

Научная статья
УДК 81'253=112.2
doi: 10.17223/19996195/73/10

Интеллектуальный смыслоформирующий подход в профессиональной подготовке переводчиков

**Тамара Сергеевна Серова¹, Марина Петровна Коваленко²,
Ирина Юрьевна Черникова³**

*1, 2, 3 Пермский национальный исследовательский политехнический университет,
Пермь, Россия,*

¹ tamaraserowa@yandex.ru

² k ovalenkomarin@yandex.ru

³ IYUCHERNIKOVA@pstu.ru

Аннотация. Дается системное описание интеллектуального смыслоформирующего подхода к организации процесса профессиональной подготовки переводчиков как многоуровневого инструментария, включающего целевой, содержательный и процессуально-технологический компоненты, актуализация которых позволяет создавать условия для развития интеллектуальной мыслительной деятельности будущих переводчиков. Целью интеллектуального смыслоформирующего подхода становится переводчик как мыслящая личность, способная на всех этапах переводческой деятельности воспринимать, осмысливать, понимать и передавать информацию субъектам межкультурного речевого общения.

Авторами определены концептуальные понятия предлагаемого подхода – речемыслительная деятельность, мысль, смысловые связи, мыслительные операции, смысловое вербальное речевое восприятие, мышление, речь, язык, интеллект. Подробно и целенаправленно раскрыто содержание структурных компонентов подхода: обозначены цель, теоретико-концептуальные основы; основные дидактические принципы, с учетом которых организуется технологический процесс развития интеллектуальных речемыслительных способностей будущих переводчиков. К основным дидактическим принципам отнесены следующие взаимосвязи единиц мышления, языка и речи; осмысленности единиц языка и доминантности смысловых связей; проблемной обусловленности содержания компонентов переводческой коммуникативно-речевой ситуации и проблемной направленности предметно-ориентированного содержания речевых фрагментов билингвального переводческого дискурса; принцип экстерииоризации имплицитных процессов мыслительной деятельности во внешнюю письменную или устную речь, а также принцип полисенсорности в процессе восприятия, осмысления и понимания информации. Концептуальную основу процессуально-технологической составляющей авторы видят в единстве и связи концептов «система обучения» и «технология овладения» как равнопартнерском субъектно-субъектном взаимодействии студента и преподавателя с учетом специфики выполняемых ими в образовательном процессе функций. Содержание процессуально-технологического компонента представлено способами выявления, осмысления и понимания информации, коммуникативно-речевыми задачами, упражнениями, технологиями по созданию программы смыслового содержания исходного текста, а также про-

граммы порождения текста перевода средствами языка перевода. Обобщены основные стратегические цели-задачи в реализации интеллектуального смыслоформирующего подхода, решение которых сделает возможным формирование культуры интеллектуальной речемыслительной деятельности у будущих переводчиков.

Ключевые слова: интеллектуальный смыслоформирующий подход, мысль, язык, речь, переводческая деятельность, речемыслительная деятельность, цели, задачи, концептуально-теоретическая база, принципы, стратегии, технологии

Для цитирования: Серова Т.С., Коваленко М.П., Черникова И.Ю. Интеллектуальный смыслоформирующий подход в профессиональной подготовке переводчиков // Язык и культура. 2026. № 73. С. 208–225. doi: 10.17223/19996195/73/10

Original article

doi: 10.17223/19996195/73/10

Intellectual meaning-oriented approach in professional training of interpreters

Tamara S. Serova¹, Marina P. Kovalenko², Irina Iu. Chernikova³

1, 2, 3 Perm National Research Polytechnic University, Perm, Russia

¹t.amaraserowa@yandex.ru

²kovalenkomarin@yandex.ru

³IYUCHERNIKOVA@pstu.ru

Abstract. The article provides a consistent description of an intellectual meaning-oriented approach to organizing interpreters' training. This approach represents a multi-level framework comprising three core components: aim-setting, curricular content, as well as procedural and technological concepts. Their integrated implementation is designed to foster the development of future interpreters' intellectual and mental activity, which is essential for professional practice. Thus, the primary aim of implementing the intellectual meaning-oriented approach is to develop the interpreter's conscious being, able to comprehend, apprehend and transmit information in the act of cross-cultural communication.

The authors establish the key conceptual constructs of the proposed approach. These include verbal and mental activity; connections of thought and meaning; intellectual operations; verbal and speech perception of meaning; as well as the interrelated systems of cogitation, speech, language, and intelligence. The authors delineate the structural components of their approach. They define the aim and its theoretical and conceptual foundations, along with the core didactic principles that guide the instructional design. This design is aimed specifically at developing future interpreters' intellectual verbal and mental abilities. The authors' approach is governed by several key didactic principles. Firstly, it emphasizes the psycholinguistic interrelation of thought, language, and speech; and elaborates on the meaningfulness of language units and the dominance of their bonds. Secondly, it reflects a problem-based methodology rooted in authentic interpreting scenarios and the analysis of bilingual discourse speech fragments samples. Furthermore, it exteriorizes implicit mental operations in the process of oral and written speech production. Finally, it incorporates multisensory principle in the process of comprehension and apprehension of information.

The authors consider the procedural and technological components as the integration of a "learning system" with a "technology of acquisition." Such an integrated model

facilitates a subject-subject interaction between a student and a teacher, where both act as equal partners while maintaining their specific functions. The content of procedural and technological components comprises specific methods and tools, developed through targeted pedagogical exercises. These include cognitive operations for text analysis, such as information comprehension and apprehension; communication and speech objectives; and instructional technologies for guiding students through the analysis of content and meaning of a source text and a subsequent target text production strategy using target language resources. In conclusion, the authors summarize the strategic aims and objectives of implementing the intellectual meaning-oriented approach. Achieving these goals is designed to cultivate the core competencies of intellectual verbal and mental activity, thought essential for future interpreters.

Keywords: intellectual meaning-oriented approach, thought, language, speech, interpreting, verbal and mental activity, aims, objectives, conceptual and theoretical basis, principles, strategies, technologies

For citation: Serova T.S., Kovalenko M.P., Chernikova I.Iu. Intellectual meaning-oriented approach in professional training of interpreters. *Language and Culture*, 2026, 73, pp. 208–225. doi: 10.17223/19996195/73/10

Введение

Межкультурное речевое билингвальное общение субъектов – представителей разных лингвокультурных сообществ порождается потребностями их совместной деятельности и реализуется при условии их диалогического речевого общения-взаимодействия для решения общих профессиональных задач. Возможным такое общение становится благодаря включению в него переводчика, который может обеспечить и сохранить от начала до конца условия взаимодействия и диалогичности общения-обмена на всех трех уровнях: информационно-когнитивном, эмотивно-эмпатийном и организационно-регулятивном.

Для того чтобы переводчику успешно переводить смысловое содержание исходного текста, ему необходимо воспринять, осмыслить и понять его, иначе говоря, осуществить активную комплексную, а потому сложную перцептивную речемыслительную деятельность в рамках переводческого аудирования в устном переводе или переводческого чтения в письменном переводе. Создание программы смыслового содержания исходного текста как продукта процесса речевосприятия и смыслоформирования в рамках аудирования или чтения является обязательным условием для порождения текста перевода средствами языка перевода как смыслоформулирования в рамках переводческого говорения или письма соответственно.

Глубокое и полное проникновение переводчиком в смысловое содержание исходного текста подразумевает способность переводчика выделять ключевые слова, устанавливать разные виды смысловых связей, выполнять разные виды мыслительных операций, строить и формулировать суждения и выводы-умозаключения. Развитие способности переводчика мыслить, думать на этапе восприятия, осмысления и понимания

содержания исходного текста и на этапе порождения текста перевода обусловило актуальность систематизации теоретико-концептуального знания о мыслительной деятельности переводчика и комплексной разработки дидактической системы развития его интеллектуальной речемыслительной способности в профессиональной деятельности. Решение поставленной задачи позволило выделить интеллектуальный смыслоформирующий подход как теоретико-методологическую основу и стратегический вектор в системе профессиональной подготовки переводчиков.

Анализ теоретического и практического опыта профессиональной подготовки переводчиков показал, что необходимость выделения и реализации интеллектуального смыслообразующего подхода обусловлена критическим уровнем снижения интеллектуальной речемыслительной активности обучающихся в связи со следующими факторами: 1) растущая цифровизация образования с активным использованием нейросети, генерирующей «готовые» тексты перевода; 2) недостаточные знания, навыки и умения критического анализа текстов как готовых результатов искусственного интеллекта; 3) направленность компетентностного подхода на конечный желаемый результат обучения, упускающего из виду содержательный и процессуальный компоненты овладения знаниями, навыками и умениями, связанные с раскрытием содержания и процесса формирования операций и действий.

В связи с вышеуказанным цель настоящей статьи заключается в системном и целостном представлении интеллектуального смыслоформирующего подхода к профессиональной подготовке будущих переводчиков в совокупности его структурных компонентов: аксиоматического, целевого, содержательного и процессуально-технологического.

Методология исследования

Восприятие, осмысление и понимание переводчиком условно абсолютного количества мыслей как информационных единиц исходного текста происходит при условии осуществления им активной интеллектуальной речемыслительной деятельности думания [1], совершающейся в процессе смыслового вербального слухового или зрительного восприятия на уровне понятий, слов и словосочетаний, на уровне суждений и осмысленных предложений, субъектно-предикатных единств, а также на уровне умозаключений и порождения осмысленного цельного и связного текста перевода. Думание в составе сложной билингвальной речевой деятельности перевода предусматривает осмысление, понимание и формирование мыслей как информационных единиц, выраженных средствами как исходного языка, так и языка перевода, и осуществляется последовательно в рамках определенного количества шагов на основе тесной связи и взаимодействия форм и единиц речи, языка и мышления [2].

Оперируя понятиями, суждениями и осуществляя умозаключения средствами как исходного языка, так и языка перевода с целью «воссоздания чужой заданной мысли» исходного текста в рамках первого компонента речедейательностной единицы перевода, переводчик осуществляет переводческое аудирование или чтение, принимает смысловые решения в процессе выявления, осмысления и формирования мыслей как информационных единиц, т.е. осуществляет деятельность думания как активную речемыслительную деятельность со своими специфическими особенностями [1. С. 49–50].

Организация лексики, объединение и употребление ее единиц на основе различных смысловых связей между собой становятся производящей силой, так как, по словам Л.С. Выготского, «понятие невозможно без слов, мышление в понятиях невозможно вне речевого мышления. Существенным, центральным моментом всего этого процесса, имеющим все основания рассматриваться как производящая причина созревания понятий, является специфическое употребление слова, функциональное применение знака в качестве средства образования понятий» [3. С. 133].

Именно это обуславливает необходимость выбора ведущих лексических единиц, представляющих основные понятия в конкретной области знания, четкого определения того, в каком количестве текстов по данной теме и другим темам они представлены, с какими другими словами они связаны по смыслу и употребляются в контексте, чтобы состоялось письменное и устное вербальное общение, обобщение и, как результат этого, – развитие понятия и значения слова. В этом процессе особо важными становятся многочисленные ассоциативные связи ключевого слова, которые выражены в тексте языковыми средствами и позволяют осмыслить и понять передаваемую ими информацию.

По Н.И. Жинкину, извлекая смысл, мы «попадаем в компетенцию интеллекта» [4. С. 80]. Мышление является активной функцией интеллекта, но они не тождественны. Интеллект включает в себя сформированные знания, опыт, способность к их дальнейшему накоплению и практическому применению. Мышление как осуществляемые субъектом мыслительные операции, предполагающие употребление понятий, построение суждений, выведение умозаключений, являются самостоятельными категориями и зависят от интеллектуальной способности субъекта. Мышление определяют как интеллект в действии. По словам Н.И. Жинкина, «от сенсорики через речь и язык начинается вход в интеллект, для чего уже необходим язык, а от интеллекта через язык и речь идет выход информации о действительности для понимания ее другими людьми» [4. С. 112].

Тесно связанное функционирование единиц языка и мышления в тексте как единице речи обусловлено отношением корреляции между

ними [5. С. 42–46; 6], так как появление и существование любой мыслительной единицы, понятия, суждения, умозаключения связано обязательно с выраженностью их соответствующими языковыми средствами, и именованье при этом становится первым этапом в порождении любого текста.

Говоря о связи языка и речи, Н.И. Жинкин указывает на то, что «язык обеспечивает возможность появления речи, а речь снабжает язык самым необходимым – значениями слов, но употребление слов по смыслу не содержится в языке, а вырабатывается в интеллекте, так как ориентировка в ситуации действительности является делом интеллекта [4. С. 197].

Поскольку имя свободно задается всему, что может быть слышимо, видимо, осязаемо и ощущаемо, то происходит разметка сенсорных образов путем именованья их в виде ряда лексем, объединяемых смысловыми связями, как, например, слова в денотатах, между которыми устанавливаются смысловые межпонятийные и смысловые предикативные связи (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.И. Новиков, А.А. Леонтьев и др.), обуславливающие динамику мысли.

Особого внимания заслуживает рассмотрение процесса речепорождения (Л.С. Выготского, Н.И. Жинкина, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева), который неразрывно связан с речевосприятием, его совершения как цепи звеньев, так как реализация схемы процесса порождения речи обуславливает характер восприятия речи и деятельности думанья с учетом тесной связи форм и единиц мышления, языка и речи. По Л.С. Выготскому, речепорождение – это последовательное совершение развертывания мысли в слове [7].

Как отмечает И.А. Зимняя, процесс осмысления как установление смысловых связей осуществляется на нескольких уровнях [1. С. 113–115]. Основной уровень – это межпонятийные смысловые связи, которые следует рассматривать как основу свободной сочетаемости слов, что используется для решения важных вопросов о способах формирования мыслей по ключевым словам, выражающим ведущие понятия [8. С. 243]. Важной для понимания смыслового содержания фрагмента исходного текста становится зафиксированная группа часто повторяющихся ведущих ключевых слов, позволяющих сформировать и сформулировать главную мысль исходного текста и ряд мыслей всего текста.

Ключевые слова и словосочетания в тексте коррелируют с понятиями как единицами мышления и в процессе выделения, осмысления и фиксации подвергаются интеллектуальным операциям выявления-выделения в тексте, сопоставления-сравнения между собой, уточнения-конкретизации их значения как единицы языка и уточнения их конкретной семантической нагрузки в речи, смыслового объединения и обобщения как смыслового единства.

Специфическая характеристика рецептивных речевых видов деятельности состоит в том, что смысловые связи не заданы заранее и их нужно выявить и интегрировать тем или иным способом как некую модель объединения слов по смыслу [4. С. 73]. Выявленные мысли как результат работы интеллекта, которые содержатся в тексте как речи, обусловливают осмысленность всего высказывания в целом.

Понимание, происходящее в процессе перехода от языковых структур к когнитивным как процедура выявления, осмысления и понимания смыслового содержания, а также смыслообразования [9. С. 22; 10–12], обусловлено также такими характеристиками текста, как осмысленность и целостность. А.И. Новиков называет осмысленность текста интегральным, определяющим все остальные свойства текста и в целом сущность самого текста/речи как сложного речемыслительного образования [13. С. 30].

Переводческая деятельность предполагает внутренний способ воссоздания чужой мысли посредством внутренней речи «как механизма смыслового комплексирования» [14. С. 99], когда исполнительный компонент переводческого аудирования или чтения остается внешне невыраженным процессом внутренней активности переводчика. В связи с этим при раскрытии сущностных характеристик речемыслительной деятельности думания становится важным вопрос о внутренней речи как внутреннем способе формирования и формулирования мыслей посредством универсального предметно-схемного кода (Н.И. Жинкин), а также единиц языка, который реализуется в переводческом аудировании/чтении и в думании, а затем и в переводческом говорении или письме при порождении текста перевода.

Л.В. Щерба особо подчеркивал, что «наблюдение над языком является наблюдением над мышлением, заставляя человека останавливаться на потоке своей речи, а следовательно и мышления, членить его (поток речи) на части, вдумываться в соотношение этих частей, сравнивать их друг с другом и углублять этим их понимание» [15. С. 339].

Доминантность как особо важное свойство смысла, представленная ключевыми словами, смысловыми вехами, создает «своеобразный рельеф» формирующегося во внутренней речи семантического пространства, смысл замещаемых или больших отрезков текста. Проведенные А.И. Новиковым исследования позволили сделать вывод, что ключевые слова являются материальными носителями смысла, так же, как и денотаты, выраженные словосочетаниями [13. С. 56], так как они могут представлять в тексте как поле номинации, так и поле предикации. Понимание отражаемой в исходном тексте/речи действительности, выраженной совокупностью ключевых слов и словосочетаний, обусловливает необходимость рассматривать лексику главной движущей силой [4] в процессе восприятия, осмысления, понимания и формирования мыслей исходного текста.

Таким образом, анализ сложной комплексной специфической речемыслительной деятельности, совершаемой в рамках переводческого аудирования или чтения, направленной на узнавание, выявление, осмысление и понимание условно абсолютного количества мыслей исходного речевого фрагмента посредством раскрытия в нем разных видов смысловых связей, обуславливает необходимость выделения и системного представления интеллектуального смыслоформирующего подхода как концептуально-методологической основы профессиональной подготовки переводчиков.

Исследование и его результаты

Интеллектуальный смыслоформирующий подход обозначен так, поскольку осмысление переводчиком информации исходного текста осуществляется в результате операций двоякого плана: семантических операций относительно взаимодействия значения лексических единиц и смысла, объединенных в денотате слов, и разного рода интеллектуальных мыслительных операций: анализа, синтеза, конкретизации, классификации, выявления, абстрагирования, интеграции и других [8. С. 242]. Первые операции обуславливают сочетаемость слов по их значениям и объединению по смыслу, а вторые определяют межпонятийные и субъектно-предикатные связи слов и словосочетаний в исходном речевом фрагменте.

Интеллектуальный смыслоформирующий подход к профессиональной подготовке устных переводчиков представляет собой сложный многоуровневый инструментарий, включающий целевой, содержательный и процессуально-технологический компоненты, актуализация которых позволяет преподавателю создать необходимые условия, а студенту развить способность оптимальным образом осуществлять интеллектуальную мыслительную деятельность в процессе перевода для решения профессиональных задач в ситуациях межкультурного билингвального речевого общения-взаимодействия. Целью интеллектуального смыслоформирующего подхода является разработка, создание и реализация комплекса дидактических условий развития способности будущего переводчика выполнять активную речемыслительную деятельности по восприятию, осмыслению, пониманию и смыслоструктурированию информации исходного текста в процессе переводческой деятельности. Результативной целью данного подхода становится переводчик как мыслящая личность, владеющая законами и формами мышления, способная строить суждения, выводить умозаключения, совершать разного рода мыслительные операции при восприятии, осмыслении, понимании и передаче информации субъектам в условиях межкультурного билингвального речевого общения.

Концептуальными понятиями интеллектуального смыслоформирующего подхода выступают речемыслительная деятельность, мысль как предмет переводческой деятельности, смысловые связи, мыслительные операции, смысловое вербальное речевое восприятие, мышление, речь, язык, интеллект.

Теоретико-методологическую основу интеллектуального смыслоформирующего подхода составляют теории и концептуальные положения Л.С. Выготского по вопросам связи мышления и речи; Н.И. Жинкина по проблеме речи как проводнике информации; А.А. Леонтьева по психологии речевого общения и мышления в речевой деятельности; И.А. Зимней по психологии обучения иноязычной речевой деятельности; А.И. Новикова и А.А. Залевской по психологии восприятия и понимания смысла текста; Т.С. Серовой по психологии, методологии и методике обучения и овладения иноязычной речевой деятельностью и переводом.

Заложенные в психологии, лингвистике, психолингвистике концептуальные основы интеллектуального смыслоформирующего подхода получили активное развитие в научных трудах Т.С. Серовой [16], посвященных вопросам смыслоформирования в процессе иноязычного профессионально ориентированного чтения в условиях профессиональной подготовки будущих инженеров. Свое дальнейшее развитие, самостоятельность, системное представление и практическую реализацию данный подход получил в работах Т.С. Серовой и М.П. Коваленко, став одним из ведущих подходов в системе профессиональной подготовки устных переводчиков технической сферы [17].

Обеспечить высокую интеллектуальную речемыслительную активность обучающегося как цель интеллектуального смыслоформирующего подхода позволяет реализация следующих дидактических принципов: 1) взаимосвязи единиц мышления, языка и речи; 2) осмысленности единиц языка и доминантности смысловых связей: а) межпонятийных, б) межденотатных, в) внутриденотатных, г) предикативных, д) между членами предложения; е) между предложениями; 3) проблемной обусловленности содержания компонентов переводческой коммуникативно-речевой ситуации; 5) принцип проблемной предметно-информационной направленности содержания речевых фрагментов переводческого дискурса; 6) экстерииоризации имплицитных процессов мыслительной деятельности во внешний план посредством «размышления вслух» и проговаривания информации аудируемого или читаемого текста; 7) полисенсорности в овладении переводческой деятельностью.

Поскольку ничего не попадает в интеллект, не пройдя область сенсорики (Н.И. Жинкин), переводчику в процессе овладения деятельностью аудирования или чтения необходимо задействовать все сенсорные каналы: слуховые, зрительные, речедвигательные, мелкую моторику.

Согласно Н.И. Жинкину, долговременная память на слова формируется с участием речедвигательного сенсорного канала, и именно сохраняемый в этой памяти активный словарь является общей основой речевого развития [4. С. 209]. Поэтому при подготовке переводчика важно учитывать, что в переводческом аудировании или при узнавании полных слов функционирует долговременная слуховая память, а источником, снабжающим ее полными словами, является речедвигательный сенсорный канал, в долговременной памяти которого как анализатора хранятся неполные потенциальные слова с сохранением в их неполной части семантической нагрузки [4. С. 274–275].

У переводчика, услышавшего или прочитавшего определенное сочетание слов, должен «всплывать конкретный образ действительности» [4. С. 287], если структура сцеплений образа автоматизирована до порога узнаваемости, т.е. сформирована в опыте речевого общения [4]. Это говорит о том, что переводчик научился слушать, одновременно смотреть, видеть, проговаривать, писать, включая все сенсорные каналы, через которые в интеллект поступает информация о действительности. Слово, появляясь в речевой деятельности и речевом общении как произносимое, слышимое, видимое, основывается на речедвигательном, звуковом, буквенном кодах [4. С. 209], и усвоение языка во всех кодах обуславливает овладение речью, всеми видами речевой деятельностью и речевым общением.

С учетом рассмотренных методологических аспектов интеллектуального смыслоформирующего подхода строится и реализуется процессуально-технологическая составляющая процесса профессиональной подготовки переводчиков, в основе которой лежит связь и единство концептов «система обучения» и «технология овладения». Связь и единство этих концептов отражают сложную полиморфную деятельность в образовательной среде, осуществляемую совокупным субъектом [18. С. 129] – обучающим, преподавателем, с одной стороны, и, с другой стороны, обучающимся, студентом. При наличии у обоих субъектов образовательного процесса общих и объединяющих их позиций, а именно коммуникативной речевой деятельности, ее познавательной направленности, используемых языковых систем, информационных ресурсов с их предметным планом, коммуникативно-речевого личностного развития, взаимодействие обоих субъектов основывается на неодинаковости их позиций в выполняемых ими функциях [19], действиях и деятельности, определяемых конкретными их целями.

Так, *преподаватель* как обучающий субъект образовательного процесса, преследующий цель создания условий для формирования переводчика как активной самостоятельно мыслящей личности, предлагает студенту модели, способы, тактики речемыслительной деятельно-

сти, моделирует проблемно-ориентированные переводческие коммуникативно-речевые ситуации, коммуникативно-речевые задачи, отбирает и дидактически организует речевые материалы переводческого дискурса как информационные ресурсы, снабжая их различными видами вербальной и невербальной информационной основы, на основе подлежащих усвоению знаний, навыков и умений речемыслительной деятельности, разрабатывает и формулирует инструкции к упражнениям, технологиям, коммуникативно-речевым задачам как средства их формирования.

Студент как обучающийся, научающийся (Н.И. Жинкин) субъект образовательного процесса, формирует знания о мыслительной деятельности, о законах, формах мышления, о специфике функционирования механизма мышления в переводческой деятельности; воспринимая и осмысливая информацию исходного текста, выделяет ключевые слова, устанавливает разные виды смысловых связей, выполняя разные виды мыслительных операций, строит и формулирует суждения и выводы-умозаключения в процессе выполнения упражнений и проблемно-ориентированных коммуникативно-речевых задач. В результате такой многократной практики студент овладевает важными для переводческой деятельности технологиями создания программы смыслового содержания исходного текста в условиях переводческого аудирования или чтения и программы порождения текста перевода в процессе переводческого говорения или письма, соответственно, в устном или письменном переводе.

Реализация процессуально-технологической составляющей интеллектуального смыслоформирующего подхода в профессиональной подготовке переводчиков предполагает овладение им разными способами формирования и структурирования смысла, его фиксации в виде ключевых слов, денотатов как объединенных лексических единств, а также тема-рематических единиц как суждений, на основе которых можно совершать умозаключения и создавать смысловые комплексы исходных текстов.

Ключевые слова [13], выступающие как опорные пункты, дуги стяжения смыслового содержания текста, его свертывания, становятся способом представления его смыслового содержания [8. С. 244].

В качестве примера может быть рассмотрен микротекст на немецком языке «Техническое строение и принцип функционирования турбины Каплана [20]:

Der Aufbau und die Wirkungsweise einer Kaplan-Turbine

Die Kaplan-Turbine ist eine axial angeströmte Wasserturbine mit verstellbaren Laufschaufeln. Sie zeichnet sich durch die verstellbaren Leit- und Laufradschaufeln aus, da dies eine Regulierung der Turbine auf die jeweilige Wassermenge und Fallhöhe ermöglicht und höhere Wirkungsgrade erreicht. Die Kaplan-Turbine ist für den Einsatz bei niedrigen Fallhöhen sowie schwankenden Durchflussmengen geeignet [20].

При аудировании данного фрагмента будущим переводчиком выявляются и фиксируются ключевые слова и словосочетания: *Kaplan-Turbine, Wasserturbine, verstellbar, Leit- und Laufschaufeln, höher, Wirkungsgrade, erreichen, niedrig, Fallhöhe, schwankend, Durchflussmenge* и на их основе формулируется главная мысль всего фрагмента на исходном языке: *“Erreichen des höheren Wirkungsgrades der Kaplan-Wasserturbine durch die verstellbaren Leit- und Laufschaufeln bei niedrigen Fallhöhen, sowie schwankenden Durchflussmengen”* и на русском как языке перевода: «Достижение высокой мощности гидравлической турбины Каплана посредством регулируемых лопаток направляющего аппарата и лопастей рабочего колеса как при низком напоре, так и при изменяющейся скорости потока воды».

Такие слова представляют собой линейную матрицу объединенных по смыслу лексем и принимаются нами как оптимальный способ формирования главной мысли текста и ряда развивающих ее мыслей как элементарных смысловых единиц [8].

Другим важным способом формирования мыслей является выявление и фиксация рядов слов как денотатов [8], которые выступают носителями смысла текста, появляются только в речи как отраженные в сознании и выраженные в тексте соответствующими словами и словосочетаниями объекты, предметы, явления и целые фрагменты реальной действительности и становятся, как отмечает А.И. Новиков, «индикаторами смысла, особыми метками» [13. С. 75]. По словам А.А. Леонтьева, они могут выступать как «свернутая программа речемыслительной деятельности субъекта» [21], опираясь на которую переводчик переходит к созданию текст перевода.

При аудировании речевого фрагмента *“Der Aufbau und die Wirkungsweise einer Kaplan-Turbine”* [20] переводчиком выявляются и фиксируются объединенные по смыслу ряды слов как денотаты:

1) *Kaplan-Turbine-axial angeströmt-Wasserturbine-verstellbar-Laufschaufeln*; 2) *sie-aus-zeichnen-verstellbar-Leit- und Laufschaufeln*; 3) *Regulierung-Turbine-Wassermenge-Fallhöhe-ermöglichen*; 4) *Turbine-höher-Wirkungsgrade-erreichen*; 5) *Kaplan-Turbine-Einsatz-niedrig-Fallhöhe-schwankend-Durchflussmenge-geeignen*.

Любой денотат, появляясь в тексте, на понятийном уровне соотносится с объектами, явлениями с целью более точного, конкретного обозначения объекта, процесса или явления: *Wasserturbine* – гидротурбина (объект); *Wirkungsgrade* – эффективность, КПД (качество); *Laufschaufeln* – лопатки рабочего колеса (элемент системы); *verstellbar* – регулируемые (качество).

При аудировании речевого фрагмента выявление и объединение лексем по смыслу происходит на основе установления парадигматических и синтагматических связей каждого слова с ключевым, например,

“*Ingenieur – Viktor Kaplan – Österreich – Wasserkraftmaschinenbau – bekannt*” представляет группу слов как денотат, в котором слова объединяются на основе отношений субъектности, качества и пространства. Важно заметить, что в аудируемом тексте лексические единицы, составляющие смысловое единство, появляются не последовательно, одна за другой, а отдельно по времени и месту, так, например, “*Ingenieur*” и “*Viktor Kaplan*” “*Österreich*”, в первой фразе, затем во второй – “*August 1913*”, “*Wasserturbine*” и “*verstellbare Laufschaufeln*”, в результате чего происходит осмысление, свертывание смыслового содержания и письменная фиксация мыслей лексическими средствами “*Viktor Kaplan – Wasserturbine – erfinden – verstellbare Laufschaufeln – August 1913*”, которые завершаются формулировкой данной мысли лексическими и морфологическими средствами “*Erfindung einer Wasserturbine mit verstellbaren Laufschaufeln vom Ingenieur Viktor Kaplan August 1913*” – «изобретение инженером Виктором Капланом поворотной-полостной гидротурбины в августе 1913 года».

Выявление денотатов в аудируемом тексте и их фиксация во внешней речи в процессе размышления, думания вслух и письма становятся результатом переработки информации интеллектом, в связи с чем речевой фрагмент как исходный текст и как объект аудирования выполняет прежде всего важную информационную функцию.

В ситуации перевода в переводческом аудировании необходимыми для переводчика становятся мыслительные единицы и логические правила, на основе которых возникают, кроме межпонятийных, также смысловые предикативные связи, а именно: о чем говорится? (данное) и что именно говорится об этом? (новое), что образует субъектно-предикатное единство (логика и психология) или тема-рематическое единство (психолингвистика) как элементарную информационную единицу.

В связи с этим третий способ связан с формированием мыслей с учетом важности предикативных связей (Н.И. Жинкин, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя и др.), которые, согласно И.А. Зимней, являются «основными определяющими динамику мысли типами связи» [1. С. 55], тема-рематические единства исходного текста. Именно иерархия предикатов, по А.А. Леонтьеву [22], определяет цельность и связность текста как смыслового единства, которое В.Д. Апухтин называет «внутренним психологическим синтаксисом мысли» [23. С. 115], минимальной единицей мысли, соединяющей два элемента, «известное и новое», т.е. «тему» и «рему».

Неосмысленная, непонятая и незафиксированная переводчиком от начала до конца звучания информация, мысли как ряд словосочетаний-денотатов или тема-рематических единств как программы смыслового содержания снимают возможность «актуализации функции управления со стороны смысла» [24. С. 34–35] употреблением средств языка пере-

вода, полнотой и точностью репродукции смыслового содержания в порождаемом тексте перевода. Кроме того, полнота и глубина фиксации каждой элементарной смысловой единицы как свернутого суждения, их следования как частного к общему и наоборот позволяют актуализировать виды умозаключений и типы смысловых межпонятийных связей: «родовые – видовые», «система – элемент» и другие.

Заключение

Таким образом, деятельность переводчика – это прежде всего активная интеллектуальная речемыслительная деятельность, направленная на выявление, осмысление, понимание и письменную фиксацию мыслей как информационных единиц исходного речевого фрагмента и передача этих мыслей средствами языка перевода. Речемыслительная деятельность характеризуется тесной связью и взаимодействием речи, языка и мышления, сенсорных каналов и интеллекта, ее основу составляет процесс установления разных видов смысловых связей, не представленных в речевом фрагменте дискурса и устанавливаемых во внутренней речи в виде предметно-схемного кода слушающего или читающего переводчика.

Предлагаемый интеллектуальный смыслоформирующий подход позволяет создавать условия для развития переводчика как мыслящей личности. Его реализация предполагает решение преподавателем целого ряда задач, связанных с формированием у будущих переводчиков знаний, навыков и умений интеллектуальной речемыслительной деятельности:

1) формирование знаниевой составляющей, включающей знания о законах и формах мышления – понятии, суждении, умозаключении, а также видах мыслительных операций, понимание специфики функционирования механизма мышления в условиях переводческой деятельности, а именно соотношение единиц мышления, языка и речи, сенсорики и интеллекта, внешней и внутренней речи;

2) формирование способности «видеть» за каждым словом выраженное словами и словосочетаниями понятие, в содержании которого в единстве отражаются общие и существенные признаки предметов, объектов, процессов или явлений, в связи с чем целью становится не заучивание отдельных слов, а их контекстное употребление и развитие слова-понятия в его объеме на материале билингвального речевого ресурса;

3) формирование выраженных словами или словосочетаниями понятий посредством анализа их дефиниций и раскрытие смысловых связей между понятиями внутри дефиниции с активным привлечением неязыковых знаковых средств, демонстрирующих характеристики обозначаемых объектов, процессов, явлений;

4) формирование способности к актуализации разных видов смысловых связей: а) межпонятийных, б) межденотатных, в) внутриденотатных, г) предикативных, д) между членами предложения, е) между предложениями;

5) формирование навыков выполнения речевых действий и мыслительных интеллектуальных операций: выделения, анализа, синтеза, классификации, конкретизации, сравнения, обобщения и других, но в тесной связи с единицами языка и единицами речи для их актуализации на всех этапах переводческой деятельности;

6) развитие внутренней речи будущего переводчика на основе взаимодействия внутренней и внешней речи на разных этапах подготовки переводчика и выведение значимых для осмысления и понимания, но имплицитных мыслительных операций из внутренней речи во внешнюю посредством подключения речевой деятельности письма-фиксации, репродуктивного письма, размышления вслух и говорения;

7) развитие способности полисенсорного восприятия и осмысления информации исходного текста, а также усвоения представленных в нем языковых средств на основе работы с различными информационными аудио- и видеоматериалами, креолизованными текстами с его невербальными компонентами;

8) развитие способности комплексного анализа переводческой коммуникативно-речевой ситуации, его проблемного содержания, выраженного вербальными и невербальными компонентами ситуации и определяющего выбор языковых средств и речевое поведение субъектов ситуации;

9) овладение способами выявления, осмысления и фиксации мыслей как информационных единиц в виде: а) ключевых слов, отражающих главную мысль речевого фрагмента; б) объединенных по смыслу рядов слов как денотатов и в) тема-рематических единств;

10) овладение будущим переводчиком технологиями создания программы смыслового содержания исходного текста и программы порождения текста перевода на основе определения количества и содержания шагов, необходимых для осуществления речемыслительной деятельности в процессе переводческого аудирования или чтения речевых фрагментов дискурса, а также его перевода на другой язык.

Комплексная практика лексического, грамматического, структурно-композиционного и смыслового анализа исходного текста должна быть пройдена будущим переводчиком многократно в процессе овладения технологиями переводческой деятельности, в результате чего в его интеллекте будут сформированы правила организации словоформ, синтаксические структуры, логические связи и правила развития мысли в тексте, межпонятийные и предикативные связи между понятиями. Потенциал интеллектуального смыслоформирующего подхода позволяет

сформировать такую интеллектуальную мыслительную активность, как личностное профессиональное качество переводчика, стремящегося к полному и глубокому осмыслению и пониманию содержания текстов как объектов переводческого аудирования или чтения.

Список источников

1. **Зимняя И.А.** Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М. : Просвещение, 1985. 160 с.
2. **Серова Т.С., Коваленко М.П., Клепикова Ю.Б.** Речемыслительная деятельность думания при референтном и информативном чтении исходных текстов перевода и создания программы их смыслового содержания // Педагогическое образование в России. 2020. № 4. С. 129–139.
3. **Выготский Л.С.** Мышление и речь: собр. соч. : В 6 т. Т. 2: Проблемы общей психологии / под ред. В.В. Давыдова. М. : Педагогика, 1982. 504 с.
4. **Жинкин Н.И.** Психолингвистика. М. : Лабиринт, 2009. 288 с.
5. **Колишанский Г.В.** Коммуникативная функция и структура. М. : Наука, 1984. 174 с.
6. **Колишанский Г.В.** Логика и структура языка. М. : Либроком, 2012. 240 с.
7. **Выготский Л.С.** Собрание сочинений : В 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики / под ред. А.М. Матюшкина. М., 1983. 369 с.
8. **Серова Т.С.** Способы формирования и фиксации мыслей исходного текста как вербализованной программы их формулирования в порождаемом тексте письменного технического перевода // Язык и культура. 2018. № 43. С. 238–260.
9. **Гусев С.С., Тульчинский Г.Л.** Проблема понимания в философии. М., 1985. 192 с.
10. **Andres D.** Konsekutivdolmetschen und Notation. Frankfurt : Peter Lang, 260 S.
11. **Hönig H.G.** Konstruktives Übersetzen. Tübingen : Stauffenburg, 1995. 195 S.
12. **Kußmaul P.** Training the Translator. Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 1995. 177 p.
13. **Новиков А.И.** Семантика текста и ее формализация. М. : Наука, 1983. 215 с.
14. **Соколов А.Н.** Внутренняя речь и мышление. М. : Просвещение, 1968. 248 с.
15. **Щерба Л.В.** О взаимоотношениях родного и иностранного языков // Языковая система и речевая деятельность. Л. : Наука, 1974. 424 с.
16. **Серова Т.С.** Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально-ориентированному иноязычному чтению в вузе. Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1988. 232 с.
17. **Коваленко М.П., Серова Т.С.** Обучение профессиональному аудированию будущих устных переводчиков в технической сфере. Пермь : Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2024. 350 с.
18. **Зимняя И.А.** Педагогическая психология: учебник для вузов. М. : Логос, 2003. 384 с.
19. Педагогические теории, системы и технологии: хрестоматия. Ч. 1 : учеб. пособие / под ред. Е.Н. Селиверстовой. Владимир : ВГПУ, 1998. 503 с.
20. **Reuter M., Kohout Ch.** Praxishandbuch für den Praxishandbuch für den umweltbewussten Einsatz von Turbinentechnologien im Bereich der Kleinstwas-serkraft. Institut für Wasserwirtschaft, Siedlungswasserbau und Ökologie GmbH. Schleusingen, 2014. 69 S.
21. **Леонтьев А.А.** Основы психолингвистики. М. : Смысл, 1997. 287 с.
22. **Леонтьев А.А.** Признаки связности и цельности текста. М., 1976. Вып. 103. С. 60–70.
23. **Анухтин В.Б.** О смысловой структуре связного текста (в связи с обучением порождению текстов на иностранном языке // Психолингвистические проблемы общения и обучения языку. М., 1976. С. 112–122.
24. **Новиков А.И.** Текст и его смысловые доминанты / под ред. Н.В. Васильевой, Н.М. Нестеровой, Н.П. Пешковой. М. : Ин-т языкознания РАН, 2007. 224 с.

References

1. Zimniaia I.A. (1985) Psikhologicheskie aspekty obucheniia govoreniu na inostrannom iazyke [Psychological aspects of learning to speak a foreign language]. M. Prosveshchenie. 160 p.
2. Serova T.S., Kovalenko M.P., Klepikova Iu.B. (2020) Rechemyslitel'naia deiatel'nost' dumaniia pri referentnom i informativnom chtenii iskhodnykh tekstov perevoda i sozdaniia programmy ikh smyslovogo soderzhaniia [The speech and mental activity of cogitation during the referential and informative reading of the source texts and the creation of a program of their semantic content] // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 4. pp. 129–139.
3. Vygotskii L.S. (1982) Myshlenie i rech': sobr. soch. V 6 t. T. 2. Problemy obshchei psikhologii [Thinking and speech: collected works. In 6 vols. Vol. 2. Problems of general psychology]. M. Pedagogika. 504 p.
4. Zhinkin N.I. (2009) Psikholingvistika [Psycholinguistics]. M. Labirint. 288 p.
5. Kolshanskii G.V. (1984) Kommunikativnaia funktsiia i struktura [Communicative function and structure]. M. Nauka. 174 p.
6. Kolshanskii G.V. (2012) Logika i struktura iazyka [Logic and structure of the language]. M. Librokom. 240 p.
7. Vygotskii L.S. (1983) Sbranie sochinenii. V 6 t. T. 3. Problemy razvitiia psikhiki [Collected works. In 6 vols. Vol. 3. Problems of mental development]. 369 p.
8. Serova T.S. (2018) Sposoby formirovaniia i fiksatsii myslei iskhodnogo teksta kak verbalizovannoi programmy ikh formulirovaniia v porozhdaemom tekste pis'mennogo tekhnicheskogo perevoda [Methods for forming and fixing thoughts of the source text as verbal program of their formulation in the generated text of written technical translation] // Iazyk i kul'tura. 43. pp. 238–260.
9. Gusev S.S., Tul'chinskii G.L. (1985) Problema ponimaniia v filosofii [The problem of understanding in philosophy]. M. 192 p.
10. Andres D. Konsekutivdolmetschen und Notation. Frankfurt. Peter Lang. 260 p.
11. Hönig H.G. (1995) Konstruktives Übersetzen. Tübingen. Stauffenburg. 195 p.
12. Kußmaul P. (1995) Training the Translator. Amsterdam, Philadelphia. John Benjamins Publishing Company. 177 p.
13. Novikov A.I. (1983) Semantika teksta i ee formalizatsiia [Text semantics and its formalization]. M. Nauka. 215 p.
14. Sokolov A.N. (1968) Vnutrenniaia rech' i myshlenie [Inner speech and thinking]. M. Prosveshchenie. 248 p.
15. Shcherba L.V. (1974) O vzaimootnosheniakh rodnogo i inostrannogo iazykov [On the relationship between native and foreign languages] // Iazykovaia sistema i rechevaia deiatel'nost'. Leningrad. Nauka. 424 p.
16. Serova T.S. (1988) Psikhologicheskie i lingvodidakticheskie aspekty obucheniia professional'no-orientirovannomu inoiazыchnomu chteniiu v vuze [Psychological and linguodidactic aspects of teaching professionally oriented foreign language reading at the university.]. Sverdlovsk. Izd-vo Ural. un-ta. 232 p.
17. Kovalenko M.P., Serova T.S. (2024) Obuchenie professional'nomu audirovaniu budushchikh usnykh perevodchikov v tekhnicheskoi sfere [Professional listening comprehension training for future interpreters in the technical field]. Perm. Izd-vo Perm. nats. issled. politekhn. un-ta. 350 p.
18. Zimniaia I.A. (2003) Pedagogicheskaiia psikhologiia: uchebnik dlia vuzov [Educational psychology]. M. Logos. 384 p.
19. Pedagogicheskie teorii, sistemy i tekhnologii: khrestomatiia. Ch. 1: ucheb. posobie [Pedagogical theories, systems and technologies: a textbook. Part 1: textbook. stipend]. Vladimir. VGPU. 503 p.

20. Reuter M., Kohout Ch. (2014) Praxishandbuch für den Praxishandbuch für den umweltbewussten Einsatz von Turbinentechnologien im Bereich der Kleinstwas-serkraft. Institut für Wasserwirtschaft, Siedlungswasserbau und Ökologie GmbH. Schleusingen. 69 p.
21. Leont'ev A.A. (1997) Osnovy psikholingvistiki [Fundamentals of psycholinguistics.]. M. Smysl. 287 p.
22. Leont'ev A.A. (1976) Priznaki svyaznosti i tsel'nosti teksta [Signs of coherence and integrity of the text]. M. 103. pp. 60–70.
23. Apukhtin V.B. (1976) O smyslovoi strukture svyaznogo teksta (v svyazi s obucheniem porozhdeniiu tekstov na inostrannom iazyke) [On the semantic structure of a coherent text (in connection with learning to generate texts in a foreign language)] // Psikholingvisticheskie problemy obshcheniia i obucheniia iazyku. M. pp. 112–122.
24. Novikov A.I. (2007) Tekst i ego smyslovye dominanty [The text and its semantic dominants]. M. In-t iazykoznaniiia RAN. 224 p.

Информация об авторах:

Серова Т.С. – доктор педагогических наук, профессор, научный руководитель кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода, Пермский национальный исследовательский политехнический университет (Пермь, Россия). E-mail: tamaraserowa@yandex.ru

Коваленко М.П. – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода, Пермский национальный исследовательский политехнический университет (Пермь, Россия). E-mail: kovalenkomarin@yandex.ru

Черникова И.Ю. – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода, Пермский национальный исследовательский политехнический университет (Пермь, Россия). E-mail: IYUCHERNIKOVA@pstu.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Serova T.S., D.Sc. (Education), Professor, Scientific advisor of the Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation, Perm National Research Polytechnic University (Perm, Russia). E-mail: tamaraserowa@yandex.ru

Kovalenko M.P., D.Sc. (Education), Associate Professor, Professor of the Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation, Perm National Research Polytechnic University (Perm, Russia). E-mail: kovalenkomarin@yandex.ru

Chernikova I.Yu., D.Sc. (Education), Associate Professor, Professor of the Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation, Perm National Research Polytechnic University (Perm, Russia). E-mail: IYUCHERNIKOVA@pstu.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 22.09.2025; принята к публикации 31.01.2026

Received 22.09.2025; accepted for publication 31.01.2026