

ДК 81'25

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ВЫЯВЛЕНИЮ ПРИЧИН ПЕРЕВОДЧЕСКИХ ОШИБОК

В.В. Сдобников

*Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород*

В статье обсуждается возможность анализа процесса перевода, в частности, причин переводческих ошибок с точки зрения психолингвистики, а именно в терминах теории речевой деятельности. Положения теории речевой деятельности, включающие алгоритмы речепорождения, вполне применимы к изучению речемыслительных процессов, происходящих в сознании переводчика. Однако речевая деятельность переводчика, направленная одновременно на восприятие чужой речи и создание собственного речевого произведения, отличается более комплексным характером и предполагает осуществление многоуровневого ориентирования в проблемной ситуации, то есть в ситуации создания оригинала, в предметной ситуации, представленной в оригинале, и в ситуации создания перевода. Специфичным для деятельности переводчика является формирование внутренней программы речевого действия, которая является результатом «значенческого» понимания и смыслового понимания (по А.А. Леонтьеву) текста оригинала, превращения чужой мысли в мысль собственную. Анализ допущенных студентами переводческих ошибок свидетельствует о том, что их причиной являются сбои на этапах ориентирования в предметной ситуации, представленной в оригинале, а также в ситуациях создания оригинала и осуществления перевода.

Ключевые слова: психолингвистика, переводческая ошибка, теория речевой деятельности, ориентирование в проблемной ситуации, программа речевого действия, «значенческое» понимание, смысловое понимание, исходный текст, текст перевода

Causes of Translation Errors: Psycholinguistic Approach

Vadim V. Sdobnikov

Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod

The article discusses the possibility of analyzing the translation process, particularly, causes of translation errors in terms of psycholinguistics, specifically, in terms of speech activity theory. The provisions of the speech activity theory, which include speech production algorithms, are quite applicable to the study of verbal and cognitive processes occurring in the translator's mind. However, translator's speech activity, aimed at the perception of someone else's speech and the creation of his/her own verbal product, is more complex and involves a multi-level orientation in a problematic situation, that is, in the situation of creating the source text, in the substantive situation presented in the ST, and in the situation of producing a target text. Specific to the translation activity is the formation of an internal program of speech action, which is the result of "sign" understanding and semantic understanding (according to A.A. Leontiev) of the ST, the transformation of someone else's thought into the translator's thought. Analysis of translation errors made by students shows that they are caused by failures occurring at the stages of orientation in the substantive situation presented in the ST, as well as in situations of creating the ST and the TT.

Key words: psycholinguistics, translation error, speech activity theory, orientation in the substantive situation, speech action program, "sign" understanding, semantic understanding, source text, target text.

Один из вопросов, волнующих преподавателей перевода, — это вопрос о причинах ошибок, совершаемых студентами в процессе перевода. Сами по себе ошибки в студенческих переводах могут быть столь неожиданными, что, казалось бы, их причины никакому логическому объяснению не поддаются. Отсюда и терзания преподавателей: «Может, мы что-то делаем не так?» Особенно очевидной эта проблема стала в условиях обучения будущих переводчиков в онлайн-режиме, введенном в вузах в связи с распространением коронавируса. Преподаватели получили возможность не только вести занятия дистанционно, что отличается от обычной практики преподавания в аудитории только отсутствием непосредственного контакта с обучаемыми, но и видеть *все* результаты труда *всех* студентов, представленные в виде выполненных ими письменных переводов. Оказалось, что дистанционное обучение имеет определенное преимущество перед обучением в аудитории. Обсуждая переводческие проблемы непосредственно в аудитории, мы, преподаватели, наивно полагаем, что студенты усвоили суть этих проблем, характер переводческих трудностей, осознали, почему был избран тот или иной способ решения проблемы, то есть цель общения со студентами достигнута. Якобы. Работа со студентами дистанционно кардинально меняет наше представление о том, что происходит в сознании студентов в рамках учебного процесса. Как минимум, она свидетельствует о том, что в их сознании далеко не всегда происходит то, на что мы надеемся. От чем свидетельствуют многочисленные ошибки в переводах, часто совершаемые повторно даже после подробных обсуждений переводческих проблем и сопутствующих объяснений преподавателя.

Переводоведы и преподаватели перевода уделяли значительное внимание проблеме выявления причин ошибок в студенческих переводах. Исследователи создают разные классификации ошибок, в том числе обнаруживаемых в учебных переводах [8, с. 197212]. Но больший интерес представляют классификации причин ошибок. Так, Н.К. Гарбовский указывает причины ошибок на этапе понимания/восприятия исходного текста (ИТ) и на этапе создания переводного текста (ПТ), выделяя ошибки понимания и ошибки на этапе перевыражения системы смыслов [2, с. 514–536]. А.Б. Шевнин также связывает появление ошибок в переводе с особенностями восприятия студентами оригинала и с особенностями порождения ими текста перевода, подразделяя ошибки на две группы – ошибки импрессивного типа и ошибки экспрессивного типа соответственно [12]. Из чего следует, что причины возможных сбоев следует искать именно в пределах двух традиционно выделяемых этапов процесса перевода.

К сожалению, в работах переводоведов причины переводческих ошибок формулируются слишком обобщенно. Например, Н.К. Гарбовский пишет, что «на этапе перевыражения ошибки обусловлены прежде всего недостаточно мастерским владением языком перевода, неспособностью

найти в языке перевода формы, эквивалентные соответствующим формам оригинала» [2, с. 527]. Нам представляется, что это несколько упрощенный взгляд на проблему: самой по себе констатации «недостаточно мастерского владения языком перевода» не хватает для того, чтобы вскрыть глубинные причины ошибочных переводческих решений, не говоря уже о том, что явление это хорошо известно преподавателям и может считаться само собой разумеющимся (в конце концов, мы имеем дело со студентами, которые еще продолжают осваивать как иностранный, так и родной языки).

Более перспективным, на наш взгляд, является подход, предполагающий рассмотрение указанной проблемы с позиций психолингвистики, которая, по мнению Е.Ф. Тарасова, представляет собой стыковую (пограничную) дисциплину, *возникшую для решения проблем производства и восприятия речи*, онтогенеза языка и речевого общения (курсив мой. — В.С.) [11, с. 4]. Ибо перевод как раз и представляет собой одну из разновидностей речевой деятельности, в рамках которой переводчик и воспринимает речевое произведение, и порождает речевое произведение на ином языке. Иначе говоря, необходимы попытки заглянуть в языковое сознание переводчика, чтобы представить, что в нем происходит (или не происходит), когда переводчик осуществляет перевод. Понятно, что наши предположения о речемыслительных процессах, происходящих в сознании переводчика, будут в значительной степени гипотетическими, поскольку процессы эти скрыты от нашего непосредственного восприятия. Но нам может помочь, хотя бы отчасти, анализ того речевого материала, с которым имеет дело конкретный переводчик (текст на входе), и речевого материала, созданного переводчиком (текст на выходе). В этой связи вполне справедливым представляется следующее утверждение: «...если исходить из того, что текст является «овнешнением» содержания языкового сознания, тогда сопоставление текстов оригинала и перевода может дать исследователям картину соотношения универсального, национального и индивидуального в содержании языкового сознания переводчика как билингвальной личности» [1, с. 19]. При этом следует постоянно руководствоваться моделями речемыслительной деятельности, разработанными в рамках теории речевой деятельности. Модели понимания речи и модели порождения речи [10, с. 252-260], на наш взгляд, вполне применимы и к анализу речемыслительной деятельности переводчика.

Сначала обратимся к рассмотрению модели порождения речи, разработанной А.А. Леонтьевым [9, с. 136-138].

1. В начале движения лежит система мотивов [9, с. 136], представляющая собой систему внеречевых факторов, образующих мотивацию речевого действия. Данный этап предполагает первичную ориентировку в проблемной ситуации.

2. Мотивация и первичная ориентировка порождают речевую (коммуникативную) интенцию [9, с. 136]. С этим понятием связан переход от потребности к мотиву. На этом этапе, когда четко выделилась коммуникативная задача, происходит вторичная ориентировка — в условиях этой задачи [9, с. 137].

3. Этап внутренней программы речевого действия. Здесь речь идет о процессе программирования, то есть процессе «опосредования речевой интенции кодом личностных смыслов» [9, с. 137]. Интересно отметить, что понятие внутренней программы речевого действия соотносится с понятием «внутренней речи» Л.С. Выготского и понятием универсального предметного кода (УПК) Н.И. Жинкина. Разъясняя положения теории Л.С. Выготского, исследователи указывают, что «внутренняя речь — это речь, состоящая из предикатов, ключевых слов, несущих в себе сердцевину информации. Поскольку мысль (замысел) уже несет в себе то, о чем пойдет разговор, то в специальном обозначении как раз нуждается то, что будет сказано о предмете речи» [3]. Именно во внутренней речи осуществляется превращение мысли в слово. Понятие УПК непосредственно связано с понятием внутренней речи. УПК — «это стык речи и интеллекта. Здесь совершается перевод мысли на язык человека» [5, с. 64]. О том же пишет и А.А. Леонтьев: «То, что обычно называется (в том числе и Выготским) внутренней речью, а нами названо внутренним программированием, как раз и является орудием осуществления “мысли”, связующим звеном между рождающей мыслью интенцией и развертыванием мысли при помощи объективного языкового кода» [9, с. 137–138]. Здесь формируется целостная (может быть, пока еще неотчетливая, диффузная) семантическая «картина» будущего высказывания: смысл, семантика уже есть, а конкретных слов и синтаксических структур еще нет [3].

4. Этап реализации внутренней программы, включающий а) «перевод» с субъективного кода смыслов на объективный код значений и б) «превращение грамматики мысли в грамматику слов» [9, с. 138].

5. Звуковое осуществление высказывания.

Можно предположить, что процесс восприятия, или понимания, речи осуществляется в направлении, противоположном процессу порождения речи. Как пишут И.Н. Горелов и К.Ф. Седов, «если порождение речи — это развертывание замысла по модели, которая определяет норму текстовости, то понимание текста представляет собой обратный процесс — это свертывание речевого произведения к исходной (ядерной) речевой схеме, образующейся во внутренней речи и передающей глубинную смысловую структуру текста» [3]. Конечным пунктом в процессе восприятия речевого произведения является постижение мотива и коммуникативной интенции говорящего/пишущего. В целом справедливое, такое представление о восприятии речи все же является несколько упрощенным, поскольку на самом деле этот процесс сложнее. Как указывает В.А. Пищальникова,

«понимание сказанного предполагает синхронную и последовательную работу когнитивного аппарата человека на нескольких уровнях: от распознавания отдельных звуков до включения содержания *в картину мира человека* (курсив мой. — В.С.)» [10, с. 256]. Следовательно, дешифровка только языковой составляющей высказывания, включающая выделение «смысловых опорных пунктов», явно недостаточна для понимания текста. Не случайно А.А. Леонтьев пишет о двух типах понимания — о «значенческом» понимании (объективное содержание текста) и смысловом понимании, которое, по его мнению, включает: 1) понимание цели поступка действующего лица сообщения; 2) понимание мотива поступка действующего лица сообщения; 3) понимание цели речевого поступка говорящего; 4) понимание мотива деятельности говорящего [9, с. 157]. Вполне очевидно, что акт коммуникации не будет успешным, если коммуниканты не смогут осознать, что подвигло одного или каждого из них к созданию речевого произведения.

Подобные утверждения, в истинности которых сомневаться нет оснований, весьма значимы для анализа когнитивных процессов, происходящих в сознании переводчика. В самом упрощенном виде процесс перевода включает этап восприятия (понимания) оригинала и этап создания речевого произведения на переводящем языке, то есть этап порождения речи. Понятно, что результат, получаемый на втором этапе, не будет удовлетворительным, если имеются сбои на первом этапе, то есть оригинал не понят вовсе или понят не полностью. Именно с такими результатами мы часто сталкиваемся в практике преподавания перевода, и при этом вполне обоснованно отмечаем, что причина ошибок, прежде всего, смысловых, кроется в неправильном понимании студентами текста оригинала. И это лишь один из возможных случаев. Второй случай — неумение выразить воспринятую мысль на переводящем языке, даже если этот язык — родной. Иначе говоря, мы отмечаем использование в переводе языковых средств, не соответствующих нормам и узусу переводящего языка либо искажающих коммуникативную интенцию автора оригинала. Но открытым и неисследованным остается вопрос: на каком же этапе или этапах восприятия речи и речепорождения происходят сбои?

Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо вспомнить, что одним из первых и важнейших этапов речемыслительной деятельности является этап ориентировки. Как мы помним, в модели А.А. Леонтьева первичная ориентировка в проблемной ситуации и вторичная ориентировка в условиях коммуникативной задачи — это начальные этапы в процессе порождения речи. Но Алексей Алексеевич говорил именно о порождении речи, а задача переводчика представляется более комплексной. Осуществляя перевод, переводчик должен сначала уяснить и содержание переводимого текста, и цель его создания, и мотив, которым руководствовался создатель текста. Все это предполагает не просто ориентирование в смысловом содержании текста в целом и его отдельных фрагментов (предложений), но и в ситуации создания текста (смысловое

понимание). Более того, на этапе создания текста перевода переводчик должен не только пройти весь путь, предписанный в модели А.А. Леонтьева и прочих схожих моделях, а это уже предполагает ориентировку в проблемной ситуации, но и сориентироваться в самой ситуации осуществления перевода, в том числе в потенциальных получателях перевода (А.А. Леонтьев пишет об «ориентировке в собеседнике»). Есть основания предполагать, что переводческие ошибки возникают именно из-за недостаточной ориентировки студентов в проблемной ситуации. Следствием этого являются изъяны как «значенческого» понимания, так и смыслового понимания речи, которое для переводчика является абсолютно необходимым.

Следует сделать еще одно дополнительное замечание: «ориентировка в собеседнике» означает оказание в дальнейшем определенного психологического воздействия на получателя перевода (если говорить о переводческой деятельности). По мнению А.А. Леонтьева, речевое воздействие состоит в том, что коммуникант посредством речевого сообщения маскирует желаемые изменения в смысловом поле реципиента, а тот, в свою очередь, получая информацию, извлекает из нее значимые для его личности и деятельности факты (цит. по [4]). В переводоведении понятие «коммуникативное воздействие» давно стало привычным и широко используемым. Стало прописной истиной утверждение, что перевод должен оказывать на своих получателей такое же воздействие, какое оказывает оригинал на своих получателей. И хотя это требование применимо лишь к определенному кругу ситуаций с использованием перевода, в целом оно не вызывает возражений (если не принимать во внимание, что в некоторых ситуациях равенство коммуникативных эффектов, производимых оригиналом и переводом, либо не нужно, либо в принципе невозможно). Понятно, что сбои в восприятии оригинала и в порождении перевода препятствуют решению этой задачи, то есть препятствуют обеспечению необходимого воздействия на получателя перевода.

Речемыслительная деятельность переводчика отличается определенной спецификой. Ее специфичность заключается в том, что если программа речевого действия обычного говорящего / пишущего формируется под влиянием его собственного мотива, соотносимого с его же потребностью, то программа речевого действия переводчика имеет, условно говоря, вторичный характер: она формируется в результате ориентировки в смысловом содержании переводимого текста и в ситуации порождения этого текста. Таким образом, первичная ориентировка переводчика (кстати, включающая и ориентировку в условиях осуществления перевода) имеет двухуровневую структуру и предполагает в качестве своего результата как «значенческое» понимание, так и смысловое понимание ПТ. При этом процесс «значенческого» понимания осуществляется в соответствии с определенным алгоритмом, описанным

И.А. Зимней: «1) опознание внешней формы отдельных лексем, с которыми реципиент текста связывает значения этих слов, хранящихся в его памяти; 2) конкретизация предметной соотнесенности значения определенного слова, данный процесс осуществляется за счет ограничений сочетаемости с другими словами в этом тексте. Уточнение предметной соотнесенности достигается посредством конкретизации значений слов; 3) выделение и уточнение денотатов, что происходит в результате использования энциклопедических знаний реципиента» [6, с. 60]. К этому следует добавить еще один этап, которым завершается понимание текста — этап ориентировки в предметной ситуации, описанной в тексте. Мы считаем, что узнавания значений слов и их денотатов недостаточно для понимания текста; необходимо также появление в сознании переводчика образа действительности, представленной в ИТ. Смысловое понимание ИТ переводчиком включает компоненты, указанные А.А. Леонтьевым (см. выше). Самым же главным результатом первичной ориентировки переводчика, на наш взгляд, должно стать формирование в его сознании программы речевого действия (в виде внутренней речи), последующая реализация которой приведет к формулированию текста на переводящем языке (ПТ). По мнению О.С. Зорькиной, в результате понимания текста у индивида образовывается «проекция» этого текста. Проекция текста есть «продукт процесса смыслового восприятия текста реципиентом, в той или иной мере приближающийся к авторскому варианту проекции текста» (цит. по [13, с. 51]). В более привычной терминологии это положение можно сформулировать следующим образом: *чужая* мысль становится *собственной* мыслью переводчика, а затем выражается средствами иного языка. Собственно, о том же пишет и И.А. Зимняя: создание текста перевода — это «переформулирование одной и той же мысли разными языковыми средствами» [7, с. 33–34]. К этому можно лишь добавить, что внутренняя программа речевого действия переводчика отличается большей конкретностью, определенностью, чем это бывает в обычных условиях порождения речи, поскольку ключевые понятия, которые в дальнейшем должны стать «смысловыми опорными пунктами» будущего высказывания, уже заданы, можно сказать, навязаны переводчику смысловым содержанием ИТ. По крайней мере, так должно быть.

Итак, в процессе перевода переводчик осуществляет многоуровневое ориентирование, включающее ориентировку в ситуации создания ИТ, в предметной ситуации, описанной в ИТ, в ситуации осуществления перевода (если эта ситуация отличается от ситуации создания ИТ). Результатом ориентирования является «значенческое» и комплексное понимание переводимого текста, а также осознание цели перевода. При этом остается открытым вопрос, каким образом осознанная переводчиком цель перевода соотносится с мотивом его речевой деятельности и с его потребностями, которые должны быть удовлетворены посредством

осуществления перевода, равно как и вопрос о характере мотивов и потребностей, лежащих в основе переводческой деятельности вообще.

Анализ студенческих переводов показывает, что незавершенностью отличается ориентирование студентов практически на всех уровнях. Приведем следующий пример: в качестве домашнего задания на перевод студентам было предложено упражнение, включающее отдельные предложения. В их числе было два предложения, следующие друг за другом подряд:

1) The tap is a threaded tool for cutting inside threads.

2) The tap wrench is the double-armed lever with which a tap is gripped and operated during the process of tapping holes.

Были предложены следующие варианты перевода:

1) Метчик — это резьбовой инструмент для нарезания внутренней резьбы.

2) Вороток — это двуплечий рычаг, который захватывает метчик и управляет им *во время проделывания отверстий*.

Претензий к переводу первого предложения нет. А вот в переводе второго предложения есть смысловая ошибка, вызывающая недоумение. Ведь в обоих предложениях упоминается один и тот же инструмент — метчик. Из содержания первого предложения студенту должно быть понятно, с какой целью этот инструмент используется (для нарезания внутренней резьбы). Однако в переводе второго предложения указывается иное назначение метчика — «проделывание отверстий», что противоречит и содержанию оригинала, и здравому смыслу. Можно отметить определенную дискретность, клиповость мышления студентов, которые не способны соотнести друг с другом два фрагмента, по сути, одного и того же текста. При этом возникает подозрение, что и переводя первое предложение, студент лишь воспроизвел значения использованных в нем слов. И это самое печальное: ориентирования в предметной ситуации, представленной в оригинале, не произошло (кажется, в обоих случаях), в сознании студента не возник истинный образ элемента действительности, и программа речевого действия включила в себя в качестве ложной опорной точки «проделывание отверстий».

Другой пример из того же упражнения:

A nail punch is a small rod of steel 4 or 5 in. long with one end drawn to a taper and slightly cupped to prevent it from slipping off the head of the nail. It is used in sinking the head of a nail below the surface.

Перевод: Гвоздодер — маленький стальной стержень длиной 4 или 5 дюймов, один конец которого обращен к конусу и слегка чашевидный, чтобы предотвратить соскальзывание с *головки гвоздя*. Используется для погружения *головки ногтя* под поверхность.

Перевод не менее обескураживающий. В оригинале речь идет о еще одном инструменте. Но даже любимый студентами Multitran не дает такого значения для nail punch, как «гвоздодер» (зато содержит соответствие

«добойник»), поэтому сложно предположить, что именно послужило основой такого переводческого решения. Мы могли бы надеяться, что сама внутренняя форма слова «гвоздодер» подскажет студенту, с какой целью гвоздодер используется, а дальше, на основе сопоставления этого значения с последующим контекстом, студент должен убедиться в неуместности выбранного им слова. Ведь там идет речь о том, что инструмент используется для того, чтобы утопить гвоздь под поверхность, а не вытащить его. Увы, этого не случилось. Еще более неожиданной является ситуация, описанная во втором предложении («для погружения головки ногтя под поверхность»). Причем здесь ноготь? Только что студент писал о «головке *гвоздя*» (кстати, у гвоздя не головка, а шляпка). Не хочется думать, что студент воспользовался системой машинного перевода. Более вероятным является предположение, что здесь имеет место отказ от анализа предметной ситуации, представленной в переводе, то есть опять же ущербность ориентировки в проблемной ситуации. Более того, в данном случае не произошло даже уточнения денотатов (третий этап в процессе понимания текста по И.А. Зимней). В дополнение к этому отметим и недостаточность ориентировки в ситуации осуществления перевода, которая предполагает уяснение типичных для данной ситуации способов выражения мысли («головка» вместо «шляпки»). Это явление, кстати, весьма частотно в учебном переводе.

Отдельный вопрос — отказ от уяснения логических связей внутри целостного текста, то есть опять же изъяны ориентирования в предметной ситуации, представленной в оригинале. Однако в рамках данной статьи подробно остановиться на рассмотрении этого вопроса не представляется возможным.

Таким образом, можно сделать вывод, что основной проблемой при осуществлении учебного перевода является неумение студентов ориентироваться в проблемной ситуации, то есть в ситуации создания оригинала и в ситуации создания перевода, но прежде всего — в предметной ситуации, представленной в исходном тексте, либо отказ от осуществления подобного ориентирования. В результате в сознании студентов не формируется внутренняя программа речевого действия, соответствующая той программе, которой руководствовался создатель оригинала. На этапе переформулирования мысли («перевод» с субъективного кода смыслов на объективный код значений), понятой точно либо неточно, имеет место использование языковых средств, не соответствующих конвенциям, принятым в переводящем языке.

Указанные недостатки ориентирования в процессе учебного перевода (а их список, возможно, можно продолжить) — это именно те проблемы, на методическое осмысление и решение которых должно быть направлено внимание исследователей. Только устранение этих недостатков позволит обеспечить более высокую эффективность обучения переводу.

Список литературы

1. Баринаова И.А., Нестерова Н.М., Овчинникова И.Г. «Языковое сознание»: к вопросу об определении и интерпретации термина [Электронный ресурс]: URL: file:///C:/Users/7349~1/AppData/Local/Temp/И.А.%20Баринаова,%20Н.М.%20Нестерова,%20И.Г.%20Овчинникова%20%20%20%20«ЯЗЫКОВОЕ%20СОЗНАНИЕ»_%20К%20ВОПРОСУ%20ОБ%20ОПРЕДЕЛЕНИИ%20И%20ИНТЕРПРЕТАЦИИ%20ТЕРМИНАfile-1.pdf (дата обращения: 17.04.2020).
2. Гарбовский Н.К. Теория перевода: учебник. М.: Изд-во Московского ун-та, 2004. 544 с.
3. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики. Учебное пособие. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Изд-во «Лабиринт», 2001. 304 с. // Электронный ресурс: <https://studfile.net/preview/2790177/> (дата обращения: 18.04.2020).
4. Жданова Е.В. Взаимосвязь речевого воздействия и психолингвистического типажа коммуникантов [Электронный ресурс]: URL: http://pglu.ru/upload/iblock/34e/uch_2008_vii_00016.pdf (дата обращения: 18.04.2020).
5. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. М., 1982. 160 с.
6. Зимняя И.А. Исследование речевого мышления в психолингвистике М.: Наука, 1985. 240 с.
7. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1991. 222 с.
8. Княжева Е.А. Оценка качества перевода: история, теория, практика: монография. М.: Изд-во «Флинта», 2018. 248 с.
9. Леонтьев А.А. Психология общения. 2-е изд., испр. и доп. М.: Смысл, 1997. 365 с.
10. Пищальникова В.А., Сонин А.Г. Общее языкознание: учебник для студентов высших учебных заведений. М.: Р.Валент, 2017. 480 с.
11. Тарасов Е.Ф. Предисловие // Вопросы психолингвистики. 2006. №4. С.4.
12. Шевнин А.Б. Эрратология: монография. Екатеринбург: Уральский гуманитарный институт, 2003. 216 с.
13. Щербакова М.В. Психолингвистический аспект восприятия текста // Вестник Оренбургского государственного университета. 2017. 1(201). С. 49–52.