматико-кинетического программирования.* На этой фазе происходит грамматическое структурирование и морфемный отбор конкретной лексики.

Механизм выбора и организации слов в порождении речи является, по экспериментальным данным, вероятностным и связан с классами операций: поиском семантических признаков слова, поиском их звуковых признаков и учетом их субъективной вероятностной характеристики. Механизм грамматического конструирования высказывания также включает несколько классов операций: грамматическое прогнозирование высказывания; перебор возможных прогнозов; грамматикализация программы; закрепление грамматических «обязательств».

При переводе на стадии речепорождения в вербальной памяти переводчика происходит поиск соответствующей лексической единицы, либо создается новая (оказиональная – «крокодилярий», *unworkable*), либо, если оба варианта оказываются невозможными, целевое содержание выражается последовательностью слов – описательный перевод.

Одновременно с лексико-грамматическим наполнением синтаксической схемы осуществляется *моторное (кинетическое) программирование* будущего высказывания: производится подбор артикулем.

4. *Реализация программы во внешней речи.* Реализуется моторная программа внешней речи, которая воплощается в форме графической реализации текста (письмо) или в артикуляторно-акустической форме (говорение).

6.4 Перевод в парадигме деятельностного фрейма: моделирование процесса

Переводческая речевая деятельность представляется особой самоценной

разновидностью речевой деятельности и реализует, на что, собственно, и указывал А.А. Леонтьев, непосредственно профессиональное воплощение языка и речи. Подобно вычленению результативного и процессуального аспектов речи перевод также может рассматриваться с точки зрения, во-первых, комплекса совершаемых переводчиком интеллектуально-языковых действий (смысловых решений), т. е. как процесс, а, во-вторых, как результат этих действий.

В лингвистической теории перевода как разделе языкознания, равно как и в рамках отдельных переводческих дисциплин, перевод анализируется исключительно с позиции результативного аспекта деятельности специалиста – с точки зрения оценки качества перевода. Однако изучение «технологии» перевода всегда остается неполным и неинформативным без учета того факта, что перевод в своей самой сокровенной части – это процесс, комплекс интеллектуальных перцептивно-мыслительно-мнемических действий, которые быстротечны и интуитивны, и осуществляются на неосознаваемом или слабо осознаваемом уровне.

Моделирование процесса речевой переводческой деятельности должно учитывать присутствие в переводе действий рецептивных и продуктивных, реактивных и инициативных, реализуемых в системах двух языков (двух знаковых систем), отражающих взаимные переходы и трансформации. В разработанной нами модели эти положения были максимально учтены.

Лингво-когнитивная модель перевода в контексте деятельностного фрейма может быть представлена следующим комплексом ключевых фаз: текст на языке оригинала (Ф 1), восприятие оригинального текста (Ф 2), декодирование текста с языка оригинала и формирование ментального образа как результат понимания сообщения (Ф 3), кодирование смыслового содержания на язык перевода (Ф 4), вербализация текста на языке перевода в устной или письменной форме (Ф 5), текст на языке перевода (Ф 6).

Перевод как результат воплощен, собственно, в тексте на языке перевода (Ф 6), который выступает адекватной моделью текста на языке оригинала (Ф 1) по критериям смысло-содержательной близости и функционально- коммуникативной направленности.

В соответствии с предложенной нами моделью, перевод как разновидность речевой деятельности представляется реализуемым в четырех взаимосвязанных процессах (Ф 2 – Ф 5), из которых восприятие (Ф 2) и декодирование текста на языке оригинала (Ф 3) составляют процесс смыслового речевосприятия, а кодирование смыслового содержания (Ф 4) и вербализация текста на языке перевода (Ф 5) интегрируют процесс речепорождения.

Принимая конкретное сообщение, которое проникает в сознание переводчика-билингва в виде потока акустических или графических речевых сигналов, переводчик, будучи реципиентом на первой стадии

(речевосприятие), декодирует текст, воспринимает и понимает сообщение. Далее имеет место сложный процесс кодирования информации средствами языка перевода и вербализация сообщения (речепорождение). Смысловые решения (речевые действия), принимаемые переводчиком в процессе перевода (кодирования), во многом зависят от соотношения языка оригинала и языка перевода, а также характера решаемой переводческой задачи.

В основе процесса перевода лежит ряд принципиальных установок, из которых сознательно или бессознательно исходит переводчик. Они кажутся очевидными, хотя по-разному реализуются в конкретных условиях переводческого акта. Прежде всего, полагается, что в процессе перевода понимание оригинала предшествует его переводу не только в качестве последовательных этапов, но и как обязательное условие осуществления переводческого процесса. Декодирование для переводчика-билингва, можно утверждать, играет ключевую инициальную функцию в самой переводческой деятельности и предваряет завершающую стадию всей деятельности – вербализацию ранее закодированного сообщения на языке перевода.

Восприятие речи (Ф 2) представляется процессом, реализуемым речевыми операциями на двух уровнях: сенсорном и перцептивном.

На сенсорном уровне происходит распознавание графических или акустических образов языковых знаков через соотнесение визуально или аудиально воспринимаемых сигналов с хранящимися в долговременной памяти переводчика эталонами звукоизобразительных символов. В случаях письменно-письменного и письменно-устного форм перевода отсутствие дикторской и аллофонической изменчивости символов в силу их графического представления в тексте оригинала предопределяет быстротечность речевосприятия на сенсорном уровне. При последовательном и синхронном формах перевода индивидуальные артикуляционно-акустические, психофизиологически обусловленные свойства речи (дикторская изменчивость), качественная вариативность реализации звуков в различном фонетическом окружении (аллофоническая изменчивость) и наличие фонового шума зачастую предопределяют перевод действий сенсорного уровня с осуществляемых на уровне «бессознательное» на уровень сознательного контроля.

На перцептивном уровне восприятия речи осуществляется разборчивость звуко сочетаний – слогов, слов, фраз – посредством сегментации речевого потока на отдельные элементы. Наличие речевого опыта обеспечивает перцептивную готовность и снимает сложности разборчивости речи, что затруднено при восприятии иноязычного текста, а в случае восприятия речи на незнакомом языке – неизбежно ошибочно.

Традиционно полагают, что правильное восприятие зависит от фонетических и акустических характеристик звуков в составе звуко сочетаний: типичность, маловероятность или совсем невероятность сочетаний для норм

речи на этом языке. Существует мнение, что такое препятствие в работе речевого механизма, как затруднение в опознании воспринимаемых элементов, разрешается «сигналами согласования или рассогласования воспринимаемых языковых форм со сложившимися в результате речевого опыта в языковом сознании индивида конкретными эталонами языковых единиц, структурными схемами и метаязыковыми знаниями» [2, с. 138]. На действии этих сигналов основывается функционирование такого механизма языкового контроля, как «чувство языка», а четкость включения и функционирования последнего свидетельствует о богатстве речевого опыта и степени сформированности речевого слуха.

Следующей фазой речевой переводческой деятельности (Ф 3 – декодирование) является осмысление упорядоченных звукосочетаний (слов, цельных синтаксических структур, текстовых блоков), которое может иметь либо положительный, либо отрицательный результат – понимание или непонимание сообщения. Понимание текста можно определить как процесс и результат построения в сознании реципиента ментальной репрезентации сообщения путем его перевода с естественного языка на язык интеллекта (ментальный язык) при условии наличия у реципиента необходимых языковых и фоновых знаний.

Ключевым механизмом восприятия и понимания речи (Ф 2 – Ф 3) является прогностическая активность реципиента. Можно смело утверждать, что все без исключения вербально-когнитивные действия, составляющие процесс речевосприятия, носят прогностический характер и реализуются по следующей схеме выполнения операций: формирование гипотезы – контроль – принятие решения. Построение гипотезы – главный операционный шаг в перцепции текста. Гипотеза выдвигается реципиентом на основе его индивидуального речевого опыта и затрагивает разные уровни текста – фонетический, лексический, грамматический, распространяется не только на предвосхищение значения или формы единиц языка и речи, но и шире: на синтез единиц текста (упреждающий синтез) и установление смысла словосочетаний, предложений, содержательно-смысловой целостности всего речевого произведения. Имеет место построение реципиентом выводов, принятие им смысловых решений на всех уровнях текста.

Таким образом, речевосприятие при переводе – аналитико-синтетическая работа органов чувств и мозга – есть не пассивный, а активный процесс, сложная интеллектуальная деятельность прогностического характера, которая представлена иерархично организованными действиями по языковому, речевому и смысловому прогнозированию. К выделяемым в связи с этим И.Н. Гореловым и К.Ф. Седовым «языковой и речевой вероятности» можно добавить и наличие «смысловой вероятности» как гипотетическое моделирование, интерпретация и программирование развития сообщения.

Важно указать на ключевую роль вероятностного прогнозирования в профессиональной переводческой деятельности. Чем лучше развиты навыки прогнозирования у переводчика, тем быстрее осуществляется восприятие и достижение понимания, что, в свою очередь, экономит время и умственные ресурсы переводчика, оставляет резерв времени для осуществления кодирования информации на язык перевода и реализацию адекватных трансформаций.

В случае синхронного перевода четко функционирующий механизм прогнозирования формы и содержания воспринимаемого сообщения не просто желателен, а является обязательным условием переводческой компетенции синхрониста. Очевидно, что не каждый специалист по переводу способен работать в режиме синхронного двуязычия. Можно полагать, что развитие и функционирование механизма прогнозирования и есть то важнейшее психологическое условие, обеспечивающей ряду лингвистов-переводчиков успешную карьеру переводчика-синхрониста, тогда как подавляющее большинство выпускников переводческих факультетов ограничиваются осуществлением письменных переводов текстов.

Успешное осуществление первого этапа в переводческой речевой деятельности – речевосприятия – выступает фундаментом для дальнейших действий интеллектуального характера по поиску максимально адекватной формы воплощения понятого содержания и смысла средствами другого языка с учетом допустимых отклонений формы (эквивалентность не всегда возможна, да и зачастую нерациональна), но исключая отклонения от содержания оригинального сообщения.

Несмотря на очевидную прикладную значимость изучения проблемы речепорождения, теоретически моделирование данного процесса еще весьма далеко от своего завершения и разработки оптимального варианта его операционального конструирования. Важно помнить, что перевод всякого речевого высказывания – будь то предложение или текст – требует формирования адекватного высказывания на языке перевода. Речь именно порождается переводчиком через посреднический этап мыслеформирования, а не просто перетекает с одной в другую форму воплощения того же содержания.

Производство речи при переводе а) условно последовательно (соответствующие речевые действия и операции могут протекать параллельно и налагаться друг на друга во времени), б) максимально интерактивно (имеет место постоянное обращение и возврат переводчика к тексту оригинала), в) рекурсивно (возможны альтернативные варианты перевода одного и того же высказывания), г) интуитивно (осуществляется на неосознаваемом или неотчетливо осознаваемом уровне).

Рассмотрение речепорождения в парадигме деятельностного фрейма предполагает, во-первых, что этапы порождения речи при переводе

обязательно формируются по универсальной схеме структуры любой деятельности: планирование, реализация плана, сопоставление результата с целью (контроль). Во-вторых, порождение речи при переводе осуществляется как иерархическая система процессов, включающая уровень акта деятельности, уровень действий и уровень операций. В-третьих, порождение речи носит эвристический характер, т. е. при поставленной сознательной цели говорящий может произвольно (сознательно или чаще бессознательно) выбирать оптимальный способ достижения этой цели (в плане стратегий и тактик кодирования определенного содержания на языке перевода).

Основываясь на результатах исследований проблемы речепорождения отечественных психологов, можно предложить следующую схему действий переводчика на этапе порождения речи при переводе.

По завершении Ф 3 (декодирования) в сознании переводчика уже существует определенная ментальная модель сообщения как содержательный инвариант в виде семантизированных образов, требующий воссоздания средствами другого языка. Кодирование (Ф 4) знаменует переход от этой формы существования информации, от симультанной (одновременной, не развернутой во времени) предикативной организации содержания к сукцессивной (линейной) последовательности языковых элементов (в плане линейного синтаксиса). Кодирование (Ф 4) представляется интегрируемым рядом условно последовательных этапов: а) синтаксическое программирование и б) лексико-грамматическое программирование.

Синтаксическое программирование предполагает определение синтаксической схемы будущего высказывания на языке перевода, которому во внешней речи соответствует определенный тип предложения, что, как удивительно бы это не звучало, предвзвешивает подбор лексических соответствий при переводе. Функционально-синтаксический аспект порождения речи не замыкается в рамках синтаксиса отдельного высказывания, но предполагает программирование целостного текста и его отдельных содержательных блоков.

На этапе лексико-грамматического программирования происходит грамматическое структурирование и подбор конкретной лексики на языке перевода. А.А. Леонтьев в свое время определил уровни осознанности в речевой деятельности, обеспечивающие владение родным языком, которые можно рассматривать в качестве критериев владения иностранным языком и оценки языковой компетенции переводчика. Так, по мнению А.А. Леонтьева применение правил морфологической и синтаксической связности слов (грамматики) осуществляется на уровне бессознательного контроля. Подбор слов, семантически адекватных единицам оригинального текста происходит на уровне сознательного контроля.

Достижение переводческим «свободы языка» на уровне слова, предполагающее владение богатством альтернативных единиц выражения

схожего семантического содержания в зависимости от функционально-стилистической направленности переводимого текста, его смыслового и эмоционального содержания, коммуникативной ситуации – это не только показатель владения иностранным языком, но и неперемное условие профессионализма переводчика. Механизм выбора иноязычных слов, таким образом, функционирует в значительной степени осознанно: имеет место либо обнаружение в вербальной памяти эквивалентной и адекватной лексической единицы, либо создание новой (оказиональной) либо, если оба варианта оказываются невозможными, целевое содержание выражается последовательностью слов.

Грамматическое конструирование высказывания на языке перевода соответствует, как выше отмечалось, психическому уровню бессознательного контроля, что особенно актуально в условиях синхронного перевода. Учитывая факт непосредственного воплощения логики человеческого мышления в грамматике языка, формирование и закрепление в сознании переводчика логико-языковых концептуальных единств (сказуемое – предикат, подлежащее – субъект, прилагательное – качество и т.д.) как для родного, так и для иностранного языков, а также знание их межъязыковых соответствий совершенно необходимо для осуществления речевых действий по кодированию содержания на язык перевода.

Можно полагать, что кодирование в процессе перевода основывается, главным образом, на использовании готовых коммуникативных единиц. Формируя высказывание, переводчик обязательно прибегаем к схемам, шаблонам, клише: языковые единицы достаточно прочно увязаны с типичными коммуникативными ситуациями и определенными сферами переводческой тематики, а также конкретными грамматическими и синтаксическими моделями.

Завершающей фазой речевой переводческой деятельности является вербализация текста на языке перевода в устной или письменной форме (Ф 5) – реализация содержания в звуках или графических знаках.

Стоит заметить, что выделение в речепорождении при переводе указанных фаз и этапов достаточно условно и преследует, скорее, исследовательские цели. Стадийность порождения речи не следует представлять в виде алгоритмической последовательности фаз: речь при переводе планируется и реализуется не последовательно, слово за словом, предложение за предложением, а более компактно, целостно, при параллельном осуществлении различных речевых операций в рамках одновременно совершаемых речевых действий на различных фазах переводческой деятельности.

Таким образом, речевая переводческая деятельность, в целом, представляется как сложный когнитивно-языковой процесс, аналитико-синтетическая работа органов чувств и мозга, осуществляемая в соответствии

с иерархичной структурой деятельностного фрейма, стадийность которой условна в силу параллельности процессов на разных уровнях речевой деятельности.

ТЕМА 7 Экспериментальная психолингвистика

7.1 Ассоциативный эксперимент в психолингвистике

Ассоциативный эксперимент – наиболее разработанный метод психолингвистического анализа семантики, выявляющий как семантические характеристики отдельных значений слов, ассоциативные связи между словами и группами слов, так и позволяющий судить о специфике индивидуального языкового сознания, субъективно-аффективной оценке социальных феноменов.

Его общая схема такова: испытуемому предъявляется список слов, на которые необходимо ответить первыми приходящими в голову словами в течение, как правило, ограниченного промежутка времени. Само понятие ассоциативного процесса исключает идею сознательно контролируемого отбора ответов.

Ассоциация – это связь между некоторыми объектами, явлениями, основанная на нашей общей апперцепции. Ассоциация может быть *культурно обусловленной*, условной; *фактической*, отражающей реальные связи и явления между явлениями в действительности; собственно *индивидуальной*, основанной на субъективном опыте, личных переживаниях и отношениях. Ассоциативный эксперимент может строиться на изучении любого типа ассоциации, выявляя при этом различные стороны языкового сознания либо одного индивида, либо малой группы или даже этноса и целой нации.

При *свободном ассоциативном эксперименте* испытуемому не ставятся никакие ограничения на реакции: имеет место реагирование на слово-стимул первым приходящим в голову словом вне зависимости от его грамматического и семантического класса. На основе таких данных составляются словари ассоциативных норм языка.

Свободный ассоциативный эксперимент позволяет выяснить, как устроены фрагменты языкового сознания у носителей языка и может служить способом получения как лингвистического, так и психологического знания. Он служит ценным материалом для изучения семантических ассоциативных полей и вскрывает объективно существующие в психике носителя языка семантические связи слов. Психолингвистическое понятие «семантическое поле» представляет собой совокупность слов вместе с их ассоциациями. Ассоциативное поле, формируемое за тем или иным словом, может быть у каждого человека отличным и по составу элементов, и по силе связей между ними. Актуализация той или иной связи не случайна и зачастую зависит от

ситуации, эмоционального отношения, детерминирована уровнем образования человека. Однако принадлежность к определенному народу, одной культуре формирует «центр» (ядро) ассоциативного поля, которое у всех носителей языка, в целом, достаточно стабильно, а связи слова-стимула с элементами ядра поля – регулярно повторяемы в данном языке вне зависимости от ситуации.

Метод свободных ассоциаций также выступает важнейшим приемом выявления языковой картины мира, понимаемой как отображение в психике человека предметного мира, опосредованное предметными значениями, когнитивными схемами и поддающееся сознательной рефлексии (А.А. Леонтьев). Языковая картина мира – своего рода «призма», сквозь которую преломляется для человека мир и которая определяет специфику его коммуникативного поведения и оценку окружающей действительности.

Цепочечный (цепной) ассоциативный эксперимент предполагает реагирование испытуемых на стимул несколькими ассоциациями. Все последующие ответы испытуемого являются ассоциациями не столько на слово стимул, сколько на его предыдущую ассоциацию, в результате чего получается цепочка ассоциативных реакций. Этим методом охотно пользуются специалисты по психоанализу, поскольку он выявляет «поток подсознания». Для психолингвистики данные этого эксперимента значимы, как позволяющие судить об особенностях речемыслительных процессов.

В *направленном ассоциативном эксперименте* испытуемых предлагается реагировать на слово-стимул реакциями определенного семантического или грамматического класса (например, только антонимами, только синонимами, только существительными, или с учетом рода-видовых отношений и т. п.). Это накладывает ограничения на процессы мыслительного поиска испытуемых при выборе подходящих слов-реакций.

Особый тип составляет *психофизиологический ассоциативный эксперимент*, проводимый на фоне некоторых физиологических реакций человека. Серию подобных опытов провел в свое время А.Р. Лурия, используя особенности реакции человека на болевой раздражитель в виде удара током.

Результаты ассоциативного эксперимента анализируются по следующим двум критериям: во-первых, выявляется тип *языковой ассоциативной связи* между стимулом и реакцией, во-вторых, анализируется *логическая ассоциативная связь*.

Языковая *ассоциативная связь* представляется как *синтагматическая* или *парадигматическая*. Парадигматические ассоциации составляют слова-реакции того же грамматического класса, что и слова-стимулы. Синтагматическая ассоциативная связь предполагает наличие между стимулом и реакцией синтаксических отношений: такие ассоциативные пары образуют словосочетания. Парадигматические ассоциации отражают языковые отношения, синтагматические – речевые.

Анализ *логической связи* внутри ассоциативных пар предполагает ее отнесение к одной из следующих разновидностей: смысловая близость ассоциируемых слов (синонимы): *большой – огромный*; смысловая противопоставленность (антонимы): *белый – черный*; отношение «общее – частное»: *яблоко – фрукт*; отношение «часть – целое»: *день – час*; отношение каузальности (причина – следствие): *гром – гроза*; ассоциация по смежности: *кот – диван, каша – ложка*; ассоциация по сходству: *глаза – бусинки*; ассоциация по созвучности: *цвет – свет, мама – рама*; ассоциация, обусловлена речевыми штампами, клише: *площадь – Красная*.

Легкость проведения ассоциативных исследований, возможность одновременного участия в эксперименте большого количества испытуемых, репрезентативность и высокая информативность результатов сделали ассоциативный эксперимент популярным в настоящее время в различных областях научных исследований.

7.2 Частные экспериментальные методы

Методы *шкалирования* позволяют количественно оперировать качественными субъективными суждениями на основании приписывания чисел (ценностей) объектам по определенным правилам: испытуемых просят указать числа, соответствующие каждому из предъявляемых им стимулов, так, чтобы каждое число было пропорционально субъективно воспринимаемой мере рассматриваемого свойства. В психолингвистике в качестве объектов исследования выступают слова.

Существуют следующие экспериментальные процедуры шкалирования. Наибольшему стимулу может даваться оценка 100, исходя из этого требуется приписать числа всем оставшимся стимулам. В другом случае испытуемому предлагается оценить стимулы на шкале с равными интервалами (метод последовательных интервалов). Возможны два способа обозначения категорий шкалы. Во-первых, с использованием числовых обозначений: от 0 до 6, или от 1 до 7, или от –3 до +3 через 0 по центру. Во-вторых, возможно словесное наименование категорий, например, «никогда», «весьма редко», «более или менее редко», «ни часто, ни редко», «более или менее часто», «весьма часто», «на каждом шагу».

В зависимости от конкретных задач исследования организация эксперимента может быть различной. Возможна оценка некоторого списка отдельных слов по одной и той же шкале для сопоставления степени выраженности в них одного и того же признака (например, изучение коэффициента конкретности, образности слов и т. д.). По одной шкале могут оцениваться отдельные пары слов для сравнения субъективной оценки близости значений синонимов. Одно и то же слово может оцениваться по ряду шкал (метод семантического дифференциала).

При статистической обработке материалов эксперимента со шкалированием по методу последовательных интервалов часто вычисляется среднее арифметическое и среднее отклонение от него по соответствующим формулам.

Частным случаем использования метода шкалирования является *метод семантического дифференциала*. Данный метод был разработан и описан Ч. Осгудом и его сотрудниками (*Дж. Сьюси, Л. Танненбаум*) в начале 50-х гг. XX в. Согласно теоретическим положениям Ч. Осгуда, оценка лиц, предметов, явлений и т. д. производится через оценку знака (слова), «представляющего» данное лицо, предмет или явление. В психолингвистике этот метод служит для построения субъективных семантических пространств слов посредством количественного (и одновременно качественного) индексирования значения слова с помощью двухполюсных шкал, на каждой из которых имеется градация с парой полярных квалификаторов (антонимических прилагательных), при этом центральная позиция на шкале является нейтральной.

При помощи этого метода измеряется не *денотативное* (обозначающее предмет) значение того или иного понятия, а *коннотативное* (смысловое), эмотивное, метафорическое или аффективное значение, связанное с личностным смыслом, социальными установками, стереотипами и другими эмоционально насыщенными, слабо структурированными и мало осознаваемыми формами обобщения.

Методика состоит в том, что испытуемый оценивает интересующее исследователя понятие по набору шкал с семью позициями: в высшей степени X (1/+3), довольно X (2/+2), скорее X, чем Y (3/+1), и X, и Y (4/0), скорее Y, чем X (5/-1), довольно Y (6/-2), в высшей степени Y (7/-3). При обработке данных возможен подсчет средних балльных оценок по предложенным Ч. Осгудом (или иными авторами) факторам (оценки, силы, активности). Значение понятия для каждого испытуемого определяется как совокупность факторных оценок.

Диагностический потенциал данного метода обеспечил его высокую популярность и широкое применение в исследованиях различных научных направлений. Для лингвистики эта методика интересна тем, что позволяет определить новые аспекты значений слов. Отечественные исследования по фоносемантике, в частности, выявили ряд тенденций приписывания звукам речи носителями языка относительно устойчивых коннотативных значений, цветовых ассоциаций. Метод семантического дифференциала широко используется в теории массовой коммуникации, рекламном деле, пиар технологиях с целью выбора наиболее приемлемых слов и выражений, обеспечивающих желаемое воздействие на потенциальных слушателей.

Метод семантического дифференциала имеет свои плюсы и минусы. С одной стороны, он позволяет описать бесконечное число понятий, от самых

простых до самых сложных в терминах одних и тех же признаков. С другой стороны, метод выявляет именно аффективную систему значения (связанную с человеческими эмоциями и чувствами), а не объективную: психологическое, а не языковое наполнение понятий.

Одной из самых распространенных психолингвистических методик в свое время была *методика дополнения*. Метод был предложен и впервые использован американским исследователем У. Тейлором в 1953 г. Суть метода заключается в многоуровневом нарушении связности экспериментального текста и последующем его предъявлении испытуемым для восстановления. Условием, обеспечивающим возможность воссоздания разрушенного (перфорированного) сообщения, служит принцип избыточности речевого высказывания, обеспечивающий даже при наличии помех (какими являются пропуски элементов текста) более или менее адекватное понимание как устной, так и письменной речи. Данные экспериментов по методике дополнения позволяют не только сделать выводы в отношении текстов (порога их разрушимости) и механизма их восприятия, но и выступать диагностическим средством речевого и неречевого поведения испытуемых, позволяют выявить степень владения языком, возрастные особенности перцептивной готовности и коммуникативной компетенции, некоторые индивидуально-личностные характеристики. Для обеспечения большей степени достоверности выявляемых фактов важным представляется проведение исследования по методике дополнения на материале нескольких текстов различного содержания, разных жанров, стилей.

Метод классификации был впервые применен Дж. Миллером в 60-е гг. XX в. Дж. Миллер предположил, что формы классификации материала соответствуют внутренним (ментальным) семантическим связям этого материала и, следовательно, структура этих связей может быть выражена в самой процедуре классификации. Таким образом, выяснить структуру ментальной репрезентации лексикона в сознании носителя языка представляется возможным через процедуру классификации семантического материала.

Суть метода в том, что испытуемым предлагают классифицировать языковой материал – некоторое количество слов – на группы. Число групп может не ограничиваться, либо заранее задано. При обработке данных такого эксперимента вначале составляется матрица на каждого испытуемого, учитывающая все объединения, затем общая матрица, отражающая данные в процентах. Далее представленные в матрице данные подвергаются кластер-анализу – объединению объектов в последовательные группы. В итоге получается своеобразное дерево кластеризации, отражающее семантическую близость слов и понятий.

Методика семантического взаимодействия была предложена Ч. Осгудом для выявления правил семантической сочетаемости слов в речи.

Испытуемым предлагается оценить предъявляемые фразы по следующим критериям: *уместные* (как «*молить униженно*»), *приемлемые* (как «*молить искренне*») или *аномальные* (как «*молить толерантно*»). Положительным моментом использования этой методики является то, что результаты хорошо поддаются обобщению. Схожим в методах, разработанных Ч. Осгудом (семантического дифференциала и семантического взаимодействия), и их достоинством выступает тот факт, что автор предложил некоторые единые «измерители» (универсальные ориентиры) для исследования вербальной коммуникации.

Метод градуального шкалирования используется для исследования семантического пространства групп слов. Испытуемым предлагается расположить ряд слов одной семантической группы по порядку, по степени присутствия семантического признака. Особенность этой методики в том, чтобы использовать представления носителей языка о семантической насыщенности и семантической репрезентативности различных слов языка (их «чувство языка»), т.е. той субъективной информации, которая не представлена в словарях.

С помощью этого метода можно организовать семантическое пространство любой группы слов (с семантическим значением, например, размера, оценки, отношения и т.д.). Соответственно, если известно место слова на семантической шкале, можно измерить и семантическое расстояние между словами по степени наличия рассматриваемого качества, что отражает степень синонимичности лексических единиц. Результаты подобных экспериментов позволяют создавать градуальные словари, используемые для составления рекламных текстов, политических речей, а также при переводе эмоционально и суггестивно насыщенных произведений.

При проведении психолингвистических исследований важным представляется оперирование комплексом экспериментальных методик.

[материал взят из учебного пособия: Уланович, О.И. Психолингвистика: учеб. пос. – Минск: Изд-во Гревцова, 2010.]

ПРАКТИЧЕСКИЙ МОДУЛЬ

ПЛАНИРОВАНИЕ СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ

Занятие 1. Языковая способность: структура, природа, психофизиологические основы

Вопросы для подготовки:

1. Психофизиологические механизмы языковой способности.
2. Языковая одаренность.
3. Структура языковой способности.
4. Психологическая природа языковых способностей. Врожденность языковой способности

Темы рефератов:

1. Исследование языковой способности: психолого-педагогический и методические аспекты.
2. Проблема определения природы языковой способности.
3. Психофизиологические предпосылки способностей к овладению иностранными языками.
4. Роль генотипических и средовых составляющих в проявлении индивидуальных различий языковых способностей.
5. Особенности системоцентрического подхода к анализу языковых явлений.
6. Особенности антропоцентрического подхода к анализу языковых явлений.
7. Задачи и специфика интегративного подхода к языку.
8. Теоретические подходы к трактовке задач и предмета психолингвистики
9. Физиологические основы психолингвистики: концепция Н.А. Бернштейна.
10. Овладение вторым языком как психолингвистическая проблема. Стратегии овладения языком.

Литература:

1. Белянин, В.П. Психолингвистика: Учеб. пособие / В.П. Белянин – М.: МПСИ, 2003. – 323 с.

2. Возрастная психолингвистика : Хрестоматия : учебное пособие / сост. К.Ф. Седов. – М. : Лабиринт, 2004. – 320 с.
3. Галич, Г.Г. Современные направления лингвистики: учебное пособие для студентов магистратуры, обучающихся по направлению 45.04.02 «Лингвистика», профиль подготовки «Практика и лингводидактика профессионально ориентированного перевода» : / Г.Г. Галич. – Омск : Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, 2020. – 184 с.
4. Глухов, В.П. Основы психолингвистики / В.П. Глухов. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 351 с.
5. Горелов, И.П. Основы психолингвистики / И.П. Горелов, К.Ф. Седов. – М.: Лабиринт, 2001. – 320 с.
6. Маланов, С. В. Психолингвистика: психологическая теория речевых действий : учеб пособ. – М. : Издательство Московского психолого-социального университета, 2020. – 330 стр.
7. Социальная психолингвистика: хрестоматия. – М.: Лабиринт, 2007. – 336 с.
8. Стернин, И. А. Проблема сквернословия : учебное пособие : / И. А. Стернин. – 6-е изд. – Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2015. – 29 с.
9. Уланович, О.И. Психолингвистика: Учеб. пособие / О.И. Уланович. – Минск: изд-во «Гревцова», 2010. – 240 с.
10. Шаховский, В. И. Лингвистическая теория эмоций / В. И. Шаховский. – М. : Гнозис, 2008. – 416 с.
11. Юрьева, Н. М. Словообразование в онтогенезе / Н. М. Юрьева // Возрастная психолингвистика : Хрестоматия / сост. К. Ф. Седов. – М. : Лабиринт, 2004. – С. 180–210.

Занятие 2. Мышление и язык

Вопросы для подготовки:

1. Понятие о мышлении (формы мышления, виды мышления, качества мышления, развитие мышления).
2. Понятие о языке (определение, виды, функции).
3. Физиологические основы мышления и языка.
4. Связь между мышлением и языком.
5. Внутренняя речь.
6. Дуальная организация головного мозга.

Темы рефератов:

1. Идеи В. Гумбольдта и психолингвистика.
2. Идеи И. Бодуэна де Куртенэ и психолингвистика.
3. Идеи А. Потебни и психолингвистика.
4. Смешные детские слова и причины их появления.
5. Звукоподражательные слова в детской речи.
6. «Нянькин» язык – речь взрослых, разговаривающих с детьми.
7. Прагматические аспекты общения взрослых с детьми.
8. Речь людей, общающихся с животными.
9. Особенности процессов продуцирования речи.
10. Динамика подходов к моделированию процессов речеобразования.
11. Некоторые модели речемыслительного процесса и продуцирования речи.
12. Речевые ошибки с позиций моделей речемыслительного процесса.

Литература:

1. Белянин, В.П. Психолингвистика: Учеб. пособие / В.П. Белянин – М.: МПСИ, 2003. – 323 с.
2. Глухов, В. П. Психолингвистика : учебник и практикум для вузов / В. П. Глухов. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2020. – 419 с.
3. Горелов, И.П. Основы психолингвистики / И.П. Горелов, К.Ф. Седов. – М.: Лабиринт, 2001. – 320 с.
4. Жинкин, Н.И. Психолингвистика: Избр. тр. / Н.И. Жинкин. – М.: Лабиринт, 2009. – 288 с.
5. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 287 с.
6. Седов, К.Ф. Нейропсихолингвистика / К.Ф. Седов. – М.: Лабиринт, 2007. – 224 с.
7. Стернин, И. А. Проблема сквернословия : учебное пособие : / И. А. Стернин. – 6-е изд. – Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2015. – 29 с.
8. Психолингвистика: учеб. пособие / В.М. Фрумкина. – М.: Академия, 2006. – 320 с.
9. Шаховский, В. И. Лингвистическая теория эмоций / В. И. Шаховский. – М. : Гнозис, 2008. – 416 с.

Занятие 3. Неосознаваемость и уровневость речевосприятия

Вопросы для подготовки:

1. Уровни смысла, определяющие понимание речевого сообщения.
2. Структурные признаки построения текста.
3. Интериоризация знаний.
4. Ментальный лексикон с позиций разных подходов.

Темы рефератов:

1. Гипотезы о происхождении речи в филогенезе.
2. Модели и механизмы производства речи.
3. Трансформационно-генеративная грамматика Н. Хомского.
4. Модель производства речи Левелта.
5. Внутренняя речь как инструмент мышления.
6. Функции пения: когда и зачем люди поют.
7. Л.С. Выготский как психолингвист и вклад его школы в психолингвистику.

Литература:

1. Возрастная психолингвистика : Хрестоматия : учебное пособие / сост. К.Ф. Седов. – М. : Лабиринт, 2004. – 320 с.
2. Галич, Г.Г. Современные направления лингвистики: учебное пособие для студентов магистратуры, обучающихся по направлению 45.04.02 «Лингвистика», профиль подготовки «Практика и лингводидактика профессионально ориентированного перевода» : / Г.Г. Галич. – Омск : Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, 2020. – 184 с.
3. Седов, К.Ф. Нейропсихолингвистика / К.Ф. Седов. – М.: Лабиринт, 2007. – 224 с.
4. Социальная психолингвистика: хрестоматия. – М.: Лабиринт, 2007. – 336 с.
5. Стернин, И. А. Проблема сквернословия : учебное пособие : / И.А. Стернин. – 6-е изд. – Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2015. – 29 с.
6. Уланович, О.И. Психолингвистика: Учеб. пособие / О.И. Уланович. – Минск: изд-во «Гревцова», 2010. – 240 с.
7. Уланович, О.И. Психолингвистика: Учеб.-метод. пособие. / О.И. Уланович. – Минск: МИУ, 2004. – 75 с.

8. Фрумкина, В.М. Психолингвистика: учеб. пособие / В.М. Фрумкина. – М.: Академия, 2006. – 320 с.
9. Шаховский, В. И. Лингвистическая теория эмоций / В. И. Шаховский. – М. : Гнозис, 2008. – 416 с.
10. Юрьева, Н. М. Словообразование в онтогенезе / Н. М. Юрьева // Возрастная психолингвистика : Хрестоматия / сост. К. Ф. Седов. – М. : Лабиринт, 2004. – С. 180–210.

Занятие 4. Когнитивные механизмы понимания речи

Вопросы для подготовки:

1. Звучащий и записанный текст: общее и различия в процессах восприятия и понимания.
2. Основные особенности восприятия речи со слуха.
3. Основные особенности восприятия письменной речи.
4. Роль слова в понимании текста.
5. Динамика исследовательских подходов к пониманию текста.
6. Проекция текста и ее моделирование.
7. Опоры при понимании высказывания/текста.

Темы рефератов

1. Детская речь: взгляд психолога и взгляд лингвиста.
2. Гипотеза лингвистической относительности.
3. Метод семантического дифференциала.
4. Синдром семантического опустошения.
5. Метод семантического дифференциала.
6. Речь в состоянии эмоциональной напряжённости.
7. Речь в изменённом состоянии сознания.
8. Речь при акцентуациях и психопатиях.
9. Речь при отдельных заболеваниях.

Литература:

1. Глухов, В. П. Психолингвистика : учебник и практикум для вузов / В.П. Глухов. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2020. – 419 с.

2. Глухов, В.П. Основы психолингвистики / В.П. Глухов. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 351 с.
3. Горелов, И.П. Основы психолингвистики / И.П. Горелов, К.Ф. Седов. – М.: Лабиринт, 2001. – 320 с.
4. Жинкин, Н.И. Психолингвистика: Избр. тр. / Н.И. Жинкин. – М.: Лабиринт, 2009. – 288 с.
5. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 287 с.
6. Маланов, С.В. Психолингвистика: психологическая теория речевых действий : учеб. пособ. – М. : Издательство Московского психолого-социального университета, 2020. – 330 стр.
7. Стернин, И.А. Проблема сквернословия : учебное пособие : / И. А. Стернин. – 6-е изд. – Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2015. – 29 с.
8. Уланович, О.И. Психолингвистика: Учеб. пособие / О.И. Уланович. – Минск: изд-во «Гревцова», 2010. – 240 с.
9. Шаховский, В. И. Лингвистическая теория эмоций / В. И. Шаховский. – М. : Гнозис, 2008. – 416 с.
10. Юрьева, Н. М. Словообразование в онтогенезе / Н. М. Юрьева // Возрастная психолингвистика : Хрестоматия / сост. К. Ф. Седов. – М. : Лабиринт, 2004. – С. 180–210.

Занятие 5.

Тема: Невербальные средства общения

Вопросы для подготовки:

1. Значение и функции невербальных средств общения.
2. Виды невербальных средств общения.
3. Проксемика, кинесика, экстралингвистика, паралингвистика в системе невербальных средств общения.

Темы рефератов:

1. Невербальные средства общения с позиций психолингвистики.
2. Лингвистическая теория эмоций.
3. Темп речи и его влияние на понимание смысла.

4. Паузы как невербальное средство общения.
5. Невербальные средства в деловом общении.
6. Переговорный процесс с позиций психологии невербальных средств общения.
7. Природа невербальных средств общения.

Литература:

1. Белянин, В.П. Психолингвистика: Учеб. пособие / В.П. Белянин – М.: МПСИ, 2003. – 323 с.
2. Возрастная психолингвистика : Хрестоматия : учебное пособие / сост. К.Ф. Седов. – М. : Лабиринт, 2004. – 320 с.
3. Гапанович-Кайдалов, Н.В. Психология деловых отношений: Тексты лекций / Н.В. Гапанович-Кайдалов, Е.В. Гапанович-Кайдалова; М-во образ. РБ. – Гомель: УО «ГГУ им. Ф. Скорины», 2006. – 120 с.
4. Глухов, В. П. Психолингвистика : учебник и практикум для вузов / В. П. Глухов. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2020. – 419 с.
5. Глухов, В.П. Основы психолингвистики / В.П. Глухов. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 351 с.
6. Горелов, И.П. Основы психолингвистики / И.П. Горелов, К.Ф. Седов. – М.: Лабиринт, 2001. – 320 с.
7. Жинкин, Н.И. Психолингвистика: Избр. тр. / Н.И. Жинкин. – М.: Лабиринт, 2009. – 288 с.
8. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 287 с.
9. Маланов, С. В. Психолингвистика: психологическая теория речевых действий : учеб. пособ. – М. : Издательство Московского психолого-социального университета, 2020. – 330 стр.
10. Петрова, Н.Е. Язык современных СМИ: средства речевой агрессии / Н. Е. Петрова, Л. В. Рацибурская. – 4-е изд., стер. – Москва : ФЛИНТА, 2017. – 161 с.
11. Седов, К.Ф. Нейропсихолингвистика / К.Ф. Седов. – М.: Лабиринт, 2007. – 224 с.
12. Социальная психолингвистика: хрестоматия. – М.: Лабиринт, 2007. – 336 с.
13. Стернин, И. А. Проблема сквернословия : учебное пособие : / И. А. Стернин. – 6-е изд. – Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2015. – 29 с.

Психоллингвистика

14. Фрумкина, В.М. Психоллингвистика: учеб. пособие / В.М. Фрумкина. – М.: Академия, 2006. – 320 с.
15. Шаховский, В. И. Лингвистическая теория эмоций / В.И. Шаховский. – М. : Гнозис, 2008. – 416 с.
16. Юрьева, Н. М. Словообразование в онтогенезе / Н. М. Юрьева // Возрастная психоллингвистика : Хрестоматия / сост. К. Ф. Седов. – М. : Лабиринт, 2004. – С. 180–210.

КОНТРОЛЬНО-ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ МОДУЛЬ

Тестовые задания для текущего контроля знаний

Тест по теме «Психолингвистика как самостоятельная дисциплина интегративного типа»

1. В чем заключается принципиальное отличие психолингвистики от психологии и лингвистики.

2. Какие группы практических задач выступили причинами возникновения психолингвистики?

3. Дайте определения следующим ключевым понятиям психолингвистики:

Языковая способность

Психолингвистика

Система языка

4. Установите авторство следующих научных достижений

1. Выделил предметное мышление (оперирование в сознании представлениями о предметах объективного мира) и языковое мышление (оперирование представлениями о представлениях, вдвойне субъективными явлениями)

б) А.А. Леонтьев

2. Генеративно-трансформационная грамматика: «Языковая способность врожденна, обеспечивается наличием врожденной универсальной порождающей грамматики в сознании человека»

в) Ф. де Соссюр

3. Теория речевой деятельности: «Речевая деятельность – социальная, целенаправленная, мотивированная активность человека»

г) Э. Геккель

4. Автор механистической теории языка. Речевая деятельность – особая форма поведения человека, цепь стимулов и реакций, в которой языковая реакция – субститут практической реакции

д) Ч Осгуд

5. Автор первой ПЛ теории, основанной на бихевиористской психологии. Программа кодирования включает: выбор семантических интенций, подбор слов, произнесение

е) Х. Штейнталь

6. Биогенетический закон рекапитуляции «Онтогенез есть краткое повторение филогенеза»

Психолингвистика

ж) А.А. Потебня

7. Заявил о необходимости отдельной науки, семиологии, изучающей суть и законы знаков, «жизнь знаков внутри жизни общества»

з) Л. Блумфилд

8. Утверждал, что сознание субъекта производно от языковой структуры, которая объективна и не зависит от индивидуальных свойств личности.

и) Н. Хомский

5. Вспомните основные положения современного (третьего) периода в развитии психолингвистики

В современной зарубежной науке психолингвистика трактуется как составляющая (1) _____ науки. (2) _____ наука – в широком

понимании совокупность дисциплин о познании. Это «сплав» (3)

_____, (4) психолингвистики, (5) _____, (6) _____.

В отечественной науке единственной психолингвистической теорией является (7) _____, разработанная (Кем?) (8) _____.

Она была создана на основе общепсихологической теории (9) _____.

Речевая деятельность – (Какая?) (10) _____ и (11) _____ активность.

Выделяют четыре речевых процесса (12) _____, (13) _____,

(14) _____ и (15) _____. Речевая деятельность не соотносится

с классическими видами деятельности, так как она (объясните почему?) (16)

_____. Речевая деятельность

– совокупность внешнего и (17) _____. «Внешним» в речевой

деятельность выступает (18) _____, а (19) «_____» – (20)

_____.

6. Определите проблемную область этнопсихолингвистики. В чем заключается значимость изучения этого направления для теории и практики овладения иностранным языком?

Тест по дисциплине «Психолингвистика» (обзорный)

1. В сферу интересов какой отрасли психолингвистики входит изучение специфики вербального поведения человека в зависимости от его возраста, профессии, статуса?

А) этнопсихолингвистика; Б) патопсихолингвистика;

В) социопсихолингвистика; Г) герменевтика;

Д) психолингвистика развития.

Психоллингвистика

2. _____ – совокупность наук о познании (приобретении, хранении, преобразовании и использовании знания); междисциплинарное исследование приобретения и применения знаний.

3. Какая из следующих позиций выражает точку зрения отечественной психологии на природу языковой способности?

А) человек биологически наследует некую общую основу развертывания любого языка, своего рода универсальную грамматику;

Б) структуры языка не являются врожденными, а представляют собой результат отражения основных отношений действительности;

В) у человека не существует врожденных языковых знаний, наследственным является лишь функционирование интеллекта;

Г) мышление и язык имеют аутогенный характер, но генетически разные корни.

4. Распознавание слуховых / графических образов осуществляется на _____ уровне речевосприятия.

5. Выделяют два плана смыслового восприятия речи, составляющих два его этапа: 1) на уровне языковых значений (_____ анализ) и

2) собственно содержательно-смысловой стороны сообщения (_____ анализ).

6. При горизонтально направленном движении мысли в процессе понимания текста имеет место явление, названное Л.С. Выготским _____ смыслов:

каждый последующий компонент не просто присоединяется, а вливается в предыдущий при их одновременном взаимовлиянии.

7. Опосредованное и обобщенное знание о предмете, основанное на раскрытии его существенных объективных связей и отношений; различают формальное и содержательное.

А) понятие; Б) суждение; В) умозаключение;

Г) предикация; Д) пропозиция.

8. Собственно процесс мысли, получение нового суждения из содержания исходных суждений.

А) понятие; Б) суждение; В) умозаключение;

Г) предикация; Д) пропозиция.

9. Кто из отечественных ученых является автором идеи о том, что базовый элемент языкового сознания – смысловая единица, включающая индивидуально-пропорционально представленные у каждого человека знаковый, образный и эмоциональный компоненты.

А) А.А. Леонтьев; Б) Н.Т. Ерчак; В) Н.И. Жинкин;

Г) И.А. Зимняя; Д) Л.В. Щерба.

Психолингвистика

10. _____ – важный универсальный механизм умственной деятельности человека, проявляющийся как промежуточный этап между мыслью и звучащей речью (при речепорождении) и между громкой речью и ментальным образом (при речевоприятии) и обеспечивающий переход симультанно существующей мысли в синтаксически расчлененную речь и наоборот.
11. В чем заключается суть концепции доминантности полушарий?
- А) функционирование сознания обеспечивается работой правого полушария;
Б) правое полушарие субдоминантно;
В) доминантность полушарий меняется в зависимости от вида деятельности;
Г) каждое полушарие является ведущим в реализации определенных психических функций.
12. Какая из следующих функций не определяется работой левого полушария?
- А) построение логико-грамматических связей и зависимостей;
Б) декодирование речевой интонации;
В) формирование концептуального лексикона;
Г) формирование монологической контекстной речи.
13. С чьим именем связано обнаружение функциональной асимметрии головного мозга в первой половине XIX в.?
- А) М. Дакс; Б) А.Л. Уайгон; В) Дж. Джексон;
Г) Р. Сперри; Д) А. Шлейхер.
14. _____ афазия – повреждение центра Вернике, сопровождающееся нарушением понимания обращенной к пациенту речи.
15. Процесс перехода от внешней эгоцентрической речи во внутреннюю называется ...
- А) инсайтом, Б) интроспекцией,
В) интроверсией, Г) интерференцией,
Д) интериоризацией
16. Кому из ученых принадлежит мнение, что базой для потребности в общении выступает особая потребность в новых впечатлениях, связанная с положительными эмоциями и стремлением к достижению?
- А) М.И. Лисина, Б) А.А. Леонтьев,
В) Ж. Пиаже, Г) Л.С. Выготский,
Д) Л.И. Божович
17. Какой возрастной период выступает этапом «языкового взрыва», когда дети успешно овладевают одним или несколькими языками?

Психоллингвистика

А) 1 – 4 года; Б) 2 – 5 лет; В) 4 – 7 лет; Г) 6 – 10 лет; Д) 12 – 15 лет.

18. _____ — фонация дослогового типа, монотонная вокализация аутогенного характера, этап голосового развития ребенка в возрасте 2 – 4-х месяцев.

19. Бессознательное подражание звукам слышимой речи – _____?

А) гуление, Б) лепет, В) крик, Г) имитация; Д) словотворчество

20. Интеграция текста в определенный коммуникативный контекст есть _____.

А) смысл; Б) содержание; В) тезаурус; Г) контекст; Д) дискурс.

21. С именем какого ученого связано появление и популяризация ассоциативного эксперимента как отдельного метода экспериментальной психологии?

А) Ч. Дарвин, Б) Ф. Гальтон, В) Дж. Миллер, Г) Ч. Осгуд, Д) У. Тейлор

22. Какая логическая ассоциативная связь присутствует между словами стимулом и реакцией «гром – гроза»?

А) смысловая близость; Б) отношение «общее – частное»;

В) отношение каузальности; Г) ассоциация по смежности;

Д) ассоциация по сходству.

23. Система _____ – вариант рельефно-точечного шрифта для слепых, представляющий собой условный алфавит из различных комбинаций шести рельефных точек.

Тест по теме «Экспериментальная психоллингвистика»

1. С именем какого ученого связано появление и популяризация ассоциативного эксперимента как отдельного метода экспериментальной психологии?

А) Ч. Дарвин Б) Ф. Гальтон В) Дж. Миллер

Г) Ч. Осгуд Д) У. Тейлор

2. Какой из следующих экспериментальных методов позволяет судить о специфике ментальной организации и структурирования лексикона в сознании человека?

А) метод классификации

Б) методика дополнения

В) ассоциативные тесты

Г) метод семантического дифференциала

Д) методика незаконченного предложения

3. _____ – совокупность языковых единиц, объединенных общим (интегральным) семантическим признаком, имеющих некоторый общий компонент значения.

Психоллингвистика

А) кластер Б) модель ситуации В) ассоциативное поле

Г) смысловая единица Д) пропозиция

4. Каким свойством не обладает семантическое поле?

А) единицы семантического поля связаны ассоциативно

Б) каждое семантическое поле связано с другими семантическими полями языка и в совокупности с ними образует некую систему

В) содержание семантических полей идентично у всех носителей данного языка

Г) структура семантического поля представляется наличием ядра и периферии

Д) при овладении иностранным языком в сознании формируются новые семантические поля иноязычного лексикона

5. _____ – связь между некоторыми объектами, явлениями,

формируемая нашей общей апперцепцией; бывает фактической, культурно-обусловленной, сугубо индивидуальной.

6. _____ – разновидность ассоциативного эксперимента,

предполагающая реагирование испытуемых на стимул словами некоторого грамматического или семантического класса.

А) метод свободных ассоциаций

Б) цепной ассоциативный тест

В) направленный ассоциативный тест

Г) психофизиологический ассоциативный эксперимент

Д) фоносемантический ассоциативный тест

7. _____ ассоциативная связь – наличие между словами стимулом и реакцией синтаксических отношений.

8. _____ ассоциативная связь имеет место при принадлежности слов стимула и реакции одному грамматическому классу.

9. В случае формирования парой слов (стимулом и реакцией) словосочетания между ними констатируется наличие _____ ассоциативной связи.

10. Какая логическая ассоциативная связь присутствует между словами стимулом и реакцией «гром – гроза»?

А) смысловая близость;

Б) отношение «общее – частное»

В) отношение каузальности;

Г) ассоциация по смежности;

Д) ассоциация по сходству.

11. Какая логическая ассоциативная связь присутствует между словами стимулом и реакцией «Земля – планета»?

А) смысловая близость;

Б) отношение «общее – частное»

В) отношение каузальности;

Г) ассоциация по смежности;

Д) ассоциация по сходству.

12. Какая логическая ассоциативная связь присутствует между словами стимулом и реакцией «радость – слезы»?

А) смысловая близость;

Б) смысловая противопоставленность

В) отношение каузальности;

Г) ассоциация по смежности;

Д) ассоциация по сходству.

13. Какая логическая ассоциативная связь присутствует между словами стимулом и реакцией «отличный – изумительный»?

А) смысловая близость;

Б) ассоциация по сходству

В) отношение каузальности;

Г) ассоциация по смежности;

Д) ассоциация по созвучности.

14. Метод, позволяющий количественно оперировать качественными субъективными суждениями на основании приписывания чисел (ценностей) объектам (словам) таким образом, чтобы каждое число было пропорционально субъективно воспринимаемой мере рассматриваемого свойства – _____.

А) метод субъективного шкалирования;

Б) ассоциативный эксперимент;

Г) метод градуального шкалирования;

Г) метод классификации;

Д) методика дополнения

15. Метод, который в психолингвистике служит для построения субъективных семантических пространств слов посредством количественного (и качественного) индексирования значения слова с помощью двухполюсных шкал с полярными квалификаторами – _____ .

- А) методика дополнения;
- В) метод семантического взаимодействия;
- Г) метод градуального шкалирования;
- Г) метод классификации;
- Д) метод семантического дифференциала

16. Кто из ученых является автором и главным разработчиком методики дополнения?

- А) Ч. Дарвин Б) Ф. Гальтон В) Дж. Миллер
- Г) Ч. Осгуд Д) У. Тейлор

17. Кто из ученых является автором методики семантического взаимодействия?

- А) Ч. Дарвин Б) Ф. Гальтон В) Дж. Миллер
- Г) Ч. Осгуд Д) У. Тейлор

18. Кто из ученых является автором и главным разработчиком метода классификации?

- А) Ч. Дарвин Б) Ф. Гальтон В) Дж. Миллер
- Г) Ч. Осгуд Д) У. Тейлор

19. Метод, суть которого заключается в многоуровневом нарушении связности экспериментального сообщения и последующем его предъявлении испытуемым для восстановления, есть _____ .

- А) методика градуального шкалирования;
- Б) методика дополнения;
- В) метод семантического взаимодействия
- Г) методика незаконченного предложения
- Д) метод субъективного шкалирования.

20. Метод, позволяющий исследовать и организовать семантическое пространство группы слов с общим компонентом значения.

- А) методика градуального шкалирования;
- Б) метод семантического дифференциала
- В) метод семантического взаимодействия
- Г) метод классификации

Д) метод субъективного шкалирования.

21. _____ эксперимент – наиболее разработанный метод психолингвистического анализа семантики, выявляющий как семантические характеристики отдельных значений слов, ассоциативные связи между словами и группами слов, так и позволяющий судить о специфике индивидуального языкового сознания.
22. _____ текста – возможность неоднозначного осмысления сообщения через призму индивидуально-нравственного и социокультурного опыта индивида.
23. _____ – метод исследования, предполагающий рассмотрение объекта в русле какой-либо теории с целью построения модели оригинала, подлежащей последующей верификации (проверке).
24. Система _____ – вариант рельефно-точечного шрифта для слепых, представляющий собой условный алфавит из различных комбинаций шести рельефных точек.
25. _____ текста – логическая причинно-временная последовательность эпизодов события, изложенного в тексте, включающая экспозицию, завязку, развитие действий, кульминацию и развязку; отражает мотивировку и логику повествования.