

## ВРЕМЕННЫЕ ОТНОШЕНИЯ КАК ФРАГМЕНТ КОГНИТИВНОЙ СХЕМЫ

Рассматривается гипотеза, согласно которой отдельные фрагменты языковых систем воспринимаются изучающими стандартизованно вне зависимости от обладания языковыми и метаязыковыми знаниями за пределами данных систем. Создаваемые в процессе освоения второго языка новые мыслительные модели речепроизводства совпадают с моделями, создаваемыми детьми при овладении родным языком.

**Ключевые слова:** грамматическая категория; языковая личность; универсальная матрица; интерязык.

Объектом рассмотрения в данной статье послужат отдельные типологически значимые тенденции формирования языковой матрицы в сознании вторичной языковой личности. Не ставя знак равенства между процессами усвоения первого и последующих языков, считаем целесообразным, тем не менее, для начала провести между ними некоторые параллели, свидетельствующие о наличии ряда сходных черт.

В работе, посвященной детским речевым инновациям, С.Н. Цейтлин констатирует, что анализ предпосылок их возникновения «позволяет получить ряд важных сведений о внутреннем устройстве механизма осваиваемого ребенком родного языка, и в первую очередь – об особенностях связи мыслительного и языкового содержания, выявляемых в языковых фактах и речевых явлениях, о соотношении семантических и языковых категорий» [1. С. 329]. Инновации, таким образом, служат своеобразным тестовым материалом, вскрывающим скрытые, глубинные закономерности осваиваемого языка в корреляции с индивидуальным когнитивным опытом. Наличие же типичных «инвариантных» инноваций предопределяется, с одной стороны, объективностью законов изучаемого языка и, с другой – общей стратегией овладения его механизмами. Перенос таких теоретических данных на процесс усвоения неродного языка позволяет выделить гипотетический ряд причин появления неконвенциональных случаев использования грамматических категорий:

1) обусловленность внутренними закономерностями изучаемого языка (проявляющаяся в равной степени при усвоении языка как родного, так и неродного);

2) принятая в лингводидактике жесткая схематизация связей между элементами языка, приводящая к возникновению негибких внутрисистемных корреляций и, как следствие, доминированию одних фрагментов системы над другими (что также может быть характерно при изучении языка как родного, так и неродного);

3) некритичный перенос существующей в сознании когнитивной схемы грамматики родного языка на грамматику изучаемого, именуемый межъязыковой интерференцией;

4) универсальность когнитивной грамматической схемы, существующей в сознании языковой личности и раскрывающейся по единому алгоритму при изучении любого языка, каким бы по счету он ни являлся.

Первые два положения, как видно, не могут считаться специфичными в отношении вторичной языковой личности, поскольку в равной степени верны применительно к детям, впервые осваивающим язык. Вопрос межъязыковой интерференции является отдельной темой для изучения, ему посвящено немало инте-

ресных и значимых работ, и мы не будем останавливаться на нем подробнее. Сфокусируем внимание на последней из перечисленных позиций.

Два основных различия между изучающими первый и второй язык заключаются в том, что изучающий второй язык, с одной стороны, находится на более высокой ступени развития как физически, так и психологически, а с другой стороны, уже по определению прошел через процесс усвоения языка. Таким образом, даже не ставится вопрос о том, что изучающему второй язык приходится проходить снова те же принципиальные «вехи», которые ассоциируются с изучением первого языка [2. С. 78–79]. Основные стадийные компоненты усвоения языка обладают универсальным свойством переключения из одного языкового кода в другой: изучающий второй язык не проходит через весь тот путь, что и ребенок, усваивающий первый. При этом не имеет принципиального значения родство языков (хотя их принадлежность к одной и той же языковой группе, несомненно, облегчает задачу): многие из механизмов, приобретенных во время изучения первого языка, задействуются как универсальная матрица, причем процесс этот является совершенно неосознанным, существуя помимо воли или стараний изучающего.

В данном случае, таким образом, происходит экстраполяция речевого опыта, включающего в себя как практическое владение языком (родным), так и некий свод обобщенных наблюдений за функционированием языковых механизмов, существующий в сознании индивида вне зависимости от уровня его метаязыковой компетенции. В терминологии Л.С. Выготского, речевой опыт результируется как продукт двух компонентов: спонтанного и реактивного обучения. Под первым подразумевается то, что ребенок «сам берет из окружающей среды» [3. С. 427]. Второе – регламентированный и стандартизированный процесс обучения.

Сравнивая процессы освоения русского языка его носителями – русскими детьми, и детьми, обучающимися в национальных школах, С.Ф. Жуйков констатирует наличие разных когнитивных механизмов, задействованных в обоих случаях. Русские дети овладевают родным языком в условиях естественной языковой среды, причем в период наибольшей сензитивности к нему. Они постоянно слышат родную речь и учатся строить ее самостоятельно; у них формируются механизмы восприятия и производства структурных элементов языка и правилосообразные связи (ассоциации), стереотипы, лежащие в основе словосочетаний и предложений; им приходится осуществлять определенную аналитико-синтетическую деятельность, характерной особенностью которой является неотчетливое сознавание признаков структурных элементов, единиц языка,

специфическая (неполная) абстракция и так называемые практические (допонятийные) обобщения.

У нерусских школьников также имеется дограмматическая основа для изучения в школе родного языка. Однако только отдельные ее компоненты частично совпадают с компонентами соответствующей основы у русских детей в отношении русского языка, например уровень аналитико-синтетической деятельности школьников применительно к языковому материалу. Другие же компоненты не совпадают или просто отсутствуют, в частности механизмы произношения специфических русских звуков, межсловесные связи (ассоциации), лежащие в основе постановки формально-грамматических вопросов, хотя без них невозможно осознанное овладение русским языком [4. С. 37]. Приводимые С.Ф. Жуйковым наблюдения могут, на наш взгляд, иметь широкую экстраполяцию для объяснения вариативности моделей восприятия первичной и вторичной языковой личностью соответственно.

Значащим для любого исследования, посвященного проблемам языковой личности, является избираемый подход к решению вопроса о степени влияния генетической зависимости на успешность усвоения первого языка, т.е. о связи между языком, усваиваемым ребенком, и языком его биологических родителей. Имеются непреодолимые эмпирические свидетельства того, что люди не имеют генетической «предустановки» на усвоение одного, но не другого языка. Скорее, «исходное состояние» их языковой способности с большой долей приближения можно считать единообразным [5. С. 53]. Данная точка зрения перекликается с высказанной гораздо ранее мыслью о том, что «виртуально мозг включает в себе не те или иные специфические человеческие способности, а лишь способность к формированию этих способностей» [6. С. 208]. В соответствии с этим утверждать, что язык биологических родителей «предустановлен» как матрица в сознании ребенка, представляется неправомерным.

Тем не менее нельзя не признавать, что сам по себе язык оказывает критическое влияние на то, как им пользуются, создавая некоторые естественные ограничения на языковую трансляцию ситуации. Ср., например, следующее наблюдение: «...ракурс видения говорящим той или иной ситуации или события часто обусловлен конкретным языком, на котором он говорит, т.е. имеющимися грамматическими ресурсами, которые могут быть использованы для данной семантической сферы. Таким образом, язык часто отдает предпочтение конкретному ракурсу видения заданной ситуации... Язык, на котором мы говорим, фиксирует наше внимание во время речи на определенных способах фильтрации нашего опыта соприкосновения с миром». Наконец, «каждый язык “приучает” своих носителей по-разному обращать внимание на те или иные детали событий во время их речевого описания» [6. С. 14–15, 18].

Во многих работах по лингвистике, методике, психологии, психолингвистике обосновывается концепция осознанного овладения неродным языком. Так, Л.С. Выготский писал: «Если развитие родного языка начинается со свободного спонтанного пользования речью и завершается осознанием речевых форм ...то

развитие иностранного языка начинается с осознания языка и произвольного овладения и завершается свободной спонтанной речью» [3. С. 202].

В то же время речевое поведение носителя и не носителя языка «...отличается тем, что первого ведет интенция, а второй реализует коммуникативное намерение. Намерение, в отличие от интенции, представляет собой действие, контролируемое сознанием индивида... Контролируемое сознанием намерение “правильно” использовать функциональный потенциал системы может противоречить требованиям языковой нормы» [8. С. 79]. Речь в данном случае идет о степени осознанности владения языком, расцениваемой с точки зрения прагматической релевантности: стремление соответствовать нормативной (либо ситуативной) конвенции, являясь косвенным показателем недостаточно уверенного владения языком, принадлежит к сфере осознанного, сознательного. В то же время спонтанные речевые проявления, указывая на лабильность существующей в ментальном пространстве системы, одновременно свидетельствуют и о высоком уровне компетенции, принадлежащей к области неосознанного владения языком.

Изложенные выше положения находятся в прямой взаимосвязи с понятием языковой нормы – конвенциональных представлений о языке, существующих как пограничная зона между собственно системой языка и речевой практикой. Э. Косериу видит отношения внутри данной триады следующим образом: «В речевой деятельности индивидум может знать и не знать норму, иметь в большей или меньшей степени понятие о системе. В своем незнании нормы говорящий опирается на систему, при этом его реализация будет совпадать или не совпадать с нормой. Осознанное употребление нормы позволяет носителю языка варьировать реализацией языковых единиц в пределах отпущенных нормой границ и даже выйти за эти пределы, используя для этого возможности системы» [9. С. 88]. Можно сделать вывод о том, что не система, а именно норма довлеет над речевой практикой, заставляя индивида использовать языковой материал согласно «утвержденным» в общественном сознании алгоритмам.

Многие исследователи отмечают «обострение «языкового чутья», что всегда происходит при пристальном и долговременном изучении чужих языков. «Знание только родного языка никогда не дает такого отчетливого понимания структуры слова, предложения, значения, какое дает параллельное изучение двух или нескольких языков» [10. С. 10]. По всей видимости, можно утверждать, что «параллельное изучение» языков не является критически важным условием: при вполне уверенном знании родного языка освоение иностранного позволяет вывести языковое сознание на новый уровень и более глубоко воспринимать глубинные значения языковых единиц, т.к. «область изучения пересечения формы и содержания, “рельеф” и объем этой области имеют индивидуальные особенности для каждой языковой единицы, каждого языкового явления, каждого языка и универсальные черты, присущие этим единицам, явлениям, языкам» [11. С. 6–7].

Процесс формирования речевого опыта напрямую связан с усвоением содержания элементов использу-

мой языковой системы. А.В. Бондарко определяет языковое семантическое содержание как «...мыслительное в своей основе содержание: а) выраженное средствами данного языка; б) структурированное языковыми единицами и их соотношениями; в) включенное, таким образом, в систему данного языка и образующее его содержательную сторону, т.е. выступающее как содержание языковых единиц, их комплексов и сочетаний в системе языка и в процессе его функционирования; г) отражающее различие и взаимодействие аспектов и уровней языка (что выявляется в дифференциации лексических, словообразовательных, морфологических и синтаксических значений); д) социально объективированное в данном языковом коллективе; е) заключающее в себе определенный способ представления (языковую интерпретацию) мыслительной основы содержания» [12. С. 80]. В контексте нашей работы последнее положение имеет особую значимость, поскольку вариативность репрезентации мыслительного содержания подразумевает принципиальную множественность индивидуальных значений и, соответственно, полифонию смыслов. В связи с этим важным является вопрос конгруэнтности содержания элементов сформированной (первичной, родной) и формирующейся (вторичной) языковых систем.

Многие из значений и иерархий значений, лексикализованных в первом языке и усвоенных изучающим второй язык, используются повторно лишь с минимальной корректировкой во втором языке. С другой стороны, как бы тесно не пересекались в культурном плане языковые сообщества, всегда имеются такие сферы и индивидуальные значения, которые не соответствуют друг другу. В некоторых случаях изучающий второй язык сталкивается с абсолютно новыми понятиями. Чаще же – и это, возможно, создает даже большую проблему – значения второго языка, отображающие культурную специфику данного языкового сообщества, имеют отличную от значений первого языка структуру и дистрибуцию [2. С. 80–81]. Тем не менее автоматизм, с которым осуществляется доступ к грамматическим моделям первого языка, неизбежно приводит к переносу их на материал второго языка, в результате чего создается новое ментальное пространство – интерязык [13].

«Перестройка» лингвистического сознания на иноязычный лад возможна только через усвоение лингвистических категорий, которые составляют существенный признак языка вообще и своеобразно представлены в каждом конкретном языке [14. С. 82]. Современной лингвистикой, в частности когнитивным подходом, признается, что одной из сфер языка, охватывающей совокупность существенных признаков, так же близко связанных с культурой, как и иные аспекты языка, является грамматика. Соответственно, смещение фокуса внимания на грамматические конструкции (в комбинации с иными подходами) способствует росту межкультурной компетенции [15. С. 99]. С нашей же точки зрения, именно грамматика является областью, в которой специфика каждого языка выступает наиболее ярко, и именно модели освоения иноязычной грамматики вторичной языковой личностью могут дать возможность для определения типологического статуса человека говорящего.

Исходя из позиций когнитивной науки, грамматические конструкции (они же – «правила» языка) представляют собой особый вид символической структуры. Они принимают форму шаблонов, санкционирующих использование реально существующих в языке выражений. Данные шаблоны также являются символическими, вследствие чего значимыми, осмысляемыми, хотя их значение более абстрактно в сравнении со значением реально существующих выражений. В одной из работ [16] мы постарались показать, что использование форм грамматического времени языковой личностью зависит, в первую очередь, от семантики, приписываемой им наивным языковым сознанием носителя языка. Причем данная семантика может значительно отличаться от конвенционально закрепленной в научном метаязыковом представлении и, как следствие, использование форм в систематизированном контексте может противоречить установленному стандарту. Система временных форм, используемых носителем языка, напрямую зависит от типа языковой личности, отображая нюансы восприятия и обработки данных окружающего мира. Соответственно, тип личности, устанавливаемый на основе интерпретации и вербального выражения существующих в объективной реальности временных отношений, можно обозначить как «темпоральная языковая личность». Это – один из категориальных статусов языковой личности в сфере лингвоперсоналогического функционирования языка. В лингвоперсоналогии количество параметров, в соответствии с которыми могут быть выделены типы языковых личностей, значимые для понимания вариативного бытия языка, стремится к неперечислимости. Н.Д. Голев выделяет следующие группы: 1) уровневые и «отраслевые» параметры (например, «синтаксическая» или «орфографическая языковая личность»); 2) аспектуальные параметры (временные, локальные, гендерные и т.д. языковые личности); 3) функционально-речевые параметры (например, типы языковых личностей, дифференцируемые по их проявленности в функциональных стилях или по их поведению в конфликтных ситуациях) [17. С. 8–10]. Темпоральная языковая личность, таким образом, выделяется на основании частного аспектуального параметра. Отметим, однако, что в данном случае речь идет о сформировавшейся языковой личности (первичной или вторичной) и предлагаемый выше вывод о зависимости используемых носителем языка временных форм от типа личности не может быть в полной мере экстраполирован на языковую личность, находящуюся на этапе становления.

В работах А.Р. Лурии овладение когнитивной инфраструктурой, происходящее при использовании языка, не приравнивается к речевой грамотности [18, 19]. Способность к использованию когнитивной системы не подразумевает овладения всеми аспектами языка. Реализуемая при этом языковая способность не приравнивается к метаязыковой, как не могут являться равными автоматизированные примитивы, используемые на ранних стадиях освоения языка, и знания о грамматической (и коммуникативной) правильности употребления той или иной языковой конструкции. Как представляется, данные положения могут быть экстраполированы на лиц, в совершенстве овладевших «наивным»

использованием родного языка и изучающих иностранный язык. Такое положение вещей согласуется с гипотезой о том, что мыслительные модели, задействованные при речепроизводстве у говорящих на родном языке, являются отправным пунктом для интерпретации и производства моделей второго языка; соответственно, изучение второго языка означает освоение новых мыслительных моделей речепроизводства [7. С. 19]. Можно, таким образом, предположить, что анализ данных речевого онтогенеза вторичной языковой личности, в частности выяснение межязыковых предпосылок ряда проявлений случаев интерференции, может послужить отправной точкой для выяснения соотношения смысла и значения в пределах грамматических категорий разных языков. Помимо того, исследование в данном направлении способно дать ответ на вопрос о существовании универсальной когнитивно-ориентированной грамматической матрицы, задействуемой в каждом случае переключения языкового кода.

Как показывают исследования, проведенные учеными на материале значительного числа типологически различных языков, в ранней речи детей наблюдается исходная предрасположенность к влиянию глагольной семантики на временную референцию и видовые характеристики. В частности, дети используют предельные глаголы в основном или исключительно в форме перфекта и с претеритной референцией, а непредельные глаголы – в основном или только в форме имперфекта и с презентной референцией [20. С. 291]. Согласно исследованию J.P. Bronckart и H. Sinclair, усваивающие французский язык дети передают события, имеющие очевидные результаты, при помощи *passé composé*, а события, результат которых неочевиден, – при помощи *présent* [21]. Сравнимые результаты были получены на материале итальянского языка: описания предельных событий с очевидным результатом строились при помощи *passato prossimo*, но в описаниях непредельных событий никогда не использовались формы прошедшего времени [22]. Дети, начинающие говорить на английском, используют формы простого прошедшего времени в значении перфекта, когда присутствует очевидное значение результативности (например, *The milk spilled* или *It broke*), а формы на *-ing* – в значении имперфекта, в первую очередь, когда речь идет о происходящих в момент речи событиях (*She is swimming*). Сходные модели ограниченной интерпретации темпоральных референций были обнаружены в ряде неиндоевропейских языков [20, 23–25].

Интерпретируя данные результаты, некоторые исследователи придерживаются точки зрения Ж. Пиаже, согласно которой когнитивные концепты являются предпосылками языкового развития, и дети на ранних стадиях развития «эгоцентричны», т.е. живут в пространстве «здесь и сейчас», пока у них не появляется возможность абстрагироваться от непосредственного переживаемого опыта [26]. Так, одно из возможных объяснений ограниченной дистрибуции глагольных форм заключается в том, что наблюдаемый результат обеспечивает конкретную связь между событием прошлого и текущим состоянием, из которого ребенок реконструирует данное событие. Отсутствие же результата объясняет неиспользование форм прошедшего вре-

мени при описании непредельных событий [22]. Д. Слобин, напротив, настаивает, что у детей имеется семантическая предрасположенность к двум базовым темпоральным категориям: процессности (длительности, динамичности) и результативности (однократности, завершенности) [27].

В этой связи интересно отметить, что полученные нами при работе со взрослыми информантами экспериментальные данные<sup>1</sup> вполне убедительно показывают, что доминирующим типом темпоральной языковой личности является ретроспективный. Следующим, значительно уступающим по частотности, предстает тип с проспективной ориентацией. Наконец, симультанный тип имеет наименьшее распространение. Акцентируем внимание на принадлежности темпоральной организации когнитивной схемы к глубинным структурам, поскольку хотя количественно результаты эксперимента несколько различаются в зависимости от того, на материале какого языка (родного или изучаемого) он был поставлен, общая тенденция к сохранению указанного здесь соотношения остается неизменной [28. С. 59]. Таким образом, «эгоцентричность», по-видимому, является характерной чертой ранней речи, полностью утрачиваемой в процессе становления когнитивной системы.

Непредельные предикаты совместимы со значением реализации как в имперфекте, так и в перфекте, но имперфект настоящего времени представляется более предпочтительным, поскольку не подразумевает отхода от упоминаемого Ж. Пиаже пространства «здесь и сейчас», что характерно для перфекта. Дети, изучающие язык, используют для сообщения о реализованных действиях те формы, которые уместны в данном языке. В английском языке это *The Past Indefinite Tense* для перфектного значения и формы на *-ing* – для имперфекта [20].

Подобное соотношение наблюдается и в языке русскоязычных взрослых, изучающих английский язык как иностранный: ввиду отсутствия в русском языке формы перфекта и неявного соотношения между английскими *Perfect* и формами русского языка, освоение данной части грамматической системы дается обучающимся наиболее сложно. Одной из наиболее серьезных трудностей является соотношение между грамматическими временами *The Present Perfect Tense*, связывающим прошедшее и настоящее в некое нерасторжимое единство, и *The Past Indefinite Tense*, маркирующим действие как зафиксированное за определенным моментом/периодом прошлого. Наблюдается устойчивая частотная тенденция к использованию формы простого прошедшего в случаях, где по законам языка требуется *The Present Perfect*. Грамматически верная реакция нередко вызывается лишь с помощью привлечения мета-языковых знаний обучающихся вопросами и наводящими объяснениями. То же самое можно сказать об использовании прошедших времен, в особенности в тех контекстах, где даются эксплицитные указатели длительности, однозначно воспринимаемые как индикаторы времен системы *Continuous* (с формами на *-ing*). Имперфектное значение, таким образом, приписывается лишь формам длительного вида английского глагола, что не соответствует реальному положению вещей: прошедшие времена в английском языке могут указывать на несовершенный вид вне зависимости от фор-

мального показателя продолжительности *-ing*. Как и в случае с временами *Present Perfect/Past Indefinite*, поиск адекватного варианта перевода требует подключения метаязыковых знаний, но в данной ситуации возникают трудности более серьезного порядка: поскольку аналогичные структуры имеются в русском языке, необходимо осуществлять переключение в иную систему дистрибуции форм, что значительно осложняет процесс перекодирования. Отождествление имперфектности с формами длительности вида – не критичный перенос реалий грамматической системы русского языка на материал английского – одна из серьезных дидактических проблем.

Сказанное здесь позволяет сделать некоторые выводы о характере освоения новой грамматической системы лицами, в совершенстве владеющими родным языком и обладающими достаточными метаязыковыми знаниями для наблюдения параллелей и обнаружения корреляций между первым и вторым языками. Во-первых, «универсальная матрица», о которой говорилось в начале, далеко не всегда является фактором, способствующим успешному освоению нового языка, а подчас даже служит откровенным препятствием. Высокий уровень компетенции в родном языке, а также метаязыковые знания, заложенные в процессе школьного обучения, предопределяют жесткий универсализм ментальных грамматических схем, приводящих к неконвенциональному использованию форм изучаемого языка. Стремясь к единообразию, априорно основанному на кажущихся очевидными в силу глубокого усвоения правильных форм родного языка, изучающий иностранный язык переносит на него парадигмы и решения, которые представляются сходными и уместными.

Гораздо более интересным, тем не менее, можно считать второе наблюдение. Несмотря на то что ход

освоения второго языка не является точной копией процесса приобретения первого, взрослые обучаемые склонны к повторению тех же тенденций, которые характерны для детей, усваивающих английский как родной. Создаваемые новые мыслительные модели рече-производства, таким образом, совпадают с моделями, создаваемыми детьми впервые. Считаем возможным высказать предположение, что данная закономерность срабатывает не только в единичной паре «русский (родной) – английский (второй)», но является гораздо более универсальной, если не постоянной.

Важно отметить, что между первым и вторым выводами не возникает взаимоисключающей коллизии, как это может показаться на первый взгляд. В процессе изучения иностранного языка возникает интерязыковая грамматическая система – конгломерат систематических языковых и метаязыковых знаний родного языка и зачаточных представлений о функционировании изучаемого языка. Подобного рода контаминации порождают новое ментальное пространство, не являющееся простой суммой пространств двух различных входных данных [29]. Однако отдельные модели, являющиеся специфичными для данного языка, вызывают стандартный когнитивный отклик вне зависимости от того, каким по счету является для пользователя этот язык. Разделяя приведенный выше тезис Н. Хомского о том, что не существует генетической предрасположенности к освоению того или иного языка, т.е. «исходное состояние» языкового дара следует рассматривать как более или менее единообразное, логично предположить, что некоторые фрагменты языковых систем воспринимаются изучающими по одному и тому же стандарту вне зависимости от обладания языковыми и метаязыковыми знаниями за пределами данных систем.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Методику эксперимента вкратце можно описать следующим образом: информантам был предъявлен подготовленный для целей эксперимента аутентичный текст на английском языке, где все личные формы глаголов были заменены на неопределенные и пронумерованы. Согласно экспериментальному заданию, необходимо было поставить пронумерованные инфинитивы во временные формы, чтобы получить связный рассказ. Выбор временного контекста при этом оставался за информантами. Задание, таким образом, призвано вскрыть вариативность темпорального членения ситуации, изначально не закрепленной за одним из возможных временных планов. Верификация картины, выявленной на материале английского языка, проводилась с привлечением данных, собранных с использованием иноязычного материала. В связи с этим был проведен еще один лингвистический эксперимент, где те же информанты работали с текстами на родном языке. Между экспериментами прошло две недели, в течение которых вопрос о результатах первого эксперимента не обсуждался и, таким образом, ситуация с возвратом к сюжету не возникало. В качестве текста для повторного эксперимента был избран этот же отрывок в русском переводе, подвергнутый некоторой адаптации для соответствия целям. В частности, количество глагольных форм было приведено в соответствие с количеством форм оригинала. В экспериментальном тексте все глагольные формы были представлены в виде инфинитивов несовершенного вида. Перед выполнением задания было подчеркнуто, что вид глагола может быть изменен в соответствии с требованиями создаваемого контекста.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Цейтлин С.Н. Детские речевые инновации: опыт анализа // Исследования по языкознанию: К 70-летию чл.-кор. РАН А.В. Бондарко. СПб., 2001. С. 329.
2. Singleton D. Exploring the Second Language Mental Lexicon. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. P. 78–79.
3. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка. М.: АПН РСФСР (Педиздат), 1956.
4. Жуikov С.Ф. К проблеме интенсификации обучения русскому языку в национальной школе // Вопросы психологии. 1988. № 2. С. 37–44.
5. Chomsky N. New Horizons in the Study of Language and Mind. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
6. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1972.
7. Cadierno T. Expressing Motion Events in a Second Language: a Cognitive Typological Perspective // Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching / Ed. by Achard M. and Niemeier S. – Studies on Language Acquisition, 18. Mouton de Gruyter, Germany, 2004. P. 13–50.
8. Наумов В.В. Лингвистическая идентификация личности. 2-е изд. М.: КомКнига, 2007.
9. Косериу Э. Синхрония, диахрония и история. М.: Едиториал УРСС, 2001.
10. Ларин Б.А. Лекции по истории русского литературного языка (X – середина XVIII в.). М.: Высш. шк., 1978.
11. Плотников Б.А. О форме и содержании в языке. М.: Высш. шк., 1989.

12. *Бондарко А.В.* Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии. Л., 1983.
13. *Selinker L.* Interlanguage // *International Review of Applied Linguistics*. 1972. № 10. P. 209–241.
14. *Кабанова О.Я.* Формирование иноязычного сознания как условие формирования речи на иностранном языке // Тезисы 1-й Всесоюзной научно-методической конференции по методике преподавания иностранных языков на неязыковых факультетах университетов. М.: Изд-во МГУ, 1970. С. 81–84.
15. *Niemeier S.* Linguistic and Cultural Relativity – Reconsidered for the Foreign Language Classroom // *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching* / Ed. by Achard M. and Niemeier S. *Studies on Language Acquisition*, 18. Mouton de Gruyter. Germany, 2004. P. 95–118.
16. *Кузнецов Д.В.* Грамматическая категория времени в лингвоперсоналогическом аспекте: модели интерпретации (на материале русского языка) // *Сибирский филологический журнал*. 2008. № 1. С. 124–133.
17. *Голев Н.Д.* Лингвотеоретические основания типологии языковой личности // *Лингвоперсоналогия: типы языковых личностей и личностно-ориентированное обучение* / Под ред. Н.Д. Голева, Н.В. Сайковой, Э.П. Хомич. Барнаул; Кемерово: БГПУ, 2006. С. 7–20.
18. *Лурия А.Р.* Язык и сознание. М., 1979.
19. *Лурия А.Р., Юдович Ф.Я.* Речь и развитие психических процессов у ребенка: Экспериментальное исследование. М., 1956.
20. *Bohnetmeyer J., Swift M.* Event Realization and Default Aspect // *Linguistics and Philosophy*. 2004. Vol. 27, № 3. P. 263–296.
21. *Bronckart J.P., Sinclair H.* Time, Tense, and Aspect // *Cognition*. 1973. № 2. P. 107–130.
22. *Antinucci F., Miller R.* How Children Talk about What Happened // *Journal of Child Language*. 1976. № 3. P. 167–189.
23. *Bloom L., Lifter K., Hafitz J.* Semantics of Verbs and the Development of Verb Inflection in Child Language // *Language*. 1980. № 56. P. 386–412.
24. *Shirai Y., Andersen R.W.* The Acquisition of Tense-Aspect Morphology: A Prototype Account // *Language*. 1995. № 71. P. 743–762.
25. *Clark E.V.* Early Verbs, Event Types, and Inflections // *Children's Language*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ, 1996. Vol. 9. P. 61–73.
26. *Piaget J.* *The Child's Conception of Time*. L.: Routledge, 1969.
27. *Slobin D.I.* Crosslinguistic Evidence for the Language-Making Capacity // *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ. 1985. Vol. 2. P. 111–220.
28. *Кузнецов Д.В.* Грамматическая темпоральность в лингвоперсоналогическом аспекте // *Филологические науки*. 2007. № 5. С. 50–59.
29. *Fauconnier G.* *Mappings in Thought and Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

Статья представлена научной редакцией «Филология» 6 июля 2009 г.