

## СТАНОВЛЕНИЕ ТЕМПОРАЛЬНОГО ТЕЗАУРУСА ЛИЧНОСТИ И СОЦИАЛЬНОЕ ВРЕМЯ

Процесс становления темпорального тезауруса личности представляет собой сложный механизм взаимодействия гетерогенных по своему характеру содержательных структур сознания. Темпоральная составляющая индивидуальной картины мира, о чем уже говорилось ранее, формируется во многом на основе личного временного опыта [Потаенко]. Время индивидуума, как его личное достояние (франц. *temps vécu*, англ. *lived time*), ассоциируется с разного рода *переживаниями реального настоящего, с багажом памяти, а также со связанными с будущим ожиданиями*. При формировании *темпорального тезауруса* взаимодополняющими являются: индивидуальный опыт, языковые ресурсы и культурная среда.

Материалы исследований по детской речи и детской психологии, включая наши собственные наблюдения, позволяют судить о закономерностях формирования сферы темпоральности у отдельного индивидуума.

### Раннее детство

П. Жане считал, что предпосылкой для формирования понятия времени является ощущение длительности, появляющееся у детей при регуляции действий. Подобные ощущения связаны с усилиями различного рода. В их число входят усилие продолжения, усилие начинания, усилие окончания, которые начинают свое существование с тех пор, как живое существо что-то делает. Первые ощущения длительности появляются именно в этот момент [Janet, с. 181].

Автор говорит о *чувстве (ощущении) длительности* (*le sentiment de la durée*), чувстве того, что вещи длятся, без осознания при этом ребенком моментов предшествования, следования и долготы, без их словесного выражения. Свои рассуждения П. Жане основывает на том, что понятия *памяти, предшествования и следования* относятся к сфере *измерения длительности*, поскольку мера следует за познанием вещей («измеряют то, что уже знают [Там же, 182].

П. Жане признает элементарность этих первичных понятий *длительности*, связанных с координацией движений, и допускает их существование уже у животных, отмечая вместе с тем, что они представляют собой лишь далекое подобие того, что мы называем *временем и мерой времени*. Наиболее же значительные изменения, по мысли автора, происходят тогда, когда к чувству длительности присоединяются явления памяти [Там же].

*Длительность* (*durée*) рассматривается автором как один из аспектов *времени*, а точнее, как *постоянство* времени в противоположность его *разнообразию* [Janet, с. 36]. Появление памяти, таким образом,

свидетельствует о качественно новом этапе в создании предпосылок для формирования понятия времени.

В свою очередь, Ж. Пиаже считал, что временной порядок для детей является эквивалентом порядка пространственных изменений, чередования «состояний», являющихся результатом этих изменений, идет ли речь о внешних движениях в физическом пространстве или же о внутренних движениях, т.е. об умственных операциях над пространством [Piaget, 278–279].

Логично, таким образом, предположить, что подобный способ восприятия времени как *пространственных состояний* предметов, расположенных в определенной временной последовательности, находит отражение в языке ребенка. Поскольку овладение языком и его использование предполагают наличие памяти, то употребление языковых форм будет отражать особенности этого следующего этапа в развитии понятия времени.

Основываясь на том, что время является неотъемлемым атрибутом действительности, Ж. Пиаже делает вывод о том, что четыре мыслительные категории, являющиеся результатом выполнения инфралоогических или пространственно-временных операций, составляют нераздельное целое: *предмет (субстанция)* и *пространство, причинность* и *время*. Поскольку, если не существует предмета без пространства, ни пространства без предметов, действия одних предметов на другие определяют причинность, а время является ни чем иным, как координацией действий или движений. Именно из причинности проистекает порядок следования времени, потому что причина всегда предшествует следствию, а его (времени) длительности выражают причинность [Там же, с. 83].

На этапе дословесной коммуникации (стадия протоязыка), по наблюдениям ряда авторов, происходит *симультанное* соединение знаков разного характера. Дословесная система средств коммуникации, включающая физио-, мимио-, кине- и вокознаки, служит для общения и совместной предметной деятельности ребенка с матерью, а также для выражения чувств и представлений о *здесь* и *сейчас* окружающем ребенка мире и о себе (Д. Слобин, Дж. Грин; А.Н. Гвоздев; Е.И. Исенина; А.М. Шахнарович; A. Grégoire; D.A. McCarthy).

Появление речи знаменует собой качественно иной этап формирования понятия времени. Характерным признаком этого этапа является привязка к *настоящему*, когда вначале у ребенка отмечаются высказывания констатирующего типа без выделения частей речи и когда ребенок оперирует понятиями тех предметов, которые находятся в поле его зрения. Глаголы в форме того или иного времени первоначально совсем не встречаются [Гвоздев, с. 112-113].

Характерным для этого периода является также усвоение наречий с пространственным значением. Общим условием для данного периода является высказывание по поводу событий, непосредственно предшествующих или одновременных с актом речи.

Овладение языковыми средствами, позволяющими ориентироваться во временной структуре действительности, имеет ряд особенностей. Одной из них является роль временного плана самого акта речи (одновременность или непосредственное следование акта речи за явлениями, о которых идет речь), которая заключается в том, что на протяжении данного периода именно *время речевого акта* является маркером временного плана сообщения. В данном случае происходит регулярное включение экстралингвистического элемента (время речевого акта) в самую структуру высказывания. Это тем более важно, что именно с него начинается процесс *языкового* структурирования временного континуума.

Непосредственное различие плана настоящего, прошедшего и будущего (по отношению к моменту речи) происходит на следующем этапе. Однако появлению дифференцированной системы глагольных форм настоящего, прошедшего и будущего времени предшествует промежуточный переходный период, когда ребенок употребляет одну форму глагола, никак при этом ее не изменяя, для обозначения двух, а позже для трех времен.

Так, для русскоязычных детей, по наблюдениям Ю.А. Пупынина, характерным для начального этапа является употребление глагольного инфинитива и императива [Пупынин]. Эти формы-посредники, как считает автор, составляют «протосистему» в русском языковом онтогенезе. Данный факт говорит в пользу того, что вначале происходит дифференциация плана содержания с опорой на одну и ту же форму выражения, после чего на следующем этапе происходит дифференциация уже самой формы выражения.

Порядок усвоения времен ребенком, а также роль, которую играют в этом процессе лексические и грамматические средства, в той или иной мере описаны у разных авторов. В большинстве работ прослеживается следующий порядок усвоения времен: настоящее – прошедшее – будущее.

Представляет интерес вопрос о соотношении грамматических и лексических средств выражения понятия времени на начальном этапе овладения языком ребенком. И.М. Геодакян отмечает появление у ребенка, наряду с формой настоящего времени, некоторых глаголов формы прошедшего времени в возрасте 1 год 4 месяца 10 дней, а с 1 года 7 месяцев до 3-х лет – появление других временных форм [Geodakian, с. 186–187]. Она зафиксировала также более позднее (по сравнению с грамматическими элементами прошедшего времени) появление лексических средств, а именно наречий *сейчас* (1, 8, 18), *уже* (1, 9, 27), *потом* (1, 11, 24), *когда* (1, 11, 4), *все время* (1, 11, 4), *долго* (2, 2, 21), *сначала* (2, 5, 5), *всегда* (2, 9, 8) (в скобках после слов первая цифра обозначает год, вторая – месяц, третья – день).

По данным А. Грегуара, формы прошедшего времени глаголов у детей франкофонов появляются в период 2 года 15 дней, 2 года 3 месяца 24 дня и далее [Geodakian, с. 129]. В тот же период появляются временные наречия: *maintenant* (2, 3, 18), *tard* (2, 3, 6), *toujours* (2, 1, 18), *demain* (2, 2, 5) [Там же, с. 414–416, 427–433].

У русскоязычных детей А.Н. Гвоздев отмечал появление отдельных времен в возрасте 1 год 10 месяцев (настоящее и прошедшее) и через месяц – форм будущего времени [Гвоздев, 113]. Наречия времени появляются в следующем порядке: *сейчас* (1, 11, 13), *скоро* (1, 11, 24), *нынче* (2, 0, 3), *вчера* (2, 0, 14), *сначала* (2, 1,3), *тогда* (2, 2, 28), *когда* (2, 2, 28), *теперь* (2, 3, 22) [Там же, с. 168–169].

На основании имеющихся наблюдений представляется затруднительным выделить первичность появления грамматических или лексических средств выражения понятия времени в речи ребенка. Имеющиеся данные, скорее всего, свидетельствуют в пользу *одновременного появления* грамматических и лексических средств и об их взаимодействии.

Важным фактором является употребление ребенком наречий. Усваивая наречия (преимущественно они на первых порах являются обстоятельствами в предложении), ребенок делает следующий шаг в направлении от лексики, обозначающей объекты, к лексике, обозначающей отношения. В первую очередь ребенок овладевает пространством, о чем свидетельствует усвоение им категории числа существительных, уменьшительных – неуменьшительных существительных, а также падежей. Наречия места появляются в среднем на два месяца раньше, чем наречия времени (А.Н. Гвоздев, A. Grégoire, F. Rostand).

Процесс структурирования временного континуума не исчерпывается делением времени, которое ориентировано на *момент речи*. Далее начинается процесс овладения средствами: 1) обозначающими относительные временные отношения, не ориентированные на момент речи (во французском языке, например, это система предпрошедших и предбудущих времен) и 2) овладение лексикой, значение которой указывает на определенную временную структуру действительности, выявляет временные параметры явлений действительности.

Наблюдения последнего времени над речью франкоязычных детей младшего, среднего и старшего ясельного возраста (*école maternelle*) позволили Ф. Буассо внести в имеющуюся картину ряд уточнений [Boisseau]. Его данные также подтверждают употребление детьми на первом этапе глагольных инфинитивов и причастий в значении настоящего времени. Дальнейший процесс усвоения времен происходит следующим образом:

- младшая группа (3 года): *présent* (настоящее) – 80 %, *passé composé* (прошедшее совершенное) – 10 %, *futur immédiat* (близкое будущее) (по терминологии автора – *futur aller*) – 10 %;
- средняя группа (4 года): *présent* – 60 %, *passé composé* et *futur aller* – 25 %, *imparfait* et *plus-que-parfait* (имперфект и плюсквамперфект) – 10 %, *futur simple* et *conditionnel* (будущее простое и условное наклонение) – 5 %;
- старшая группа (5 лет): *présent* – 50 %, *passé composé* et *futur aller* – 25 %, *imparfait*, *plus-que-parfait* et *futur aller dans l'imparfait* – 20 %, *futur simple* et *conditionnel* – 5 %.

Приведенные данные свидетельствуют о том, что исходная трехчленная структура: *настоящее – прошедшее – будущее*, представленная формами *présent, passé composé* и *futur immédiat*, на втором этапе усложняется, в основном, за счет детализации плана прошедшего: *imparfait, plus-que-parfait, futur immédiat dans le passé* (*Je faisais / J'avais fait / J'allais faire* – я делал(а) / я сделал(а) / я собирался (собиралась) сделать).

На следующем этапе происходит усложнение структуры *плана будущего* путем усвоения *futur antérieur* и *futur dans le futur* (*Je ferai / J'aurai fait / Je pourrai faire*). Последняя разновидность будущего представлена рядом сочетаний: *j'pourrai faire, j'devrai faire, j'aurai encore à faire, i'm'restera encore à faire* (я смогу сделать, мне нужно будет сделать, мне еще останется сделать).

К пяти годам у ребенка, таким образом, складывается девятикомпонентная временная система, которую Ф. Буассо представляет следующим образом:

- *en train de s'accomplir: présent / imparfait / futur*, т.е. процессы в их временном становлении, передаваемые формами настоящего, имперфектом и будущего;
- *accompli: passé composé / plus-que-parfait / futur antérieur*, т.е. завершенность, выражаемая формами прошедшего завершенного, плюсквамперфекта и завершенного будущего;
- *à accomplir: futur aller / futur aller dans l'imparfait / futur dans le futur*, т.е. предстоящее, передаваемое формами близкого будущего-го, будущего в прошедшем и будущего завершенного [Boisseau].

В то время как временные формы глаголов имеют ограниченные возможности, направленные: 1) на локализацию сообщения в определенном временном плане и 2) на координацию временных планов сообщения, темпоральная лексика разных разрядов имеет гораздо более широкие возможности.

Наблюдаемые дети употребляли первоначально слова с временным значением только в составе обстоятельственных временных групп. Темпоральные единицы в зарегистрированных случаях уточняют время действия (*pendant les vacances, dans la nuit*, т.е. на каникулах, ночью и др.), указывают на постоянную представленность событий во времени (*toujours* «всегда») или отсутствие таковой (*jamais* «никогда»), а также фиксируют временные отношения (*avant, puis, bientôt, hier*, т.е. перед, после, скоро, вчера).

Можно, таким образом, говорить о том, что у детей трёх лет уже обнаруживаются элементы формирования содержательной системности темпоральной лексики, ориентированной на момент речи.

*autrefois*

*alors*

*hier*

*bientôt*

*demain*

*maintenant*

*aujourd'hui*

*toujours*

### Дошкольный возраст

Временные представления детей следующего возрастного периода находят отражение в содержании их словаря. Списки лексики, доступной и понятной для детей трех, четырех и пяти лет, включающие, соответственно, 750, 1750 и 2500 слов, приведены в уже упоминавшейся работе Ф. Буассо [Boisseau].

Дополнительным источником сведений о словарном запасе детей также служит детская литература и иллюстрированные словари для детей (*imagiers*). Авторы, предметом исследования которых стала лексика литературы для детей 3–5 лет, приводят мнение воспитателей детских садов, считающих, что наиболее частотная лексика детских книг достаточно верно отражает детский словарный запас.

Темпоральная лексика в данном случае в корпусе из 254 наиболее употребительных слов представлена (по убывающей частоте) следующими единицами: *jour* «день» (37), *quand* «когда» (35), *nuit* «ночь» (31), *heure* «час» (30), *matin* «утро» (27), *soir* «вечер» (25), *temps* «время» (25), *vite* «быстро» (23), *toujours* «всегда» (22), *jamais* «никогда» (21), *journée* «день» (как длительность) (20), *déjà*, *puis* – «уже», «затем» (18), *pendant* «во время» (17), *été*, *enfin*, *premier*, *commencer* – «лето», «наконец», «первый», «начало» (16), *fin*, *souvent*, *vieux*, *voilà* – «конец», «часто», «старый», «вот» (14), *aujourd'hui*, *avant*, *après* – «сегодня», «до», «после» (13).

Для сравнения, в литературе для взрослых иерархия частотности имеет иной вид: *quand*, *pendant*, *maintenant*, *aujourd'hui*, *après*, *avant*, *vieux*, *premier* – индекс частотности составляет 600. Далее с большим отрывом следуют: *jour*, *toujours* (13), *temps*, *vite* (12), *jamais* (11), *heure* (9), *puis* (8), *déjà* (7), *nuit*, *soir*, *enfin* (6), *voilà*, *matin*, *fin*, *souvent* (4), *commencer* (3), *journée*, *finir* (2), *été* (1).

В разговорном французском языке, судя по данным словаря частотности (G. Gougenheim et al.), в аналогичном корпусе (254 слова) темпоральная лексика представлена следующим образом: *puis* «затем» (1384), *enfin* «наконец» (1001), *quand* «когда» (964), *heure* «час» (545), *jour* «день» (538), *toujours* «всегда» (443), *temps* «время» (426), *après* «после» (425), *an* «год» (407), *maintenant* «сейчас» (391), *moment* «момент» (337), *jamais* «никогда» (325), *voilà* «вот» (304), *soir* «вечер» (253), *année* «год» (как длительность) (247), *déjà* «уже» (241), *premier* «первый» (240), *matin* «утро» (223), *jusque* «до» (192), *vieux* «старый» (192), *avant* «до», «перед» (189), *pendant* «во время» (181), *depuis* «начиная с» (164), *commencer* «начинать» (163), *dernier* «последний» (157), *souvent* «часто» (132), *finir* «заканчивать» (125).

Более детальную картину о характере временных представлений детей дошкольного возраста можно составить по содержанию французского словаря *Mon premier Larousse* (Мой первый Лярусс). Словарь содержит 4000 слов и предназначен для детей 5–8 лет. Авторы включили в состав данного словаря те слова и выражения, которые ребенок может

услышать и которые могут его заинтересовать.

Временная лексика в указанном словаре представлена в следующем составе: существительные – 53 единицы, прилагательные – 5, наречия – 13, предлоги – 8.

Основную группу темпоральной лексики детей данного возрастного периода, таким образом, составляют существительные, обозначающие определенные *отрезки времени*, а также *единицы измерения времени*. В их число входят названия частей суток, дней недели, месяцев, сезонов и праздников. В этой группе наблюдается самое заметное увеличение по сравнению со словарем ребенка трехлетнего возраста (от 10 до 53 единиц).

Вторую по численности группу составляют наречия, указывающие *на место* во времени. В количественном отношении данная группа не изменяется, и основное ее ядро остается прежним (см. выше).

В третью группу входят предлоги, указывающие на *соотношение во времени* упоминаемых событий. И, наконец, самую малочисленную группу составляют прилагательные со значением *протяженности* во времени.

Следует также отметить группу слов, определяемых на базе понятия *времени*: *date, nouvelles, vie, calendrier, vitesse, tour, montre, réveillon, pre-mier, dernier, nouveau, rare, lent, commencer, continuer, rester, retarder, len-tement, vite, quelquefois, encore, souvent* (*дата, новости, жизнь, календарь, скорость, очередь, часы, рождественский ужин, первый, последний, но-вый, редкий, медленный, начинать, продолжать, оставаться, опазды-вать, медленно, быстро, иногда, еще, часто*).

Судя по данным словаря, дети 5–8 лет должны обладать определенным понятийным аппаратом для самоориентировки во времени, где преобладают средства *близкой временной ориентации*. Усваивая названную лексику, ребенок делает шаг, с одной стороны, к упорядочению своей деятельности в рамках определенной временной системы, а с другой – выделяет временные параметры разнообразных процессов с использованием единиц измерения времени. Данный этап отмечен преимущественным усвоением лексики, связанной с названиями частей суток, единиц измерения времени, единиц календаря, времени празднования тех или иных событий.

Вся темпоральная лексика детей дошкольного возраста *в содержательном плане* образует, таким образом, несколько основных групп, объединенных по *способу представления времени*: ориентация на положение солнца, на состояние природы, возраст человека, на момент речи или определенное событие, а также представляет время в виде дискретных единиц и разного рода длительностей.

Временные промежутки, которыми ребенок овладевает в этот период, носят *качественную окраску*. Так, названия месяцев тесно связаны с определенными сезонами, выделяемыми по качественным состояниям природы, а названия частей суток – с положением солнца на небосводе. Дни праздников также отмечены различными неординарными событиями. Что касается дней недели, то они, скорее всего, связываются с

соответствующими обозначениями в календаре. Кроме того, некоторые дни недели также качественно окрашены, например, суббота и воскресенье – нерабочие дни родителей, когда семья выезжает за город; понедельник – день, непосредственно следующий за выходными; среда – не учебный день.

Интересной и эффективной формой в плане формирования темпорального тезауруса у дошкольников является использование фотографий, на которых запечатлены события из повседневной жизни детского сада. Ф. Буассо отмечает, что дети естественным образом и без особых проблем употребляют формы *настоящего* времени глаголов при комментировании (описании) «фотографической» событийной реальности. Формы настоящего, в данном случае, актуализуют *наличное событийное* (в виде представлений) *содержание* эпизодической памяти.

Как таковые, события эпизодической памяти (представления), *прошедшие* по своей сути, но представленные *наличными здесь и сейчас* фотографиями, включаются в интервал реально происходящего (и комментируемого). Сравните:

- Что происходит на фотографии? Что ты делаешь?
- Я нанизываю бусинки (план фотографии).
- А сейчас что ты делаешь?
- Мы поем (план действия).

Работа с *серией фотографий*, представляющих разные моменты распорядка дня (*planning photographique de la journée*), дает начало формированию семантической области *настоящего повествовательного* путем представления событий прошедшего (прошедших событий) языковыми формами настоящего. Другими словами, в данном случае происходит обращение к реальности *ментального*, а именно расширение семантической области настоящего с помощью проекции на *ментальную реальность*:

- Что ты делаешь утром?
- Я надеваю пальто.
- А потом?
- Катаюсь на велосипеде...
- А сейчас что ты делаешь?
- ...

Та же серия фотографий может быть использована для формирования сферы прошедшего и будущего. Для этой цели воспитатели используют расположенные в один ряд фотографии, представляющие привычные для детей и хронологически упорядоченные события. Для упражнения выбирается соответствующая моменту фотография и детям (ребенку) задается вопрос:

- Что мы сейчас делаем?
- Поем.

Далее внимание обращается на фотографии слева:

- А до этого что делали?
- Завтракали (рисовали, катались на велосипеде...).

На следующем этапе привлекаются фотографии, помещенные справа:

- А что мы будем делать потом?
- Пойдем в игровой зал. А потом пойдем домой.



В дальнейшем для расширения сферы прошедшего и будущего привлекаются серии фотографий в виде альбомов (*albums échos*) и в виде календаря (*éphéméride*). Употребление форм прошедшего при комментировании фотографий дает проекции *прошедшей событийности* (проекция в глубину). На вопросы «Что было в тот день? Что мы делали?» следуют ответы: «Был праздник. Мы готовили костюмы, потом ходили по улице...».

Пустые клетки справа на календаре, предназначенные для будущего, также материализуются в виде рисунков и разного рода документов, предвосхищающих запланированные события: В следующем месяце будет праздник. Мы будем готовить костюмы и наряжаться. Потом пойдем на улицу.

Семантика будущего *создается (конструируется)* на основе наличной событийности и может выступать:

- как логическое продолжение событийного ряда при комментировании фотографий;
- в виде расширения сферы настоящего;
- в виде включения события в сферу ожидаемого, желаемого, должного и возможного.

Привлечение фотографий, рисунков и т.д., того, что называется *traces de vécu* (следы прожитого), материализующих разные виды темпоральных ситуаций\*, помогает устанавливать формы взаимодействия различных составляющих индивидуального временного опыта и единиц языка. Позже, в процессе дальнейшего обучения для формирования темпорального тезауруса будут привлекаться типизированные ситуации, таблицы, схемы и т.п.

### **Младший школьный возраст**

О процессах дальнейшего становления средств времяобозначения у детей можно судить по содержанию учебников начальных классов.

Учебные материалы служат важным источником и средством пополнения *информационного тезауруса* учащегося\*\*. Речь в данном случае, в первую очередь, идет о значительном расширении номенклатуры средств времяобозначения, включающих единицы лексического, морфологического и синтаксического уровня. Одновременно с этим происходит семантизация и систематизация языковых единиц по формально-содержательным и функциональным основаниям.

Тексты учебников и учебные задания включают темпоральные элементы самого разного характера. Показателен в этом плане подход,

---

\* *Темпоральная ситуация*, как ее определяет А.В. Бондарко, это «выражаемая различными средствами высказывания типовая (выступающая в том или ином варианте) содержательная структура, а) базирующаяся на семантической категории темпоральности и образуемом ею в данном языке функционально-семантическом поле; б) представляющая собой тот аспект передаваемой высказыванием общей ситуацией, который так или иначе характеризует ее временную отнесенность – отнесенность ситуации в целом и ее элементов [Бондарко, 1990, с. 5-6].

\*\* А.А. Залевская определяет *информационный тезаурус* как совокупность взаимосвязанных продуктов переработки разностороннего опыта взаимодействия человека с окружающим миром [Залевская, с. 56].



Учащимся также предлагается найти ответы на вопросы, касающиеся темпорального содержания текстов: *Кто из действующих лиц старше? (моложе?). В котором часу происходит действие? Какие утренние передачи ты знаешь? Какая из них самая ранняя? Как долго...? Когда...?*

Задачам семантизации также отвечают задания, включающие (предполагающие) разного рода манипуляции с элементами категориальной ситуации<sup>\*\*\*</sup>, например:

- трансформация темпорального элемента путем выполнения многочисленных упражнений типа: Поставь следующие глаголы в будущем (настоящем, прошедшем) времени и т.д.;
- реконструкция категориальной ситуации путем выполнения заданий следующего характера: Какой был задан вопрос, если ответ был: Ему 76 лет;
- какой вопрос следует задать, чтобы узнать время?
- как называется прием пищи в разное время суток? Расположи их по порядку;
- вставь в предложения подходящие по времени глаголы;
- из данных слов составь предложения;
- составь предложения по данной модели;
- составь связный рассказ из нескольких предложений;
- подобрать к картинкам подходящие по смыслу предложения.

Предлагаются также более сложные задания типа: *Придумай концовку к незаконченному рассказу* и др.

Среди прочего широко используется такой прием, как создание категориальной ситуации на основе заданных элементов, например:

*Составь 4 предложения, которые начинаются с «В то время как...»;*

*Придумай 3 предложения в прошедшем (будущем, настоящем) времени;*

*Придумай небольшое стихотворение, где есть времена года.*

Аналогичные виды заданий предлагаются в учебниках русского языка для начальной школы [Рамзаева].

Значительное пополнение темпоральной составляющей информационного тезауруса учащегося младших классов происходит в процессе изучения курса истории [Histoire. СМ 1. СМ 2].

Историческая хронология и периодизация сопровождаются введением дат, событий, а также сведениями об исторических персонажах, памятниках, произведениях искусства и орудиях труда, характерных для данного периода.

Соответствующим образом оформленные и иллюстрированные хронологические таблицы способствуют, по мнению авторов учебника, лучшему усвоению понятия времени детьми. Так, в разделе La Préhistoire (доисторический период) рассказывается о развитии жизни на Земле и дается

---

<sup>\*\*\*</sup> *Категориальная ситуация* в данном случае понимается так, как ее определяет А.В. Бондарко, т.е. «базирующаяся на определенном функционально-семантическом поле типовая содержательная структура, представляющая собой один из аспектов передаваемой высказыванием общей сигнификативной (семантической) ситуации» [1, с. 100].

основная периодизация. Введение временных понятий<sup>\*\*\*\*</sup> сопровождается и дополняется схематической таблицей и фотографиями археологических находок, что, по мнению авторов, позволяет достигать живости восприятия.

В дополнение к графической модели периодизации доисторического периода учащимся также предлагается своеобразный способ временной «компрессии»: *Предположим на секунду, что можно сжать время, прошедшее с тех пор, когда в Африке люди научились изготавливать каменные орудия, и представить его в виде одного года. В этом случае человечество бы вступило в железную эпоху в ночь с 30 на 31 декабря, а Юлий Цезарь ввел бы свои войска в Галлию к 5 часам пополудни в последний день года.*

В серии российских учебников для начальных классов «Мир вокруг нас» [Плешаков, Крючкова] учащиеся знакомятся с темпоральной структурой окружающего мира в ряде разделов: Как предсказывают погоду. Как человек научился плавать. Как человек научился летать. Как образуется почва, и отчего она разрушается. Как развивается растение из семечки. Размножение и развитие животных. Мир глазами астронома. Мир глазами географа. Мир глазами историка.

В связи с этим есть все основания говорить о формировании *качественно нового* (концептуального) уровня темпорального тезауруса. Так, если на предыдущем этапе основное внимание уделялось организационным аспектам, т.е. выработке навыков темпоральной организации деятельности и их вербализации с опорой на собственный темпоральный опыт детей, то теперь на первый план выходит формирование *концептуальной* составляющей темпорального тезауруса.

Ребенок, таким образом, вступает особым образом в структурированную область социальной действительности, одной из важных составляющих которой является класс темпоральных референтов.

Э. Дюркгейм сравнивал такое время с абстрактной и надындивидуальной рамкой, которая охватывает не только наш индивидуальный опыт, но и опыт человечества. Его, по словам автора, можно уподобить безграничному табло, где вся длительность развернута под взглядом разума и где возможные события могут быть расположены относительно устойчивых и определенных точек отсчета [Durkheim, с. 20]. К их числу можно отнести единицы измерения и системы отсчета времени, хронологические таблицы и законодательные акты и т.д.

Показательной в этом плане является сфера *единиц измерения времени*. История формирования данной области дает возможность наблюдать за процессами, в ходе которых природные феномены, проходя инструментальную обработку, обретают статус *единиц измерения времени*, величин, которые в дальнейшем подвергаются разного рода трансформациям. Примером могут служить *средние солнечные сутки*, при введении которых такие природные явления, как вращение Земли вокруг

---

<sup>\*\*\*\*</sup> préhistoire, ère primaire, ère secondaire, ère tertiaire, ère quaternaire, période paléolithique, âge de la pierre taillée, âge de la pierre polie.

своей оси и вокруг Солнца, в принятых техниках наблюдения и описания представлены как *движение Солнца по эклипике*, его *прохождение через точку полуденного меридиана* и *точку весеннего равноденствия*.

Смоделированное и структурированное в виде шкал время, будь то календарь, часы, шкала Всемирного времени или система часовых поясов, представляет собой общепринятую форму его культурной (в широком смысле) репрезентации.

История Земли в содержательном плане предстает как сложная многоярусная концептуальная конструкция, представленная *совокупностью временных проекций*, предлагаемых в рамках геологии, палеонтологии, археологии и других дисциплин.

В метеорологии процедура составления прогноза представляет собой упорядоченную совокупность взаимосвязанных методик, основанных на экспертном оценивании, экстраполяции и моделировании. При этом формированию представлений о связях между метеорологическими величинами и явлениями в прошлом и будущем предшествует создание некоторой модели этого процесса и предварительное экспертное оценивание тесноты связи между характеристиками состояния атмосферы в прошлом и настоящем с прогнозируемыми характеристиками.

Путем экстраполяции (с привлечением математических и статистических методов) формируется референтная область качественно иного характера, где референты обретают свое бытие в процессе *определения возможных состояний* атмосферы, как *результат субъективных выводов синоптика* или *результат расчетов, условное продолжение в будущее тенденции* развития изучаемого процесса в прошлом и настоящем, *установление связи характеристик* атмосферных процессов в прошедших и исходном для прогноза моментах времени с их характеристиками в будущем.

Общепринятой формой представления будущего в метеорологическом прогнозировании являются *модели и сценарии*. Формируемая в процессе прогнозирования картина по своей сути является *концептуа-лизированным конструктом*, содержание которого определяется сложной совокупностью реальных событий.

В демографии на основе учета показателей рождаемости и смертности строятся *возрастные пирамиды*, которые позволяют прогнозировать возрастной состав населения, что является одним из важных факторов в экономике. Показатели *средней продолжительности жизни*, а также *ожидаемой продолжительности жизни*, применяемые в социологических исследованиях, также приобретают статус социально значимой величины.

В языке прогнозирования будущее предстает в нескольких ипостасях. В общем плане, это *референтная область* качественно иного (в сравнении с прошлым и настоящим) характера, *особый вид реальности*, реальность с особым статусом существования, находящаяся за рамками настоящего, но имеющая все шансы стать настоящим и последовательно *превращающаяся* в настоящее.

Воплощенное в модели и сценарии, прогнозы и программы, проекты, планы и бюджеты, будущее обретает свое культурное бытие в виде концептуализированной области, содержательный план которой задается совокупностью прогнозируемых величин.

Художественное время является одним из основных конституирующих элементов содержания произведения словесного жанра. Статус художественного времени определяется статусом самого изображаемого как мира *условного, вымышленного*, организованного и структурированного по законам жанра. Художественный мир как реальность особого рода, иллюзорная квазиреальность, в чем-то похожая на реальный мир, представляет собой сложную многоплановую конструкцию с сюжетно-фабульной структурой. Здесь время может ускорять и замедлять свой ход, останавливаться, идти в обратном направлении, прерываться, сжиматься и растягиваться.

Художественное время, по-разному представленное в мифе, сказке, научной фантастике, эпосе, произведениях реалистического жанра, появляется в результате преобразования, перевода одной реальности в другую и выступает как форма объективации субъективного временного опыта и его введения в культуру. Художественная литература накопила в этом отношении беспрецедентный по охвату банк данных, свидетельствующих о том, как у человека складываются отношения со временем: начиная с беспристрастной фиксации временной последовательности событий – через сложные переживания временного бытия – до попыток освободиться от его власти.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

1. Бондарко, А.В. Функциональная грамматика / А.В. Бондарко. – Л.: Наука, 1984.
2. Бондарко, А.В. Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность / А.В. Бондарко. – Л.: Наука, 1990.
3. Гвоздев, А.Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка. Т. 1. Ч. 1, 2 / А.Н. Гвоздев. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1949.
4. Залевская, А.А. Индивидуальное знание. Специфика и принципы функционирования / А.А. Залевская; Тверской гос. ун-т. – Тверь, 1992.
5. Плешаков, А.А. Мир вокруг нас: учебник для 4 кл. нач. школы. В 2 ч. / А.А. Плешаков. – 3-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 2002.
6. Потаенко, Н.А. Темпоральность в индивидуальной картине мира / Н.А. Потаенко // Проблема времени в культуре, философии и науке: сб. науч. тр. / Н.А. Потаенко; под ред. В.С. Чуракова. – Шахты: Изд-во ЮРГУЭС, 2006. – С. 68–79.
7. Пупынин, Ю.А. Элементы видовременной системы в детской речи / Ю.А. Пупынин // Вопросы языкознания. – 1998. – № 2. – С. 102–117.
8. Рамзаева, Т.Г. Русский язык: учебник для 4 кл. четырехлетней нач. школы / Т.Г. Рамзаева. – М.: Дрофа, 2002.

9. Boisseau, Ph. Introduction à la pédagogie du langage : maternelle, soutien et rééducation cycle 2. T. 1 / Ph. Boisseau. – Rouen: CRDP de Haute-Normandie, 1996.
10. Durkheim, E. Les formes élémentaires de la vie religieuse / E. Durkheim. – P.: P.U.F., 2001.
11. Geodakian, J.M. Expression of the category of time in the speech of a young child / J.M. Geodakian // Soviet studies in language and language behaviour. – Amsterdam, 1976. – P. 185–188.
12. Goupil, A. La semaine de français. CE 1 / A. Goupil. – P.: Ed. Nathan, 1988.
13. Grégoire, A. L'Apprentissage du langage (les deux premières années). Vol. 1 / A. Grégoire. – Paris – Liège: Droz, 1937.
14. Grégoire, A. L'Apprentissage du langage (la troisième année et les années suivantes). Vol. 2 / A. Grégoire. – Gembloux : Impr. J.Duculot, 1947.
15. Histoire. CM 1, CM 2 / J. – P. Drouet, M. Drouet, Y. Martinez, R. Hay. – P.: Ed. Magnard, 1985.
16. Janet, P. L'Evolution de la mémoire et de la notion du temps / P. Janet. – Vol. 1–3. – P.: A. Chahine, 1928.
17. Piaget, J. Le développement de la notion de temps chez l' enfant / J. Piaget. – P.: P.U.F., 1946.