

УДК 802.037

**ПРОПОЗИЦИОНАЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ  
ПРИ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ  
В ЭКСПЛИЦИТНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ  
КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

© 2012 г.

*Е.С. Орлова*

Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского

orlova\_es50@list.ru

*Поступила в редакцию 09.12.2011*

Рассматриваемая теоретическая модель обучения иностранному языку, существенными параметрами которой являются пропозициональные функции, повторяет систему существенных признаков речевой деятельности и мышления, используя универсальные единицы, объединяющие оба феномена. Представляемая концепция дает новое представление о способах формирования иноязычной компетенции.

*Ключевые слова:* интеграция, фундаментализация, универсальный код, пропозиция, пропозициональная константа, пропозициональная переменная, пропозициональная функция, предикация, актант, предикат.

В настоящее время иностранный язык в вузе фактически превращается из общей академической дисциплины в предмет, владение которым предопределяет дальнейшую научно-исследовательскую карьеру выпускника университета. Возрастание значимости владения иностранным языком и объясняет, по мнению многих, повышение его статуса и престижности в академической среде. В действительности факторы и причины, обусловившие пересмотр места дисциплины «иностранному языку» в университетском образовании, гораздо более многочисленны и существенны. Значение знания языков для формирования творческой личности не может определяться только глобализацией науки и интернационализацией научного знания, сколь бы объективными и интенсивными ни были эти процессы. Очевидно, что характер предмета «иностранному языку» предполагает непосредственную соотнесенность процесса обучения с личностью студента. Иными словами, изучающий язык постоянно обнаруживает в этом предмете нечто такое, что есть в нем самом как познающем субъекте. По мере усвоения иностранного языка постепенно становится таким же средством самоидентификации, как и язык родной. При этом эффективность и качество обучения во многом предопределяется характером корреляции явлений родного и иностранного языков. Непреходящая актуальность постижения механизмов функционирования языка и закономерностей его усвоения является источником новых идей, подходов и концепций, воз-

никающих и развивающихся во всех областях исследований, объектом которых являются языковые явления и речевая деятельность. Именно благодаря общности своего объекта, вновь разрабатываемые и совершенствуемые теории имеют сходный терминологический тезаурус и, что важно, в целом совместимы друг с другом. На этой основе строится многомерное отображение феномена речевой коммуникации. Можно сказать, что наше время, среди прочего, ознаменовано и значительным расширением взглядов на сущность языка и процессы его усвоения.

С нашей точки зрения, в настоящее время общая конфигурация языковой компетенции формируется в координатах интенсивно развивающихся инновационных тенденций. Две из них, на наш взгляд, имеют особенно большое значение для совершенствования системности обучения иностранным языкам в высшей школе. Первую из них можно выразить словом «интеграция». Данная тенденция представляет собой не только более непосредственное воздействие лингводидактики, общей методики и теории обучения иностранным языкам на собственно процессы усвоения. Интеграция распространяется как на теоретический аппарат упомянутых наук, так и на составляющие учебного процесса, которые ранее дифференцировались. Этот процесс позволяет разрабатывать новые концепции обучения, преодолевать аспектность более ранних методик и создавать учебные курсы на основе новых системообра-

зующих единиц. Технологически новые методы определения и систематизации единиц учебной деятельности, в основе которых лежит объединяющее начало, способны обеспечить высокую производительность и результативность учебного труда за время, предусмотренное федеральными стандартами.

Как известно, язык во многом определяет и развивает само мышление и является той материальной субстанцией, с помощью которой можно интерпретировать мысль как продукт интеллектуальной деятельности. Более того, изучение языка дает возможность усвоить механизм подобной интерпретации, в частности, путем сопоставления языковой символики родного и иностранного языков и активации усвоения их метафоричности и различных присутствующих типов дискурса. Иными словами, изучение иностранного языка предполагает развитие активной способности индивидуума инициировать, осуществлять, контролировать и совершенствовать сложный процесс преобразования мысли в речь. Таким образом, студент приобретает знания, определяющие уровень и культуру мышления, то есть знания фундаментальные. Фундаментальность иностранного языка как академической дисциплины и есть истинная, но не всегда осознаваемая причина очевидного повышения статуса этого предмета в академическом сообществе и социуме. Осознание данного факта открывает беспрецедентные возможности совершенствования преподавания иностранных языков в высшей школе. Следовательно, фундаментализация данного предмета представляет вторую инновационную тенденцию. Ее развитие обеспечивает формирование новой системы и структуры лингвистического образования, приоритет которых составляют не узкоспециализированные языковые явления, а методологически важные, долгоживущие и инвариантные знания, способствующие целостному восприятию языкового континуума, интеллектуальному развитию личности студента и ее адаптации к быстро меняющимся информационным технологиям и условиям окружающего мира. Фундаментализация содержания предмета «иностранному языку» в современных условиях представляется нам связанной с реализацией инвариантной части профессии как основы подготовки будущего специалиста-исследователя. Под инвариантной частью понимается объем приобретаемых знаний и развиваемых компетенций, который менее всего подвержен конъюнктуре и является постоянно необходимым для специалиста. Специалист, изучающий иностранный язык в фундаментальном предметном

ракурсе, способен в дальнейшем обновлять и совершенствовать свои знания самостоятельно, пополняя их новыми частными элементами в процессе активного применения. Представление предмета «иностранному языку» в фундаментальной проекции открывает новое понимание профессиональной ориентации преподавания этого предмета в университете, которое до недавнего времени сводилось лишь к использованию учебных материалов, тематически относящихся к специальности студентов.

В свете обеих упомянутых тенденций позитивного развития практики преподавания данного предмета основной задачей становится создание новой теоретической модели овладения иностранным языком студентами нелингвистического профиля. Подобная модель призвана отобразить в общем плане процессы обучения и изучения, определяя тем самым подход к описанию механизмов их взаимодействия. Н.Д. Гальскова среди основных моделей (гипотез) глобального характера выделяет контрастивную, межъязыковую и гипотезу идентичности, отмечая при этом, что различия между ними сводятся преимущественно к взаимоотношениям родного и иностранного языков и определению психолингвистических механизмов, их обеспечивающих [1, с. 57]. Исходный общий тезис онтологии подобных моделей состоит в том, что общественная сущность творческого индивидуума отражается и выражается на всех уровнях и во всех структурах дискурса. В дидактическом контексте дискурс представляет собой способ осознания, осмысления и языкового выражения, предполагающий активную способность индивидуума инициировать, осуществлять, контролировать и совершенствовать интегрированный процесс преобразования мысли в речь. Главной объективно существующей проблемой моделирования речевой коммуникации является сама сложная структура языка, образованная многочисленными элементами различной природы. Фундаментальными составляющими языка и его материализации в речи (дискурсе) традиционно признаются формулы построения высказывания (грамматика), информация, передаваемая языковыми единицами разного уровня (семантика), и отношение интеллектуального агента (говорящего) к высказыванию, его речевая тактика, речевое поведение, обусловленное ситуацией общения и конкретным контекстом (прагматика). Эти три сложным образом переплетенные и нелинейно взаимодействующие генераторы информационного содержания в различных пропорциях представлены в учебных курсах. В зависимости

от того, что является центром всей учебной работы над языком, сами методы преподавания иностранных языков можно рассматривать как отображение степени акцента на той или иной фундаментальной составляющей языка или как репрезентацию общей схемы соотношения и взаимодействия всех трех языковых образующих. Это означает, что каждый раз используется код, точнее, несколько кодов ограниченного действия, охватывающий лишь часть всего механизма речевой деятельности. Независимо от того, какая именно составляющая языкового континуума доминирует в том или ином учебном курсе, интеграция языковых знаний и достижение требуемого уровня языковой компетенции по-прежнему осуществляются ресурсами интеллектуального агента (обучаемого). Иными словами, в процессе обучения активно функционируют элементы, которые при этом, по выражению Л.С. Выготского, теряют свойства, присущие целому – речевой деятельности и речевому мышлению. Согласно Л.С. Выготскому, сложное единство речевого мышления следует отображать посредством единиц, которые содержат в себе «в каком-то наипростейшем виде свойства», принадлежащие одновременно и речевому, и интеллектуальному феномену [2, с. 284–285].

Очевидно, что именно на таких единицах и должен преимущественно строиться весь процесс обучения. Столь же очевидно, что природа подобных единиц должна быть созвучна вышеупомянутым глобальным тенденциям, формирующим в конечном итоге иноязычную компетенцию: высокой степени интеграции обучения и изучения и фундаментальному характеру приобретаемых знаний. Следовательно, главный вопрос состоит в том, можно ли объединить упомянутые коды отдельных содержательных блоков обучения не путем обычного сопоставления и сочетания, но на базе их общего кода, более простого и всеобъемлющего. Единицы этого кода должны непременно соответствовать условиям, которые блестяще сформулировал Л.С. Выготский. Они должны «отражать в наипростейшем виде единство мышления и речи» и представлять собой «неразложимое единство обоих процессов, о котором нельзя сказать, что оно представляет собой: феномен речи или феномен мышления» [2, с. 284]. Иная конфигурация курса обучения языку, построенная с помощью такого кода (модели), обеспечивает более сбалансированное взаимодействие мыслительных и речевых операций интеллектуального агента. Это приводит к определенному преодолению типичных трудно-

стей на стыке «мысль – иноязычная речь» и в конечном итоге к повышению производительности учебного труда и достижению желаемых результатов за более короткое время. Теоретический анализ и поиск не подтверждает целесообразность попыток найти такие универсальные единицы речевой коммуникации среди ее классических составляющих, упоминавшихся выше, т.к. они представляют собой элементы различной природы и отличаются непредсказуемостью и нерегулярностью своего появления в речи даже при высокой частотности своего употребления. Поэтому даже долгий и кропотливый анализ закономерностей речевого функционирования отдельно взятого языка не может охватить всех вариаций его реального использования. Новая система обучения должна базироваться на конституантах, являющихся опорными элементами теоретически разработанной модели и в то же время имеющих очевидные эмпирические корреляции, которые представляют ценность для процесса овладения иностранным языком и которые, соответственно, могут быть представлены в методологической трактовке. В частности, подобная система должна:

- иметь четкую спецификацию единиц построения модели;
- иметь (достаточно) высокую степень однородности единиц построения модели;
- иметь (достаточно) высокую степень интеграции единиц построения модели;
- обеспечивать способы количественной оценки содержания и результатов обучения иностранному языку в указанных единицах модели;
- коррелировать с другими подходами моделирования речевой коммуникации в прикладных целях;
- отвечать условию минимальности;
- быть устойчивой и присущей различным языкам.

Система обучения речевой коммуникации, построенная по указанным параметрам, способна обеспечить последовательную интеграцию этапов коммуникативной ситуации: возникновение речевого намерения, формирование внутренней пропозиции, актуализация высказывания, его восприятие другим коммуникантом, анализ совокупности речевых сигналов, синтез смыслового содержания и его верификация (интерпретация). Данная система также объединяет различные виды речевой деятельности, дифференцируемые методикой преподавания иностранных языков и известных в мировой педагогической практике как «four skills»: говоре-

ние, аудирование, чтение и письмо. И наконец, благодаря этой системе появляется возможность отобразить грамматику, семантику и прагматику в едином функциональном поле, как это и происходит в реальном общении. Тем самым содержательный и процессуальный аспекты обучения получают единое функциональное пространство. Определить это пространство – значит понять, что представляет собой искомый гипотетический код и каким образом составляющие его единицы могут преобразоваться в субстрат реального обучения. В лингводидактике и других науках, исследующих процесс обучения иностранным языком, много внимания уделяется взаимодействию пользователя с иноязычной речевой средой. Но гораздо реже можно найти упоминание о том, что оно начинается с взаимодействия пользователя с самим иностранным языком во внутреннем речемыслительном пространстве. Именно здесь, где стягиваются в единый истинно интегрированный узел языковые и прочие знания, определяющие в конечном итоге нашу речь, и надо искать как составляющие методологии обучения, так и единицы измерения качества владения иноязычной речью. Именно здесь преодолеваются многие противоречия, изначально присущие языковой системе и связанные с ее разнообразием, и создаются определенные правила, налагающие ограничения на способы формирования комбинаций языковых составляющих, свойственных различным ситуациям общения. Именно здесь определяются типы регулярности языковых образов и их комбинаторная структура. И именно здесь действует интерфейс, приводящий в функциональное равновесие ограниченные, при всем своем многообразии, ресурсы языка и абсолютно их численно превосходящие реальные ситуации общения. Неслучайно в настоящее время преобладает мнение, что структура дискурса представляет собой результат ментальной организующей деятельности пользователя (интеллектуального агента).

Очевидно, что описание единого процессуально-содержательного пространства обучения и соответствующего функционального кода, который позволил бы охватить большое число явлений внутри него, предполагает создание новой парадигмы обучения.

Универсальный код, способный распространить свое действие на всю подобную парадигму, представляет собой систематизированное множество речевых структур и функций мышления, образованное на основе последовательного абстрагирования, упрощения и обобщения

процесса речевой коммуникации с единой точки зрения, в результате чего формируется определенный гомологичный способ речемыслительного действия, в равной степени присущий разным языкам. Этот код предоставляет возможность сходным образом представлять и активировать в сознании обучаемых явления, повсеместно квалифицируемые как различные. Очевидно, что представляемый универсальный код имеет логико-семантическую природу, обусловлен свойствами и параметрами речемыслительной деятельности, является ее объединяющим началом и неизменно действует в различных языках, то есть представляет собой фундаментальный инвариант всей речевой коммуникации. Кодом, отвечающим условиям, установленным выше, является код пропозиции. Как отмечает Р.Л. Солсо, попытка репрезентации знаний в пропозициональном виде – это древняя и в то же время новейшая забава. Идея о том, что сложные понятия можно выразить при помощи простых отношений, необычайно популярна в настоящее время среди представителей всех наук, в той или иной мере исследующих когнитивные процессы [3, с. 234]. Привлекательность пропозиции как формы отображения информации в значительной степени обусловлена сменой эпистемической концепции в логико-лингвистических исследованиях. Это изменение связано с новой картиной мира, которая, по определению Ю.С. Степанова, отображает объективную реальность состоящей не из вещей, как преимущественно представлялось ранее в традиционной философии имени, но из фактов и событий. При этом каждое событие, по новым представлениям, описывается атомарным предложением [4, с. 127]. Хотя идея о том, что сложные понятия можно выразить при помощи простых пропозициональных отношений, была центральной еще в древнегреческой философии, она стала активно развиваться только в первой половине 20 века. Начало этих исследований связано с именами Л. Витгенштейна [5], Б. Рассела [6], А. Айера [7], Р. Карнапа [8], А. Черча [9]. По поводу повышенного внимания исследователей к идее пропозиции, Н.Д. Арутюнова пишет, что «почти пропорционально росту популярности пропозиции увеличивается число разных ее истолкований и определений» [10, с. 21]. Автор представляет анализ эволюции понятия «пропозиция» вначале от целостного суждения как определенной формы мысли к ее объективированному содержанию, отделенному от субъективной модальности и непосредственно соотносённому с «положением дел», и далее – к значению той

части любого предложения, той семантической структуре, которая способна соединяться с любым модусом коммуникативной цели [10, с. 34]. Новая концепция пропозиции разделяет высказывание на объективную семантическую составляющую (константу, ядро, инвариант), изоморфную структуре факта и способную получать истинностное значение, и на субъективную переменную, отражающую всевозможные оттенки смысла, привносимые коммуникантами [11, с. 401]. Пропозициональная переменная связана с отношением высказываемого к действительности (модальностью), оценкой достоверности сообщаемого говорящим, эмоциональным отношением участников диалога и многими другими прагматическими характеристиками. Именно такое представление о пропозиции дает мощный стимул к созданию новых дидактических подходов и концепций к преподаванию иностранных языков. Очевидно, что пропозиция формируется с помощью пропозициональных функций. Функция – это операция, посредством которой воспроизводится или устанавливается некоторое объективно существующее отношение соответствия [12, с. 39], в нашем случае – соответствия речевого замысла (мысли) его внешнему выражению. Функционально пропозиция создается предикатом и актантами (именами, терминами), занимающими позиции, предусмотренные мощностью предиката. Следовательно, атомарные предикации – *актант + предикат* – будут рассматриваться нами как единицы речевого мышления и дискурса, отвечающие вышеуказанным характеристикам. По терминологии А.А. Шахматова, сочетание двух представлений, приведенное в предикативную связь, и есть собственно коммуникация [цит. по: 13, с. 170]. «Оппозиция, держащаяся на различии, – такова элементарная структура всякой возможной коммуникации», – утверждает У. Эко [14, с. 12]. Именно такое единение различных начал воплощается в феномене предикации – основной характеристике генерации смысла, которая естественным образом становится в нашем подходе единицей речевой деятельности и основной единицей обучения, а также единицей измерения и оценки уровня достигнутой языковой компетенции. Как универсальная единица мышления и речи, предикация, по определению Ю.С. Степанова, представляет собой акт соединения независимых предметов мысли, выраженных самостоятельными словами (в норме – предикатом и его актантами), с целью отразить событие, ситуацию, положение дел и пр. [15, с. 393]. Соблюдая принцип «более общего кода», присущего всей

рассматриваемой концепции, мы устанавливаем соответствующие границы понятий «предикат» и «актант».

В языкознании и логике предикат первоначально понимался только как свойство и предикативная связь означала, что субъекту суждения присущ определенный признак, выражаемый предикатом суждения. Это ограничение существенно ослабляло возможности наук, заинтересованных в создании универсального семантического языка (лингвистики, логики, математики, когнитивной психологии и др.), и не позволяло лингводидактике рассматривать предикации как единицы, имеющие прикладное значение в процессе обучения. Несмотря на это господствующее представление о предикате, ведущие ученые уже в то время указывали на то, что, хотя речь на родном и иностранном языке формируется различными путями, в обоих процессах действуют одни и те же интеллектуальные механизмы, в частности, внешняя и внутренняя речь. Еще Л.С. Выготский отмечал, что проблема обучения иностранному языку заключается именно в том, что мы обучаем развернутой речи, «грамматике слов», подчас не учитывая «грамматику мысли» [16, с. 473]. Смысловая сторона речи, по Л.С. Выготскому, развивается от целого к части, от предложения к слову, а внешняя сторона речи идет от части к целому, от слова к предложению [16, с. 470]. Иными словами, в процессе речемыслительной деятельности многие атрибуты внешней речи отступают и на первый план выходят семантические единицы смысла, которые, между прочим, в подавляющем большинстве своем являются общими для разных языков и культур. Внутренняя речь, по утверждению Л.С. Выготского, – «чистая предикативность» [16, с. 470], которую следует понимать как систему экстенциональных и интенциональных образов и связей, трансформирующихся во внешнюю речь.

В настоящее время научный арсенал когнитивистики существенно обновляется, и в ее постоянном объекте исследования – семантике и синтаксисе – обнаруживаются, по выражению Ю.С. Степанова, подлинные черты языка вообще, которые проявляются в виде «соединения между наиболее глубинным содержанием и наиболее поверхностным выражением» и являются воплощением универсальных закономерностей речевой коммуникации [17, с. 5]. Для того, чтобы перенести подобные соединения мысли и языковой формы (а речь идет именно о них) в практику обучения, необходимо прежде всего пересмотреть представление о предикате, опираясь на интерпретации современных ко-

гнитивных дисциплин. По определению Р. Павлениса, предикат представляет собой языковое выражение, используемое для характеристики объектов, для обозначения их свойств и отношений [18, с. 280]. Мы добавим к этой формулировке – «любое языковое выражение» – и перенесем этот термин в рабочий инструментарий исследования способов применения предикатов и предикаций в практике обучения.

Принятое нами понимание предикатов не ограничивается стандартным представлением, где их значимость определяется принадлежностью к знаменательным частям речи (существительное, глагол, прилагательное) и ограничивается грамматической функцией сказуемого. Представленный подход позволяет, по выражению Ю.С. Степанова, отделить предикацию от «сказуемости» и рассматривать ее как функцию речевых высказываний в целом [15, с. 393–394]. Именно данная трактовка способна поддержать и обеспечить разработку методологических проекций обучения. Поскольку в нашем подходе предикатами считаются все компоненты высказывания, несущие информацию об упоминаемых (заданных) актантах, предикацией значительного веса может считаться и та, где предикатом выступает даже артикль. Рассмотрим пример:

*“Hurrah! – I (Watson) cried. – We have it! A bicycle.”*

*“A bicycle, certainly, but not the bicycle, – said Holmes.”*

Главная предикация (*it is*) *not the bicycle* в ответном высказывании формируется с помощью определенного артикля *the*, допуская при этом возможное распространение высказывания за счет экспликации своего значения, например: *It is not the bicycle we are looking for. / It is not the bicycle we are after. / It is not the same bicycle that has been stolen.*

Таким образом, нами установлено, что предикатная форма интерпретации смыслов позволяет увидеть определенные особенности, присущие процессам мышления и речи.

Процесс образования предикаций представляет собой важнейшую функцию языкового сознания, благодаря которой в нем сходятся мир реальный и мир индивидуализированный.

Представления о правилах мирового синтеза (по выражению Ж. Делеза [19, с. 60–61]) определяют объективные знания коммуниканта о том, каким образом сущности сходятся друг с другом и, следовательно, какими предикатами (отношениями) они могут быть связаны. Иными словами, именно в предикации отражается то, насколько говорящий компетентен в своем вы-

боре образующих высказывания, объективно обусловленных адекватными знаниями об окружающем мире и вербальными нормами общения, установленными социумом.

Для полного понимания сущности предикации необходимо также уточнить и представление об актанте.

В соответствии с современными представлениями актантом является любой субстантивный (предметный) элемент высказывания, включенный в семантическую ситуацию. В число актантов, следовательно, входят субъект, объект, адресат, а также обстоятельственные характеристики [20, с. 22]. Предикация – это соединение смыслов более элементарных языковых выражений и создание пропозиции, реляционной структуры, состоящей из предиката и актанта [15, с. 393]. Именно предикация объединяет свойство мысли, ее направленность на актуализацию во внешней речи и свойство собственно речевого высказывания. Предикация представляет собой присоединение предиката к актанту, описание характеристик индивидуума, обобщение свойств класса и т.п. Таким образом, предикация есть соединение и выражение в словах изначально независимых или уже вовлеченных в речевой поток предметов мысли. Здесь следует уточнить, что предикация представляет собой не просто соединение актанта и предиката. Происходит соединение слов с разными семантическими потенциалами. Как отмечает Ю.С. Степанов, субъект (актант) соотносит высказывание с внешним миром, а предикат – с миром понятий [17, с. 51]. Н.Д. Арутюнова разделяет эту точку зрения и выражает ее кратко: «Субъект принадлежит миру, а предикат – мышлению» [10, с. 378]. В справедливости данного утверждения можно легко убедиться, сравнив, скажем, следующие высказывания:

*The tall thin man is Mr. Cardew. (1) – Mr. Cardew is a tall thin man. (2)*

Выражение *tall thin man*, выступая в качестве субъекта в высказывании (1), обнаруживает признаки денотатного компонента, указывающего на объект внешнего мира, о котором идет речь; в высказывании (2) это же выражение является средством характеристики объекта. Мы видим, что даже имя собственное, за которым прочно закрепилось представление о его денотатной природе и, следовательно, способности выполнять исключительно функцию именования, то есть функцию актанта, способно быть средством идентификации объекта, употребляясь в функции предиката.

На важную черту семантической неоднородности актанта и предиката при формировании

суждения обращали внимание еще аналитики прошлого. В частности, М.И. Каринский пишет: «Определенное представление, соединяемое непосредственно с термином подлежащего [по принятой нами терминологии – актанта-субъекта] составляет в сущности только часть содержания предмета, оно может быть даже таким несущественным признаком предмета, каким часто бывает представление, соединяемое с термином сказуемого [по принятой нами терминологии – предиката]. Они отличаются друг от друга только тем, что одно берется как указание на предмет, то есть как на такой признак, который в состоянии остановить на нем наше внимание, другой – как признак, теперь прилагаемый к предмету. Этим отчасти объясняется, почему мы отлично понимаем друг друга при взаимной передаче мнений о предмете, тогда как термины, обозначающие предметы, часто вызывают далеко не сходные представления у различных людей» [21, с. 61–62].

Вышеизложенные рассуждения позволяют вновь сделать вывод о том, что предикация представляет собой устойчивую инвариантную категорию языкового сознания говорящего на любом языке. В силу этого именно предикация может являться компонентом моделирования и единицей исчисления, независимой от конкретной смысловой интерпретации высказывания, а также одним из основных средств усовершенствования репрезентации учебного материала и процесса обучения языку в целом. Расширение таксономии предикатов и актантов и самого понятия предикации позволяет привести в динамическое соответствие внутренние репрезентации (мысленные коды) и внешнюю речь.

Подобная гармонизация процессов мышления и речи определяет дидактический статус пропозициональных функций, осуществляемых на основе предикаций, благодаря чему формируется новое представление о способах обучения иноязычной речевой коммуникации. Производительность учебного труда значительно возрастает при целенаправленном формировании пропозициональной компетенции, что достигается последовательным овладением умениями использовать соответствующие пропозициональные функции.

#### *Список литературы*

1. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Издательский центр «Академия», 2009. 336 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 2008. 352 с.

3. Солсо Р.Л. Когнитивная психология. Пер. с англ. М.: Тривола, 1996. 600 с.
4. Степанов Ю.С. В трехмерном пространстве языка: Семиотические проблемы лингвистики, философии, искусства. М.: Наука, 1985. 334 с.
5. Витгенштейн Л. Философские исследования // Новое в зарубежной лингвистике: Вып. 16. Лингвистическая прагматика. Пер. с разн. яз. / Общ. ред. Е.В. Падучевой. М.: Прогресс, 1985. С. 79–128.
6. Russell B. Logic and Knowledge. London, 1956. 343 с.
7. Ayer A.J. Language, Truth and Logic. London: Penguin Books, 2001. 206 p.
8. Карнап Р. Значение и необходимость. Пер. с англ. М.: Изд-во иностр. литературы, 1959. 382 с.
9. Черч А. Введение в математическую логику. Пер. с англ. М.: Изд-во иностр. литературы, 1960. 484 с.
10. Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл: Логико-семантические проблемы. М.: Наука, 1976. 384 с.
11. Арутюнова Н.Д. Пропозиция // В кн.: Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Р. Ярцева. 2-е изд. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. С. 401.
12. Войшвилло Е.К. Понятие как форма мышления: логико-гносеологический анализ. М.: Изд-во МГУ, 1989. 239 с.
13. Цит. по Розенталь Д.Э. Справочник по русскому языку. Словарь лингвистических терминов / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. М.: ООО «Издательский дом «ОНИКС 21 век»: ООО «Издательство «Мир и Образование», 2003. С. 170.
14. Эко У. Отсутствующая структура. Введение в семиологию. СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1998. 432 с.
15. Степанов Ю.С. Предикация // Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Р. Ярцева. 2-е изд. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. С. 393.
16. Выготский Л.С. Мышление и речь // Выготский Л.С. Психология. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. 1008 с.
17. Степанов Ю.С. Имена, предикаты, предложения (семиологическая грамматика). М.: Наука, 1981. 360 с.
18. Павленис Р.И. Проблема смысла: современный логико-философский анализ языка. М.: Мысль, 1983. 286 с.
19. Делёз Ж. Логика смысла: Пер. с франц. Фуко М. Theatrum philosophicum: Пер. с франц. М.: «Раритет», Екатеринбург: «Деловая книга», 1998. 480 с.
20. Гак В.Г. Актант // Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Р. Ярцева. 2-е изд. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. С. 22.
21. Каринский М.И. Классификация выводов // В кн.: Избранные труды русских логиков XIX века. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1956. 404 с.

**PROPOSITIONAL FUNCTIONS IN SECOND LANGUAGE LEARNING AGAINST  
THE EXPLICIT PEDAGOGICAL FRAMEWORK OF A CLASSICAL UNIVERSITY**

*E.S. Orlova*

In the light of the marked tendency of modern second language learning to the integration of theoretical and procedural constituents and fundamentalness of acquired knowledge, the role of new approaches and conceptions in keeping with the actual training conditions is significantly increasing. The considered theoretical model of second language learning whose essential characteristics are propositional functions replicates the system of intrinsic features of speech activity and thought by using universal units thus bringing both the phenomena together. The conception presented gives a new idea of techniques for forming second language competence.

*Keywords:* integration, fundamentalness, universal code, proposition, propositional constant, propositional variable, predication, substantive elements, predicate.