

На правах рукописи

Остапенко Анна Сергеевна

**Дискурсивно-лингвистические аспекты искусственного
билингвизма**

**10.02.20 – Сравнительно-историческое, типологическое и
сопоставительное языкознание**

АВТОРЕФЕРАТ

**диссертации на соискание ученой степени
кандидата филологических наук**

Тюмень – 2008

Работа выполнена на кафедре английского языка государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Тюменский государственный университет».

Научный руководитель доктор филологических наук, профессор
ГОУ ВПО «Тюменский государственный университет»
Белозерова Наталья Николаевна

Официальные оппоненты: доктор филологических наук, профессор
ГОУ ВПО «Пермский государственный технический университет »
Кушнина Людмила Вениаминовна

кандидат филологических наук, доцент
ГОУ ВПО «Тюменский государственный архитектурно-строительный университет»
Погорелова Светлана Давидовна

Ведущая организация ГОУ ВПО «Сургутский государственный университет»

Защита состоится 30 мая 2008 года в 12:30 часов на заседании диссертационного совета К 212.174.05 по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата филологических наук при государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Тюменский государственный университет» по адресу: 625003, г. Тюмень, ул. Республики, 9, корпус 1, ауд. 211.

С диссертацией можно ознакомиться в читальном зале Информационно-библиотечного центра ГОУ ВПО Тюменского государственного университета (625003, г. Тюмень, ул. Семакова, 18).

Автореферат разослан апреля 2008 года.

Ученый секретарь
диссертационного совета
кандидат филологических наук, доцент

Сотникова Т.В.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Исследование проблемы билингвизма ведется на протяжении уже многих лет. Интерес к проблемам двуязычия, или билингвизма, ярко обозначившийся в 40-е годы 20 века, был обусловлен не только развитием лингвистики и методов ее исследования, но и успехами смежных наук - социологии, психологии, этнографии, для которых язык является важным источником сведений о человеке и обществе.

Впервые понятие «билингвизм» было введено в 1938 году В.А. Аврориным, который определяет его как «одинаково свободное владение двумя языками. Иначе говоря, двуязычие начинается тогда, когда степень знания второго языка приближается вплотную к степени знания первого» [Аврорин, 1972: 51]. Важно отметить, что, начиная с первых работ по билингвизму, данный феномен рассматривался как сложное, системное, внутриличностное образование, которое включает в себя определенную языковую (знаковую) структуру, умение использовать освоенную систему знаков в ситуации общения (коммуникативный аспект), в которой кроме собственно ситуативных значений и смыслов, определяющих успешность общения, присутствуют и более широкие общекультурные представления и картины мира (социокультурный аспект). Именно сложность данного феномена и определяет комплексный характер его изучения. «Билингвизм нуждается в комплексном синтетическом анализе совместными усилиями представителей соответствующих отраслей знаний» [Дешериев, 1976:28]. Исследования различных аспектов являются частью целого, дополняют и углубляют разработку проблемы билингвизма. Социолингвистический аспект связан с исследованием воздействия социальных факторов на формирование и взаимодействие основных компонентов двуязычия, на формирование и развитие данного явления, а также с определением роли двуязычия в социальной жизни его носителей. С социолингвистическим аспектом тесно связан собственно лингвистический, или внутривингвистический аспект, который призван охарактеризовать внутривингвистические процессы в условиях развития двуязычия. Психолингвистика акцентирует свое внимание на актах речепорождения, в которых проявляется качество и уровень освоения того или иного языка во всем его объеме: языковая, речевая и социокультурная компетенция.

Несмотря на то, что билингвизм как коммуникативный феномен является широко распространенным явлением, **актуальность** изучения данной проблемы сегодня не снижается, а возрастает в связи с тем, что контактирование людей разных языковых групп приобретает в современном мире (политика, бизнес, культура, спорт) все большие масштабы, что требует адекватного понимания закономерностей освоения иностранного языка и формирования соответствующей лингводидактической основы обучения ему.

Проблематика особенностей усвоения иностранного языка актуализируется и в контексте развития идей глобализма. Не рассматривая политические и экономические аспекты глобализма, подчеркнем, что с лингвистической точки зрения нахождение общего языка выступает необходимым условием взаимопонимания людей. Кроме того, понимание сущности билингвизма, особенностей иностранного языкового сознания может существенно повлиять на снижение уровня унификации и потери чувства социокультурной идентификации и самобытности народов.

С учетом актуальности проблемы была определена **тема исследования: «Дискурсивно-лингвистические аспекты искусственного билингвизма»**, главной идеей которого стало объяснение и обоснование некоторых поведенческих линий искусственных билингвов при переводе текста с английского языка на русский.

Данная диссертационная работа выполнена в рамках сравнительно-исторического, типологического и сопоставительного языкознания на стыке социолингвистики, психолингвистики, переводоведения и представляет собой развитие теории науки о переводе в рамках сравнительного и сопоставительного анализа переводов на русский язык аутентичного английского текста билингвами.

Теоретическим фундаментом для нашей работы явились труды классических и современных исследователей в области **лингвистики**: В.А. Аврорина (1975), И.Н. Балашкина (2003), З.У. Блягоза (2005), Е.М. Верещагина (1969), В.В. Воробьева (1997), Ю.Д. Дешериева (1966, 1976), Ю.А. Жлуктенко (1974), Н.Б. Мечковской (1983), В.Ю. Розенцвейга (1972), Л.В. Щербы (1974); **социолингвистики**: А.А. Бурыкина (2000), Р.А. Вафеева (1998), Л.Ф. Карелиной (2004), М.Ф. Кондаковой (2001), Л.П. Крысина (1976а, 1976б, 1988, 1989), У. Лабова (1972), Е.Ю. Литвиненко (1998), А.П. Майорова (1998), Ю.Н. Сиваковой (1999), И.В. Соколовой (2004), А.Д. Швейцера (1976, 1978), **психолингвистики**: В.П. Беянина (2001), А.А. Бурыкина, Л.С. Выготского (1935), М.В. Завьяловой (2001), А.А. Леонтьева (2003), Wei Lin; **теории и практики перевода**: В.С. Виноградова (2004), В.Н. Комисарова (1973, 1990, 1999, 2004), Я.И. Рецкера (1974), Р.К. Миньяр-Белоручева (1969, 1994), А.В. Федорова (2002), А.Д. Швейцера (1988). Различные аспекты билингвизма освещены также в трудах зарубежных лингвистов: П. Ауэра (1998), Р. Белла (1980), Р.М. Бхатта (1997), У. Вайнрайха (1972, 1979), Э. Хаугена (1972), У. Лабова (1966, 1972) и других.

Объектом исследования нашей работы является дискурсивно-лингвистическая деятельность билингвов – людей, способных объясняться более чем на одном языке, а именно на русском и английском.

Предметом исследования являются особенности последовательно-зрительного перевода (с листа) текста с изучаемого языка (английского) на родной (русский) в зависимости от этапов становления дискурсивно-лингвистической компетенции студентов-билингвов.

Целью данной работы является изучение и описание генезиса дискурсивно-лингвистических особенностей формирования искусственного билингвизма.

Цель и предмет исследования обусловили необходимость решения следующих **задач**:

1. Проанализировать существующие точки зрения по проблематике исследования, уточнив соотношение понятия билингвизм со смежным понятием диглоссия.

2. Определить содержание понятия «дискурсивно-лингвистическая компетенция билингвов».

3. Установить и описать генезис переводческих механизмов у студентов-билингвов на разных ступенях обучения посредством уточнения понятия единицы перевода.

4. Разработать теоретическую модель формирования дискурсивно-лингвистической компетенции билингвов.

5. Эмпирически верифицировать модель формирования дискурсивно-лингвистической компетенции билингвов на основе сравнительного анализа эквивалентного перевода текста оригинала и переводов его студентами разных уровней обучения.

Материалом исследования послужили переводы билингвов (студентов первого, второго, третьего, четвертого курсов специальности «Перевод и переводоведение» факультета РГФ Тюменского государственного университета). Данных студентов можно назвать билингвами, так как их уровень владения английским языком позволяет им понимать иноязычный текст и вести коммуникацию с использованием этого языка.

Исследование основано на таких методах, как сравнительно-сопоставительный, описательный, моделировании переводческой деятельности, наблюдение над коммуникативным поведением билингвов, квазиэксперимент, шкалирование и сравнительный анализ переводов билингвов, метод интроспекции.

В основу данного исследования положена **гипотеза** о том, что языковая деятельность билингвов определяется характером сформированности соответствующих переводческих механизмов (переключение кода, смешение кода, калькирование, пословный перевод, эквивалентный перевод), а уровень их развития является имплицитным маркером сформированности коммуникативной компетенции (языковой, речевой и социокультурной).

В соответствии с целью и задачами диссертационного исследования на защиту выносятся следующие **положения**:

1. При широкой трактовке билингвизма, когда он определяется как владение родным языком и основными навыками речевой деятельности на иностранном языке (то есть двуязычие начинается с возможности понимать иноязычного собеседника, умение улавливать смысл его высказываний или смысл текста и осуществлять разного рода по точности перевод на родной

язык, и наоборот), главным критерием его сформированности выступает уровень развития дискурсивно-лингвистической компетенции.

2. Дискурсивно-лингвистическая компетенция является основой формирования коммуникативной и переводческой компетенций.

3. Формирование дискурсивно-лингвистической компетенции может быть описано с опорой на представления, в основу которых положена модель ее поэтапного формирования: от неэквивалентного перевода, переключения кодов, смешения кодов и калькирования, пословного перевода к эквивалентному переводу.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые в отечественной лингвистике определено понятие дискурсивно-лингвистической компетенции искусственных билингвов, разработана авторская модель формирования дискурсивно-лингвистической компетенции билингвов и описан генезис данной компетенции.

Теоретическая значимость диссертационного исследования заключается в том, что в ней предложена авторская модель генезиса дискурсивно-лингвистической компетенции как основы коммуникативной и переводческой компетенций. Модель генезиса дискурсивно-лингвистической компетенции основывается на матрице анализа особенностей перевода, исходящей из модели поэтапного формирования эквивалентного перевода и выделении единиц перевода текста (слово, словосочетание, предложение, сверхфразовое единство, текст).

Исследование вносит вклад в развитие теории межкультурной коммуникации посредством уточнения понятия «коммуникативная компетенция» и ее составляющих и определенного аспекта ее рассмотрения, который мы обозначаем термином «дискурсивно-лингвистическая компетенция».

Практическая значимость исследования заключается в возможности применения полученных результатов в курсах языкознания, межкультурной коммуникации, курсах и дисциплинах по выбору по теории коммуникации и теории языковых контактов, по социолингвистике, контактной лингвистике, а также в практике преподавания иностранных языков. Результаты исследования могут быть использованы также для оценки уровня сформированности дискурсивно-лингвистической компетенции билингва.

Апробация работы. Основные положения диссертации обсуждались на региональных научных конференциях «Уральские лингвистические чтения – 2006, 2007» (Екатеринбург, февраль 2006, 2007), на научно-практическом семинаре «Когнитивная поэтика» (Тюмень, 2007), на ежегодных научных конференциях Тюменского государственного университета (2005, 2006, 2007гг.).

Объем и структура работы. Общее содержание диссертации составляет 255 страниц и включает введение, где сформулированы актуальность, цель и задачи данной работы; одну теоретическую и

практическую главы, сопровождающиеся выводами; заключение с выводами по проделанной работе; список литературы, составляющий 151 источник, из них 42 – на иностранном языке; список принятых сокращений; приложения.

По материалам диссертации опубликованы 6 статей, в том числе 1 публикация в рецензируемых изданиях.

Глава первая «Теоретико-методологические проблемы искусственного билингвизма» содержит различные трактовки этимологически сходных, но функционально различных понятий «билингвизм» и «диглоссия».

Многообразие трактовок билингвизма: *любое влияние чужого языка, независимо от его проявления, будь то просто контакт между языками или же реальное владение двумя языками (Г. Пауль), владение двумя языками и регулярное переключение с одного языка на другой, в зависимости от ситуации общения (В. Ю. Розенцвейг), способность объясняться на двух языках (Л. В. Щерба), практика попеременного пользования двумя языками (У. Вайнрайх) и диглоссии: двуязычие в пределах одного и того же языка (в различных слоях языка) (Б. Гавранек), одновременное существование в обществе двух форм одного языка, применяемых в разных функциональных сферах (В. А. Виноградов)* свидетельствует об отсутствии единого взгляда на исследуемые явления.

Диглоссия рассматривается в работе как **вариант или разновидность одного языка.**

Для диглоссии характерна функциональная иерархия языков, похожая на взаимоотношения "высокого" и "обиходного" стилей, при этом ситуации и сферы их употребления достаточно строго разграничены. Билингвизм – это владение двумя языками, может быть и относящимися к одной языковой группе, но имеющими различные дискурсивно-лингвистические основания их организации.

Билингвизм в работе рассматривается как **владение и попеременное использование в речи двух языков, в зависимости от коммуникативной ситуации.**

В определении билингвизма отсутствует требование абсолютно свободного владения обоими языками, т.е. мы придерживаемся широкой трактовки билингвизма. Коммуникативная ситуация рассматривается нами предельно широко, включая в себя и работу обучающегося с текстом при отсутствии живого общения.

Механизм билингвизма – умение легко переходить с одного языка на другой. Он основывается на сформированном навыке переключения. Его функционирование зависит от сформированности коммуникативной компетенции, включающей в себя речевую, языковую и социокультурную компетенции.

В разделе «Коммуникативная компетенция как дискурсивно-лингвистический феномен» обсуждается специфика понятий компетенция и

компетентность, коммуникативная компетенция и переводческая компетенция, определяется понятие дискурсивно-лингвистическая компетенция, рассматриваются модели перевода.

Понятия «компетенция» и «компетентность» для лингводидактики не новы. Применительно к владению языком под компетенцией подразумевается сознательное или интуитивное знание системы языка для построения грамматически и семантически правильных предложений, а под реализацией – умения и способности посредством речи демонстрировать знание системы.

Коммуникативная компетенция является лингвистически и психологически организованной системой. В ней достигается единство “языка-речи” как средства (язык) и способа ее реализации (речь). Коммуникативная компетенция индивидуальна и динамична. Она относится к классу интеллектуальных способностей индивида. Сферой проявления этих способностей является речевая деятельность, коммуникация, общение.

В понятие коммуникативной компетенции включаются навыки и умения адекватного использования иностранного языка в конкретной ситуации общения. **Коммуникативная компетенция** определяется как **творческая способность человека пользоваться инвентарем языковых средств (в виде высказываний), которая складывается из знаний и готовности к их адекватному использованию.**

В рамках нашего исследования содержание понятия коммуникативной компетенции представлено через совокупность частных компетенций и их составляющих (схема №1):

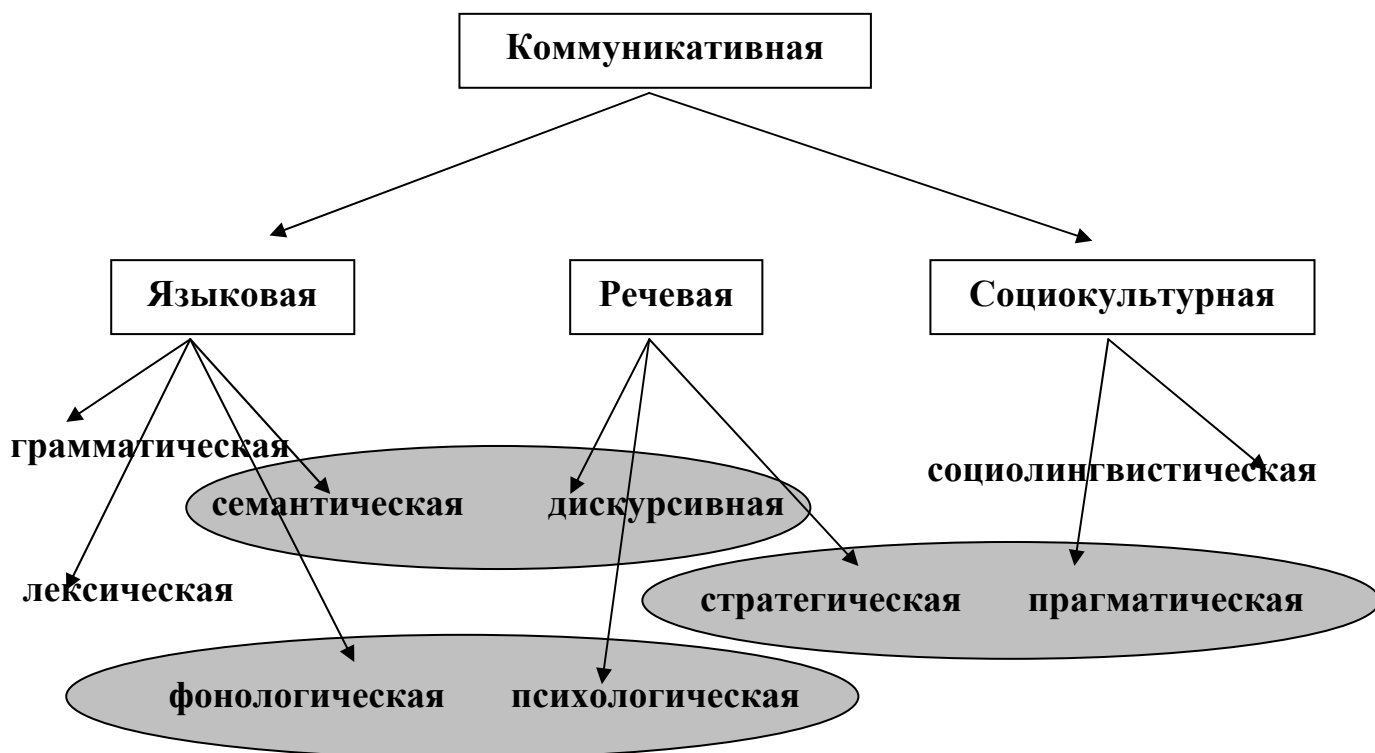


Схема №1. Содержание понятия коммуникативной компетенции

Мы можем выделить в рамках **языковой компетенции** следующие ее составляющие: **фонологическая, лексическая, семантическая, грамматическая.**

Фонологическая составляющая включает знания и умения воспринимать и воспроизводить звуковые единства языка, артикуляционно-акустические характеристики фонем, фонетическую организацию слов, просодию, фонетическую редукцию. В нашем исследовании трудно определить уровень фонологической компетенции, т.к. общение прежде всего происходит между студентом и текстом. В **лексическую** составляющую входит знание словарного состава языка. **Грамматическая** составляющая связывается со знанием грамматических средств и умением их использовать в речи. **Семантическая** составляющая изучающего иностранный язык основывается на знании возможных способов выражения определенного значения и умения его использовать.

Речевая компетенция формирует у студента способность понимать предъявляемый текст и порождать речевое высказывание в зависимости от коммуникативной задачи. Речевая компетенция включает дискурсивную, стратегическую и психологическую составляющие. **Дискурсивная составляющая** – способность понимать и достигать связности в восприятии и порождении отдельных высказываний в рамках коммуникативно-значимых речевых образований. **Стратегическая составляющая** (применительно к нашему исследованию) – способность компенсировать недостатки владения языком или незнание отдельных языковых единиц другими языковыми средствами для передачи смысла дискурса. **Психологическая** составляющая характеризует особенности речепорождения на иностранном языке, которые связаны, с одной стороны, с особенностями выбора обучающимся языковых единиц для выражения мысли, а с другой стороны, – с уровнем развитости механизмов переключения с одного языка на другой.

Социокультурная компетенция включает в себя социолингвистическую и прагматическую составляющие. **Социолингвистическая** составляющая предполагает наличие лингвистических и общекультурных знаний, связанных с пониманием менталитета другой культуры и способов его выражения в языке. **Прагматическая** составляющая определяет характер использования языка и его «культурологической нагрузки» в конкретной ситуации общения.

На схеме некоторые составляющие частных компетенций объединены овалами. Это схематично обозначает те точки взаимопроникновения компетенций друг в друга (в принципе, они все взаимосвязаны между собой), которые позволяют нам в определенной мере развести особенности письменного перевода и собственно ситуации общения. Так, объединение фонологической и психологической составляющих иллюстрирует тот факт, что при общении дополнительный смысл можно передать через невербальные средства, ударения, активную обратную связь, что полностью отсутствует при переводе с листа.

Объединение стратегической и прагматической составляющих объясняет тот факт, что при общении системообразующим фактором коммуникативного акта выступает конкретный смысл ситуации (включая и индивидуальную оценку языковых способностей собеседника), а при переводе складывается ситуация, в которой я и адресат, и реципиент одновременно.

Взаимосвязь семантической и дискурсивной составляющих соответствующих частных компетенции также позволяет в определенной мере «развести» живое общение и перевод с листа. Обе составляющие нацелены на смысл текста (произносимого или читаемого), но в общении это связано с оценкой собеседника (оценка знания языка, уровня культуры, неявная оценка уровня интеллекта и т.д.) и соотнесением себя с ним, а при переводе акцент переносится на формальные особенности построения текста без привнесения в него субъективности написавшего данного текст.

Учитывая вышесказанное, мы в рамках нашей работы ввели понятие **дискурсивно-лингвистическая компетенция**, которую определяем, как **способность обучающегося понимать язык (его смысловую и лингвистическую структуру) и умение адекватно декодировать иноязычный текст**. Выделение данной компетенции обусловлено тем, что материалом экспериментального исследования в нашей работе является устный перевод с листа обучающимися иностранного текста, при котором живая коммуникация (речевая компетентность) в чистом виде отсутствует и ее организация зависит только от одного испытуемого, который, тем не менее, выступает собеседником текста и привносит в перевод определенное социокультурное знание (социокультурная компетентность). Это не какая-то добавочная компетенция к коммуникативной компетенции, а особый ракурс ее рассмотрения, делающий акцент на формально-логической и смысловой структуре языка. Выше мы отмечали, что в снятом виде она включает в себя содержание всех составляющих частных компетенций.

Дискурсивно-лингвистическая компетенция выступает ядром как коммуникативной компетенции в целом, так и переводческой компетенции в частности.

Наиболее полно и убедительно, на наш взгляд, составляющие компетенции переводчика представлены в работах В.Н. Комиссарова. Концепция переводческой компетенции, разработанная В.Н. Комиссаровым, носит комплексный характер и базируется на понимании перевода как «сложного и многогранного вида умственной деятельности, которая может преследовать разные цели, осуществляться в разных условиях, различными способами и под воздействием многих факторов» [Комиссаров, 1973: 86]. В.Н. Комиссаров подчеркивает, что овладение переводческой компетенцией означает «не усвоение каких-то норм, правил или рецептов, которые переводчик мог бы автоматически применять во всех случаях», а владение «принципами, методами и приемами перевода и умением их выбирать и

применять по-разному в конкретных условиях, к разным текстам и для разных целей»[Комиссаров, 1997: 32].

Раздел «Теоретические модели перевода» посвящен типологическому анализу основных теоретических моделей перевода, обобщению взглядов крупнейших теоретиков переводоведения на проблему моделирования перевода.

Модель перевода призвана описать последовательность действий, с помощью которых можно решить данную переводческую задачу при заданных условиях процесса перевода. Как указывают теоретики переводоведения, такое направление исследования «дает возможность раскрыть динамические аспекты переводческой деятельности» (Комиссаров, 1990), выявить отдельные стороны функционирования лингвистического механизма перевода. Хотя в практической работе переводчик может достичь необходимого результата, не следуя ни одной из известных моделей перевода, знание теоретических моделей может помочь ему в решении сложных переводческих задач. Описание процесса перевода с помощью моделей включает два взаимосвязанных аспекта: 1) общая характеристика модели с указанием возможной сферы ее применения (объяснительной силы модели); 2) типы переводческих операций, осуществляемые в рамках данной модели.

Наиболее распространенными в настоящее время моделями процесса перевода являются: семантическая, ситуативная, трансформационная, коммуникативная, информативная, психолингвистическая.

Семантическая модель перевода предусматривает изучение смысловой стороны оригинального и переводного текстов, сопоставление элементов содержания, анализ его структуры, выделение элементарных единиц или компонентов. В рамках данной модели содержание (значение) любой единицы языка представляется в виде набора (пучка) более элементарных смыслов; в оригинальном тексте вычленяются элементарные содержательные единицы и их компоненты, после чего в языке перевода им подбираются равнозначные или сходные по содержанию единицы. Обычное содержание любой речевой единицы рассматривается как единство, состоящее из набора элементарных смысловых, стилистических, стилевых и иных характеристик, которым подбираются соответствия в языке перевода.

Ситуативная модель перевода также представлена двумя типами: денотативным и формальным. Денотативная модель распространяет на процесс перевода лингвистические концепции о связи языка и действительности. Она имеет в своей основе тот факт, что неизменной (инвариантной) основой языковых единиц оригинала и перевода является соотношенность этих единиц с предметами, явлениями и отношениями реальной действительности, которые в лингвистике называют денотатами или референтами. В своей массе денотаты, представляющие окружающую нас реальную действительность, универсальны для всего человечества; как следствие, любая мыслимая ситуация может быть успешно описана с помощью любого развитого языка. Учитывая, что основное

содержание любого сообщения заключается в отражении какой-то внеязыковой ситуации, ситуативная модель перевода рассматривает процесс перевода как процесс описания при помощи ПЯ той же ситуации, которая описана на ИЯ. Создаваемые с помощью языка сообщения, то есть отрезки речи, содержат информацию о такой ситуации, т.е. о некоторой совокупности денотатов, поставленных в определенные отношения друг к другу. Таким образом, в рамках денотативной теории перевод определяется как процесс описания средствами ПЯ ситуации, описанной средствами ИЯ, как процесс замены материальных знаков денотатов (слов) одного языка знаками другого языка, соотносимыми с теми же денотатами.

Формальный тип ситуативной модели связан с отношением «ситуация-текст». Он основан на утверждении о том, что язык оригинала и язык перевода имеют собственные системы значений, или «сетки отношений», в которые входят языковые единицы; эти системы варьируют от языка к языку и являются специфической чертой того или иного языка. В этом случае процесс перевода не заключается в простом переносе значений, т.к. при описании тождественных ситуаций языки зачастую используют разный набор семантических компонентов, однако между соотносимыми высказываниями можно интуитивно установить эквивалентные отношения, основываясь на тождестве описываемых ситуаций.

Трансформационная (трансформационно-семантическая) модель использует теоретический аппарат порождающей грамматики. В ее основе лежит идея о языке как действующем механизме, который способен при помощи определенного набора правил породить бесконечное число грамматически правильных высказываний из ограниченного ряда элементарных «ядерных предложений» – простейших синтаксических моделей данного языка. От них путем серии «трансформаций» (преобразований) образуются синтаксические построения разной степени сложности, или «поверхностные структуры», которые используются в реальной речевой практике (Швейцер, 1988). Положения порождающей грамматики были использованы теоретиками для создания трансформационной модели перевода, т. к. преобразование речевых высказываний составляет основное содержание перевода как процесса. Эта модель основана на предположении, что при переводе осуществляется передача значений единиц оригинала в виде преобразования текста на ИЯ в текст на ПЯ. В этом случае процесс перевода представляет собой ряд операций (преобразований), с помощью которых переводчик переходит от единиц ИЯ к единицам ПЯ, устанавливая между ними отношения эквивалентности. Трансформационная модель ориентирована на существование непосредственной связи между структурами и лексическими единицами оригинала и перевода; соотношенные единицы рассматриваются как начальное и конечное состояния переводческого процесса. В рамках этой модели главными признаются операции по преобразованию «ядерных синтаксических структур», которые, предположительно, совпадают в

различных языках и характеризуются общностью логико-синтаксических связей и лексического состава. Трансформационная модель разбивает процесс перевода на три этапа: 1) анализ исходных синтаксических структур и значений лексических единиц в пределах ИЯ; 2) перенос, т. е. переход к ядерным структурам и семантическим компонентам языка перевода; 3) реструктурирование, или осуществление трансформаций на ПЯ с ядерного уровня в окончательные, поверхностные структуры и единицы оригинала.

Перевод как коммуникативный акт неоднократно рассматривался в теории переводоведения; известны многие схемы и классификации, отражающие особенности перевода как акта двуязычной коммуникации. Особая заслуга в теоретической разработке коммуникативного подхода к переводу принадлежит представителям немецкой школы переводоведения, и в наибольшей степени теоретикам Лейпцигской лингвистической школы. Эти плодотворные идеи не могли не найти отражение в проблеме моделирования переводческого процесса, что привело к созданию коммуникативной модели перевода. Коммуникативная модель рассматривает процесс перевода как акт двуязычной коммуникации, в котором выделяются следующие элементы: 1) сообщение; 2) адресант; 3) адресат; 4) код; 5) канал связи (Виноградов, 2004). Адресант и адресат – это участники процесса речевого общения (говорящий и слушатель или автор письменного текста и читатель). Канал связи – это способ речевой коммуникации, т.е. устная или письменная речь или их жанровая разновидность (речь оратора, речь диктора на радио/телевидении и т. д.). Сообщение обозначает речевое произведение или текст, а код – совокупность правил отдельного языка. Схема, использующая эти термины теории связи, делит перевод на три фазы: 1) коммуникация между отправителем и переводчиком; 2) смена кода ИЯ => ПЯ, осуществляемая переводчиком; 3) коммуникация между переводчиком и получателем конечного сообщения (Швейцер, 1976).

При чтении художественного произведения читатель не может не воспринимать определенную информацию, обусловленную той или иной формой коммуникативной организации сообщения. К разряду такой информации принадлежит и то неявное ощущение какого-либо настроения, характера звучания самого текста, которое обеспечивается его развертыванием через отдельные предложения. Трудно не согласиться с тем, что сама форма предложения уже обладает определенной информацией. Это позволяет говорить о необходимости учета фактора информации, порождаемой языковыми средствами, и познания сущности текстовой организации. Если признать, что основным назначением текста является его информативная ценность, т. е. передача с помощью элементов текста какого-либо внеязыкового содержания, то принятие к сведению информации, сопутствующей основному коммуникативному процессу, оказывается в высшей степени необходимым. Сообщение внеязыковых сведений и чисто языковая информация

сопровождают и дополняют друг друга в отдельных точках текстовой структуры.

Учет названной информации осуществляется в информативной модели перевода. Она основана на утверждении, что любой устный или письменный текст и его основная единица (слово) являются носителями разнообразной информации, которая в сознании рецептора (переводчика) должна быть воспринята и осмыслена во всем объеме, со всеми смысловыми, стилистическими, стилевыми, функциональными, ситуативными, эстетическими и иными особенностями (Виноградов, 2004). Этот процесс включает восприятие и понимание текста, происходящие одновременно с процессом воссоздания текста (перевода) на основе существующих информационных эквивалентов в языке перевода; чем выше уровень подготовленности переводчика, тем быстрее и успешнее осуществляется этот единый переводческий процесс. С позиций информативной модели каждый текст в числе прочих выполняет референциальную (информативную) функцию. Информативные единицы текста направлены на передачу денотативного содержания, а их функцией является описание в широком смысле слова. Наиболее информативными единицами признаются слова, словосочетания, предложения и фрагменты; их потеря в тексте художественного перевода ведет к утрате авторского замысла. Таким образом, аппарат информативной модели дает основание утверждать, что сохранение прагматического значения напрямую зависит от передачи денотативного значения.

Как указывают крупнейшие лингвисты (В.Н. Комиссаров, А.Д. Швейцер, В.С. Виноградов и др.), процесс перевода нельзя свести к какой-либо одной модели.

Для нашего исследования особый интерес представляет психолингвистическая модель, которую мы рассматриваем в качестве системообразующей модели в теории перевода для всех остальных **в разделе «Психолингвистическая модель перевода»**, где актуализируется многоаспектная психолингвистическая модель перевода.

Чтобы наиболее полно отражать реальные действия переводчика, теоретическая модель должна содержать описание психических процессов, обеспечивающих такую деятельность (Комиссаров, 1990). Признание того факта, что перевод – это особый вид речевой деятельности, позволяет рассмотреть его с позиций психолингвистики. Объектом исследования психолингвистики является речевая деятельность в целом, перевод же – наименее изученное ее проявление с позиций этой научной теории. Такой подход позволил разработать психолингвистическую модель перевода, в которой для моделирования переводческого процесса используются положения психолингвистики о структуре речевой деятельности.

Как и в любой человеческой деятельности, в речевой деятельности человека выделяется несколько этапов. В соответствии с целью речевого акта у говорящего формируется внутренняя программа будущего сообщения, которая

затем развертывается в речевое высказывание. Этот процесс выглядит следующим образом: 1) возникает мотив, который побуждает к действию; 2) появляется цель, которую человек стремится достичь для удовлетворения мотива с помощью речевого произведения; 3) создается внутренняя программа будущего высказывания; 4) формируется высказывание во внутренней речи; 5) осуществляется вербализация высказывания в устной или письменной речи (Леонтьев, 2003).

При создании текста перевода переводчик равным образом осуществляет речевую деятельность, поэтому процесс перевода должен проходить через те же ее этапы, но с одним существенным отличием: внутренняя программа переводчика не генерируется им самим и составляет свернутое содержание оригинала. Внутренняя программа существует в форме субъективного кода говорящего, поэтому такое представление процесса перевода включает два этапа – «перевод» с языка оригинала на внутренний код и «перевод» с внутреннего кода на язык перевода (Комиссаров, 1990). На первом этапе переводчик преобразует («переводит») осмысленное им содержание оригинала на свой «язык мозга» в виде внутренней программы (замысла высказывания); на втором этапе переводчик развертывает эту программу в текст перевода на другом языке, как поступает любой говорящий на этом языке. Психолингвистическая модель полностью соответствует пониманию перевода как вида речевой деятельности. То, что результатом перевода является создание речевого произведения, позволяет утверждать, что психолингвистическая модель речевой деятельности в целом правильно описывает процесс перевода.

Мы исходим из положения, что реальный процесс перевода осуществляется во внутреннем плане (в сознании) переводчика и недоступен для непосредственного наблюдения и исследования. Поэтому изучение процесса перевода производится косвенным путем при помощи разработки различных теоретических моделей, с большей или меньшей приближенностью описывающих процесс перевода в целом или какую-либо его сторону [Бархударов, 1975: 8; Комиссаров, 1990: 158].

Достаточно интересную, структурированную и многоаспектную психолингвистическую модель перевода разработал И.Э. Ключанов. Опираясь на математический аппарат, И.Э. Ключанов предлагает рассматривать переводческую деятельность как *«преобразование системы координат»*. В качестве координатных осей берутся три составляющие речевой деятельности: Действительность (ось ou), Сознание (ось ox), и Язык (ось oz).

В разделе «Единицы анализа в теории перевода» анализируются возможные единицы перевода, общим критерием которых является обладание всеми основными свойствами, присущими целому.

Коррелятами единиц перевода становятся текстовые единицы: слово, словосочетание, предложение, сверхфразовое единство, сам текст.

В разделе «Специфика переключения кода» рассматриваются механизмы переключения кода и смешения кода.

Под **смещением кодов** мы понимаем **использование в речи (вкрапление) неадаптированных лексических элементов другого языка.**

Анализ особенностей переключения кодов позволяет нам выделить его более простые формы: калькирование и пословный перевод. Их содержание отчасти и неявно представлено у разных авторов, работы которых обсуждались выше, но поскольку эти работы по преимуществу связаны с функциональным аспектом билингвизма, то эти разновидности переключения как отдельные его виды специально не выделяются. Иное дело – генезис становления билингвистических структур, на этапах которого сосредоточено наше исследование и сравнительный анализ этих разновидностей, понимание их сущности, места и роли в овладении иностранным языком может существенно повлиять на лингводидактические аспекты его освоения. В этой связи, на наш взгляд, целесообразно выделять такие формы переключения как калькирование, дословный и эквивалентный переводы.

Калькирование – это способ перевода лексической единицы оригинала путем замены ее составных частей – морфем или слов (в случае устойчивых словосочетаний) их лексическими соответствиями в переводимый язык.

Пословный перевод, или перевод "слово в слово", обозначает переход от исходного языка к языку перевода, который приводит к созданию правильного текста с соблюдением обязательных норм языка.

Под **эквивалентным переводом** понимается такой перевод, когда студент, сохраняя лексическое наполнение перевода, обеспечивает его смысловую близость к оригиналу, в разной степени и разными способами приближается к максимальной.

Переключение кода мы определяем как **вынужденный или сознательный переход, поочередное использование билингвами двух языков (английского или русского), которое реализуется за счет различных механизмов.**

Во второй главе «Анализ уровня сформированности дискурсивно-лингвистической компетенции у искусственных билингвов» раскрываются организация, содержание и интерпретация результатов исследовательской работы.

Студентам был предложен текст «Education» объемом в 424 слова на английском языке для перевода с листа на русский язык. Студенты ранее текст оригинала не видели, а увидели его лишь непосредственно перед переводом. Словари в ходе подготовки не использовались. Перевод с листа осуществлялся в последовательно-зрительном режиме, т.е. студенты сначала зачитывали весь текст оригинала про себя, а затем переводили текст последовательно, имея перед собой письменный экземпляр оригинала. Переводы студентов записывались на аудиокассету, впоследствии прослушивались и фиксировались в письменной форме.

Интерпретация переводов студентов осуществлялась на образце

перевода профессионального переводчика. На его основе нами была построена структурно-логическая схема текста. Основными содержательно-логическими компонентами текста стали «Возраст» (до 16 лет, до 9 класса), «Типы школ» (частные, религиозные, государственные), «Управление образованием» (департамент, школьный округ, непосредственно сама школа), «Организация процесса обучения» (отсутствие учебного плана, экзамена, утвержденных правительством; утверждение учебного плана и экзаменов департаментом образования; система зачетов и наличие обязательных и элективных курсов).

Структурно-логическая схема текста служила основой оценки переводов студентов в двух отношениях: 1) с точки зрения лексических и смысловых единиц перевода (слово, словосочетание, предложение, сверхфразовое единство, текст) и 2) с точки зрения включенности в ситуации перевода тех или иных механизмов переключения кодов (собственно переключение, калькирование и смешение кодов, пословный перевод, эквивалентный перевод).

Анализируя переводы билингвов, мы предполагаем, что у обучающихся иностранному языку и владеющих им на разных уровнях можно обнаружить все те формы билингвальной основы коммуникации, которые зафиксированы теоретически в матрице генезиса дискурсивно-лингвистической компетенции. Отдавая себе отчет в том, что в реальной практике формирование дискурсивно-лингвистической компетенции не имеет прямо пропорциональной закономерности движения по клеточкам матрицы – от левой нижней к правой верхней, т.е. от неэквивалентного к максимально эквивалентному переводу, мы, тем не менее, предполагаем, что по мере освоения языка, уровень дискурсивно-лингвистической компетенции будет изменяться «синхронно» оспособлению переводчиком определенных механизмов переключения кодов на тех или иных лексико-грамматических единицах текста.

Наряду с этим нами была разработана оригинальная формула для оценки качества перевода, которое определяется уровнем сформированности дискурсивно-лингвистической компетенции. В формуле в соответствии с разработанной моделью поэтапного становления билингвизма эквивалентному переводу приписывалось пять баллов, неэквивалентному переводу (включающего и отсутствие перевода) – -пять баллов(как противоположного эквивалентному переводу), пословному переводу – четыре балла, смешению и калькированию – три балла, переключению – два балла.

Формула расчета имеет вид:

$$5 \text{ Э} (0.4 \text{ Л} + 0.6 \text{ С}) + 4 \text{ По} (0.4 \text{ Л} + 0.6 \text{ С}) + 3 \text{ См} \text{ К} (0.4 \text{ Л} + 0.6 \text{ С}) + 2 \text{ П} (0.4 \text{ Л} + 0.6 \text{ С}) - 5 \text{ Н} (0.4 \text{ Л} + 0.6 \text{ С}) = \dots\dots$$

где Э – эквивалентный перевод, См – смешение кодов, П – переключение кодов, К – калькирование, По – пословный перевод, Н – неэквивалентный перевод

Л – лексика, С – смысл

Цифры означают приписанные им веса, которые дали эксперты. Расчет осуществляется путем складывания выставленных студенту оценок.

Для анализа полученных переводов были заданы критерии оценки их качества:

- основной переводческий механизм (механизмы),
- уровень лексико-семантической наполненности текста (основные единицы перевода),
- компоненты структуры текста,
- временные рамки.

С целью определения основных механизмов и единиц перевода были проанализированы сначала каждое из указанных в схеме № 6 предложений и в целом содержательная структура текста.

Данные матрицы позволяют сделать вывод о том, что единственным механизмом в переводах студентов первого курса является неэквивалентный перевод в рамках всего текста. Лексическая эквивалентность перевода непосредственно отдельных слов, входящих в данные словосочетания (*частные, религиозные*); словосочетаний *частные школы, религиозные школы; сверхфразового единства «Возраст»* (Многие молодые люди в США и по всему миру посещают школы. Действительно, американские молодые люди посещают школы, потому что образование во многих штатах обязательно пока ученик не достиг 16 лет или не перешел в 9 класс /студент 3/) и семантическая эквивалентность единственного предложения (Без сомнения, американские молодые люди ходят в школы, потому что образование обязательно в большинстве штатов до достижения 16 лет или пока студент не закончит 9 класс /студент 9/) позволяют выделить только четыре составляющих в содержательной структуре текста для первого курса.

Для I курса уровень сформированности дискурсивно-лингвистической компетенции равен:

$$5 (0.4*18 + 0.6*3) + 4 (0.4*4 + 0.6*8) + 3 (0.4*16 + 0.6*0) + 2 (0.4*4 + 0.6*8) - 5 (0.4*37 + 0.6*44) = - 111.8$$

Отрицательное значение уровня сформированности дискурсивно-лингвистической компетенции (-111.8) означает, что в переводах студентов преобладают неэквивалентные варианты переключения или отсутствие вариантов перевода.

Таким образом, в переводах студентов первого курса как будто говорится "совсем не то" и "совсем не о том", что в образце перевода. Этот вывод справедлив в отношении всего текста в целом, даже если одно или два слова в образце имеют прямые или косвенные соответствия в переводах.

Возвращаясь к уровню сформированности дискурсивно-лингвистической компетенции, целесообразно отметить, что студенты первого курса владеют некоторыми аспектами лингвистической компетенции, т.е. знают отдельные слова и тематические группы; способны частично понимать смысл

прочитанного текста, но непосредственно дискурсивно-лингвистическая компетенция только начинает формироваться на первом курсе.

Возвращаясь к критериям, резюмируем, что в переводах студентов первого курса (первой ступени) доминирует неэквивалентный перевод, основной переводческой единицей является слово, в большинстве случаев лишенное подходящего семантического наполнения, содержательно-логическая структура текста сведена к двум составляющим.

Время, затрачиваемое студентами первого курса на перевод, в среднем равняется 40 минутам.

Содержательная структура текста в переводах студентов второго курса отлична от структуры текста в переводах студентов первого курса и объясняется иным характером перевода. Выявление шести составляющих объясняется **лексической эквивалентностью** не только и не столько отдельных слов и словосочетаний, сколько 7-ми предложений и 2-х сверхфразовых единств; **семантической эквивалентностью** 2-х сверхфразовых единств «Возраст» и «Типы школ» (студент 4, 6) и **семантически дословным переводом** всех сверхфразовых единств.

Для II курса уровень сформированности дискурсивно-лингвистической компетенции равен:

$$5 (0.4*19 + 0.6*5) + 4 (0.4*13 + 0.6*10) + 3 (0.4*13 + 0.6*0) + 2 (0.4*4 + 0.6*0) - 5 (0.4*47 + 0.6*29) = - 71.4$$

Возвращаясь к уровню сформированности дискурсивно-лингвистической компетенции у студентов второго курса, отметим, что студенты второй ступени обучения знают лексические и грамматические средства выражения отдельных слов, словосочетаний в исходном языке, но не способны оформить смысл текста оригинала в виде эквивалентных высказываний, построенных по правилам переводящего языка. Более того, большая часть студентов, способная понимать предъявляемый текст, не может достигать связности ни в порождении отдельных высказываний, ни всего текста.

Возвращаясь к критериям, резюмируем, что в переводах студентов второго курса (второй ступени) доминирует неэквивалентный перевод, но уже с элементами пословного и эквивалентного переводов, основной переводческой единицей является словосочетание, предложение, сверхфразовое единство. Трансляция текста оригинала студентами второго курса позволила выявить, что потерялось в содержательной структуре текста «Education» в процессе перевода.

Таким образом, можно сделать вывод, что у студента второго курса еще формируется словарный запас, и он может оформить не всегда корректное с грамматической точки зрения предложение, но обучающийся понимает смысл прочитанного текста уже на уровне предложения и сверхфразового единства. Однако незнание отдельных языковых единиц выливается, как правило, в неверный перевод, реже – в отсутствие перевода. В переводах студентов второго курса просматриваются попытки выстроить связный текст (вводные

слова, причинно-следственные предлоги и союзы в абсолютном начале предложений и сверхфразовых единств).

Переводы студентов третьего курса показали, что необходимым условием успешной речевой деятельности считается способность понимать и достигать связности в восприятии и порождении текста с учетом контекста реальной ситуации. Преобладание пословного перевода говорит о том, что студенты третьего курса знают словарный состав языка, включающего лексические и грамматические средства, и способны их использовать в речи, но не всегда решают вопрос значения слова, отношений между языковыми единицами. Студенты третьего курса способны понимать и выражать определенный смысл, оформляя его в виде связного, логичного текста. Сопоставление инварианта и переводов студентов третьего курса обнаруживает следующие особенности:

1. отсутствие адекватного взаимосотнесения лексического состава и синтаксической структуры ИЯ и ПЯ;

2. невозможность связать структуры оригинала и перевода отношениями синтаксической трансформации;

3. сохранение в переводе цели коммуникации и идентификации той же ситуации, что и в оригинале;

4. сохранение в переводе общих понятий, с помощью которых осуществляется описание ситуации в оригинале.

При этом содержательная структура текста в переводах студентов третьего курса (двухкомпонентная с четырьмя составляющими для первого курса и трехкомпонентная с шестью составляющими для второго курса) преобразуется в четырехкомпонентную с восемью составляющими.

Для III курса уровень сформированности дискурсивно-лингвистической компетенции равен:

$$5 (0.4*39 + 0.6*20) + 4 (0.4*23 + 0.6*29) + 3 (0.4*4 + 0.6*0) + 2 (0.4*0 + 0.6*0) - 5 (0.4*12 + 0.6*0) = + 225.2$$

На основе полученной содержательной структуры можно сделать вывод о том, что переводчик на третьей ступени уже способен выделить коммуникативно значимые, ядерные (с его точки зрения) и периферийные элементы и смыслы текста оригинала, однако в процессе перевода он сталкивается с лингвистическим барьером, включающего в себя языковые препятствия, которые обусловлены для него на данном этапе разницей в системе исходного и переводящего языков, их языковых норм и правил.

Возвращаясь к критериям, резюмируем, что в переводах студентов третьего курса (третьей ступени) доминирует пословный перевод с элементами эквивалентного перевода, основной переводческой единицей является предложение / сверхфразовое единство.

Время, затрачиваемое студентами третьего курса на перевод, в среднем равняется 18 минутам.

Единственным механизмом в переводах шести студентов четвертого курса является эквивалентный перевод в рамках всего текста. Тождество содержательной структуры текста и содержательной структуры текста в переводах студентов 4-го курса обусловлено **лексической и семантической эквивалентностью** перевода всех сверхфразовых единств «Возраст», «Типы школ», «Управление образованием», «Организация учебного процесса» и всего текста в переводах шести студентов и **семантически дословным переводом всего текста**. Следует отметить, что **основными единицами лексического и семантического эквивалентного перевода** выступают **сверхфразовое единство и текст**.

Абсолютно не дифференцированы механизмы переключения кодов, смешения кодов и неэквивалентного перевода.

Для IV курса уровень сформированности дискурсивно-лингвистической компетенции равен:

$$5 (0.4*46 + 0.6*39) + 4 (0.4*3 + 0.6* 13) + 3 (0.4*2 + 0.6*0) + 2 (0.4*0 + 0.6*0) - 5 (0.4*0 + 0.6*0) = + 249$$

Анализ переводов студентов четвертого курса показал, что студенты, во-первых, способны конструировать грамматически правильные формы и синтаксические построения, а также понимать смысловые отрезки в речи, организованные в соответствии с существующими нормами английского языка, и использовать их в том значении, в котором они употребляются в тексте «Education».

Во-вторых, студенты способны выстраивать целостные, связные и логичные высказывания в речи на основе понимания текста. В-третьих, студенты четвертого курса способны планировать речевое поведение с учетом правил использования языковых знаков в постоянно меняющихся речевых условиях для достижения определенных целей общения; понимать и передавать информацию в связном, логичном и аргументированном тексте.

В переводах студентов четвертого курса достигается максимальная степень близости содержания оригинала и перевода, которая может существовать между текстами на разных языках.

Для отношений между инвариантом и переводами характерно:

- 1) высокая степень параллелизма в структурной организации текста;
- 2) максимальная соотнесенность лексического состава: в переводе можно указать соответствия всем знаменательным словам оригинала;
- 3) сохранение в переводе всех основных частей содержания оригинала.

Время перевода у студентов 4-го курса сократилось до семи-восьми минут. Это объясняется тем, что, во-первых, переводчик уже прогнозирует последующее содержание текста на основе воспринятой информации, а, во-вторых, он прибегает к речевой компрессии. Но речь идет не просто о пропуске части оригинала, а о таком сжатии переводимого сообщения, при котором сохраняются все важные элементы смысла.

По модели И.Э. Ключанова, образец перевода, предложенный профессиональным переводчиком, имеет координаты $x_1y_1z_1$ с инвариантом смысла w_1 .

Рассматривая переводческую деятельность студентов первого, второго, третьего и четвертого курсов как «*систему координат*», мы наблюдали ряд смещений относительно координат смысла переводимого текста.

Переводческая деятельность наших испытуемых носила следующий характер: во-первых, перевод выполнялся разными субъектами (студенты с первого по четвертый курс); во-вторых, внешние условия их деятельности были сходными; в-третьих, перевод осуществлялся на русском языке. Можно сказать, что единственное смещение имело место относительно субъекта, тогда как действительность и язык оставались неизменными.

Переводы испытуемых имеют разные координаты x , но сходные координаты yz . При этом в переводах студентов имеет место смысловое смещение относительно оси ow : w_2 – для студентов первого курса, w_3 – для студентов второго курса, w_4 – для студентов третьего курса, w_5 – для студентов четвертого курса. От курса к курсу возрастает эквивалентность перевода.

Для нашего исследования особую ценность представляет информация о смысловой составляющей переводов студентов первого, второго, третьего и четвертого курсов, т. к. эквивалентность перевода обусловлена, прежде всего, общностью содержания (смысловой близостью) текстов оригинала и перевода.

Доминирование того или иного механизма в переводах студентов определило основные единицы перевода для каждого курса: для первого курса – слово; для второго – словосочетание и предложение; для третьего – предложение и сверхфразовое единство; для четвертого – текст.

Переводческие механизмы и единицы перевода составляют основу модели формирования дискурсивно-лингвистической компетенции

Проведенное исследование помогло верифицировать наше предположение о том, что языковая деятельность билингов определяется характером сформированности соответствующих механизмов (калькирование, пословный перевод, переключение кода, смешение кода, эквивалентный перевод) и единиц перевода, а уровень их развития является имплицитным маркером сформированности дискурсивно-лингвистической компетенции.

В **заключении** изложены основные результаты исследования, формулируются выводы и теоретические положения диссертации.

Публикации в изданиях, рекомендованных ВАК:

1. Остапенко А. С. Переключение или смешение кода? // Научная жизнь. – Москва: Наука, 2007. – № 4. – С. 81-84

Публикации по теме диссертации:

2. Остапенко А. С. Дискурсивно-дидактические аспекты билингвизма (тезисы)// Актуальные проблемы лингвистики: Уральские лингвистические

чтения – 2006: Материалы ежегодной научной конференции, Екатеринбург, 1-2 февраля 2006 г./ Уральский гос. пед. ун-т.- Екатеринбург, 2006.– С. 114-115.

3. Остапенко А. С. Дискурсивные аспекты билингвизма// Сопоставительная лингвистика: бюллетень Института иностранных языков / Урал. гос. пед. университет; Институт иностранных языков; Отв. ред. В.И. Томашпольский. – Екатеринбург, 2006. – Т.7. – С. 81-86.

4. Остапенко А. С. О переключении кодов// Диалог языков и культур теоретический и прикладной аспекты: сб. науч. статей: вып. 1/ сост. и отв. ред. Т. С. Нифанова; Поморский гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. – Архангельск: Поморский университет, 2006.– 335с. – С. 79-81.

5. Остапенко А. С. Смешение кода в переводческой деятельности // Научная жизнь. – Москва: Наука, 2008. – № 1. – С. 73-75.

6. Остапенко А. С. Переключение и смешение кода в рамках коммуникативной компетенции// Аспирант и соискатель.– Москва: Спутник +, 2008.– №1.– С. 60-65.