

УДК 81'42

DOI: 10.37482/2687-1505-V065

*ТАЛАНИНА Александра Андреевна, аспирант
кафедры русского языка и литературы Санкт-
Петербургского горного университета. Автор 10 на-
учных публикаций**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8522-055X>

ЛОГИКО-КОМПОЗИЦИОННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ЛЕКЦИИ (на материале лекции из серии «Лекции о Прусте» М. Мамардашвили)

Функционально-стилистические исследования дают представления о лингвистических особенностях речевых произведений (в первую очередь – текстов), именно эти особенности позволяют увидеть то, что делает облик стиля столь узнаваемым. Специфика стиля становится наиболее очевидной в результате сравнения данного стиля с другими. Дискурсивные исследования, напротив, в основном ориентированы на осмысление и описание базовых факторов создания формы литературного языка, именуемой стилем, и факторов, которые предопределяют особенности речевых произведений в частных ситуациях внутри социально значимой сферы. В статье представлен анализ логико-композиционной организации лекции как жанра учебно-научного дискурса, в качестве примера использована вузовская лекция из цикла лекций М. Мамардашвили о М. Прусте. Специфика жанра лекции в учебно-научном дискурсе определяется ее базовой функцией в процессе обучения, которая реализуется в непосредственном диалоге с аудиторией. В основу исследования положен тезис о том, что лекция представляет собой событие, которое можно проанализировать, используя понятие *хронотоп*. Использование данного понятия вне анализа художественной литературы обусловлено тем, что пространственно-временная координация обязательна для любого речевого произведения, независимо от того, в какой сфере оно создано и какие функции в ней выполняет. Основной особенностью хронотопа лекции является наличие нескольких уровней организации, т. к. лекция имеет собственные, внутренние пространственно-временные координаты. На материале лекции М. Мамардашвили показано, что экспликация лекционного хронотопа осуществляется на разных уровнях организации текста – как на уровне композиции, так и на уровне лексики и грамматики, причем все эти уровни взаимосвязаны. На основании этого автором выделяются две взаимосвязанные основы лекции – структурная и смысловая, обеспечивающие логико-композиционную стройность организации учебного материала, важную для успешного восприятия ее слушателями.

Ключевые слова: учебно-научный дискурс, жанр лекции, хронотоп.

*Адрес: 199106, Санкт-Петербург, 21-я линия В.О., д. 2; e-mail: talanina_a@mail.ru

Для цитирования: Таланина А.А. Логико-композиционная организация лекции (на материале лекции из серии «Лекции о Прусте» М. Мамардашвили) // Вестн. Сев. (Арктич.) федер. ун-та. Сер.: Гуманит. и соц. науки. 2020. № 6. С. 72–81. DOI: 10.37482/2687-1505-V065

Устные жанры учебно-научного дискурса являются предметом повышенного интереса лингвистов, особенно широко исследуется жанр лекции, один из самых распространенных и важных в образовании и науке. Важность изучения лекций и того, как слушатели воспринимают их содержание, сложно переоценить, т. к. вузовские лекции не только обеспечивают формирование нового поколения специалистов-профессионалов в различных областях, но и, что не менее важно, представляют собой учебный материал для начинающих преподавателей. Именно эти лекции становятся для молодых преподавателей своего рода точкой отсчета в осмыслении сути работы лектора. Однако даже лучшие образцы данного жанра не всегда могут помочь начинающему в организации собственного опыта, поскольку для того, чтобы по-настоящему осмыслить чужой опыт, необходимо не просто осознавать, насколько качественно создана лекция, но и по возможности понять, как это достигнуто, что именно отличает более совершенные образцы от менее совершенных. Так, один из пионеров в исследованиях лекций как вида дискурса Дж. Флауердью говорит о том, что знание лингвистической/дискурсивной структуры лекций дает преподавателям возможность выстраивать собственные занятия таким образом, чтобы сделать их более эффективными [1, с. 14].

Описание жанра лекции в функциональной стилистике сфокусировано на различных его аспектах: структуре, особенностях грамматических конструкций, используемой лексики [2–4] и даже интонационного оформления [5]. В стилистических исследованиях предлагаются описания форм обращения к аудитории в процессе изложения, способы экспликации перехода от одного вопроса к другому, а также формы интеллектуально-речевого воздействия, представляющие собой средства художественной выразительности [6–11]. Что касается композиции лекции, то здесь исследователи обычно выявляют и описывают ее структурные компоненты [7, 12].

Намеченные в функциональной стилистике исследовательские ориентиры позволяют

выбрать дальнейшие пути описания жанра лекции. Одним из таких путей может стать создание модели целостного описания лекции, в которой будут совмещены и обобщены полученные предыдущими исследователями результаты.

При анализе лекции, даже если мы обращаемся к стенографически точной записи, мы имеем дело с текстом, но феномен, который на самом деле становится объектом анализа, не исчерпывается и не может исчерпываться объемом записанного текста. Для более подробного описания структуры лекции необходимо рассматривать ее как коммуникативное событие, которое «предполагает не обмен, а совместность, совместное порождение и сопереживание общего смыслового поля» [13, с. 31]. Одной из основных особенностей лекции как коммуникативного события является то, что оно происходит в одно время с его описанием; иными словами, событие здесь не описывается, а *разворачивается* в изложении. Это свойство лекции обязывает лектора каждый раз выстраивать определенный сценарий своего выступления, т. к. именно от этого зависит, состоится коммуникативное событие или нет.

Таким образом, лекция является прежде всего коммуникативным событием и частью интеллектуальной деятельности индивида, взаимодействующего с коллективом-адресатом; при этом базовые координаты, в которых эта ситуация разворачивается и, соответственно, осмысляется, – это координаты пространственно-временные. Для обозначения данной системы координат в гуманитарных науках существует понятие *хронотоп*, которое применяется, в частности, в социальной психологии при анализе определенных видов занятий, например школьного урока, и обозначает набор заданных традициями форм общения [14].

Прежде чем использовать данный термин, необходимо уточнить его объем, поскольку, несмотря на определенную общность, дефиниции *хронотопа* в психологии, физиологии и филологии обладают определенными различиями. Так, А.А. Ухтомский определял *хронотоп* как закономерную связь пространствен-

ных и временных координат, делая акцент на связи представлений отдельного индивидуума и целостного пространственно-временного континуума [15], для М.М. Бахтина то же понятие есть «существенная взаимосвязь временных и пространственных отношений», причем в приложении к литературному произведению эта взаимосвязь обретает дополнительные, эстетически нагруженные смыслы [16, с. 234]. Однако в данном исследовании наиболее подходящим представляется определение, согласно которому *хронотоп* – повторяющаяся в определенном времени и контексте характерная коммуникативная ситуация [14].

Развитие лекционного хронотопа может происходить нелинейно, т. к. предполагает не только последовательную связь учебных вопросов, но и иерархию информативных блоков в процессе развития каждого учебного вопроса в отдельности. Данная иерархия определяется спецификой хронотопической организации лекции как коммуникативного события. Во-первых, топос в лекции не является дополнительной осью системы координат, т. к. пространственные передвижения как таковые в лекции невозможны, и вопрос *где?* в лекции – это всегда вопрос *когда?* Во-вторых, что более важно, последовательность изложения материала (передвижение по временной оси) осуществляется всегда в соответствии с принципом предопределения последующего предыдущим. Иначе говоря, каждый компонент излагаемой информации подготавливает сознание слушателей к очередному логическому шагу.

В качестве иллюстрации данной концепции нами была проанализирована лекция № 1 М. Мамардашвили, входящая в лекционный курс, прочитанный им в Тбилиском государственном университете на факультете искусства и гуманитарных профессий [17, с. 13–34]. Данный лекционный курс, как один из лучших образцов академической риторики XX века, уже становился предметом внимания современных исследователей [18, 19], но рассматривался в русле философско-методическом, манера изложения лектора анализировалась не с точки

зрения языковой экспликации, а с точки зрения эстетической формы мысли [18].

Мераб Мамардашвили оставил наследие, анализ которого не теряет актуальности, несмотря на то что данный курс был прочитан четыре десятилетия назад. В целом жанр лекции весьма консервативен, и эволюционные явления в нем формируются и проявляются со сравнительно низкой скоростью. Данное свойство лекции обусловлено тем, что факторами формирования жанра в этом случае являются законы восприятия и механизмы памяти.

Цель нашего анализа – комплексное описание структуры лекции № 1 курса М. Мамардашвили «Лекции о Прусте», в связи с чем поставлены две задачи:

1) выявление и описание композиционной и содержательной организации представления учебного вопроса как совокупности координат, необходимых для целостного восприятия информации в рамках лекционного хронотопа;

2) описание системы лексической экспликации композиционных элементов лекционного хронотопа.

Композиционная и содержательная организация представления учебного вопроса. Анализ композиционной и содержательной организации представления учебного вопроса предполагает функциональное описание структурных элементов лекции и описание характера их логической взаимосвязи.

Точкой отсчета в лекции принято считать введение, поскольку его главной функцией является определение темы, плана и цели лекционного занятия. Так, в начале лекции М. Мамардашвили выстраивает повествование таким образом, чтобы подготовить слушателя к восприятию информации и специфике изложения.

Часто повторяющиеся местоимения и глагольные формы второго лица множественного числа (напр.: *мы, для нас, знаем, испытываем, делаем, воспроизводим*) указывают на предполагаемые совместные действия лектора и слушателей в ходе лекции [20], а также служат средством диалогизации лекции [6, 9]. Кроме того, во введении активно использует-

ся перспективное изложение – с помощью него М. Мамардашвили обозначает основные темы, которые будут затронуты при дальнейшем повествовании. Средствами организации такого изложения являются глаголы будущего времени (*будем иметь дело, буду вводить*), а также временные союзы. Кроме того, автор отдельно, в самом начале лекции обозначает главную тему лекционного занятия: *время и жизнь*.

Каждая лекция содержит определенное количество учебных вопросов, некоторые авторы рекомендуют задействовать не более четырех [21]. В лекции № 1 можно выделить 4 учебных вопроса, каждый из которых настолько тесно связан с остальными, что составление плана лекции в его привычном понимании почти невозможно, что уже отмечалось исследователями [19]. Однако, исходя из анализа указанной лекции, можно описать композицию каждого учебного вопроса, которая включает в себя 5 элементов: элемент-акцент, полифонический маркер, тезис, бытовой пример, а также вывод.

Рассмотрим эти элементы.

1. *Элемент-акцент* представлен словосочетаниями или предикативными конструкциями, функция которых – обратить внимание аудитории на наиболее важные для понимания материала моменты лекционного занятия. Основные понятия, необходимые для дальнейшего восприятия лекции и создания единого информационного поля студентов и лектора, вводятся конструкциями первичного и повторного предъявления. При первичном предъявлении используются маркеры значимости:

– лексемы (обычно существительные или прилагательные) с базовым семантическим компонентом актуализации (напр., *главное*);

– лексемы (обычно глаголы), в которых значение акцентирования опирается на метафорический компонент (напр., *подчеркнуть, зацепиться*).

Для повторного предъявления используются глаголы с метафорическим значением передвижения (напр., *вернуться / возвращаться*) или лексемы с прямым значением ретроспекции.

2. *Полифонический маркер* – это указание на то, что данная информация отражает

не авторскую позицию, а позицию других исследователей. Соотношение позиции автора и мнений упоминаемых исследователей (и не только) может быть следующим: пропоненты (в подобных случаях ссылки приводятся для расширения кругозора слушателей) или оппоненты (тогда ссылки сопровождаются в той или иной степени подробным комментарием, в чем заключается заблуждение сторонников данного мнения). Кроме того, сюда входят прямые цитаты, примеры из профессиональной литературы. Для этой части учебного вопроса характерна специализированная лексика, а также большая образность, чем в бытовом примере (напр., сравнение стиля с *бархатом*, образ *стеклянной перегородки* и т. д.).

3. *Тезис* – это утверждение, являющееся основой учебного вопроса, требующее доказательства, описания, подробного объяснения (напр.: «...очень трудно отличать живое от мертвого, то есть мысль состоит не только в том, что мертвое – часть нашей жизни, а еще в том, что трудно отличить мертвое от живого, живое от мертвого: для каждого нашего жизненного состояния всегда есть его дубль...»). Кроме того, в качестве тезиса может выступать определение понятия, выраженное с помощью пояснительной конструкции (напр.: «По тексту Пруста ясно виден один фундаментальный закон нашей жизни... к сожалению, мы почти никогда не можем достаточно взволноваться, чтобы увидеть то, что есть на самом деле. Увидеть облик реальности...»).

4. *Бытовой пример* обращен к фоновым знаниям слушателей, наивной картине мира в их сознании. Лексически такой пример оформлен единицами со значением привычности (напр., *типичный, обыденно, часто, обычно*), а также разговорной лексикой (напр., *врать* вместо *лгать / говорить неправду*).

5. *Вывод* является заключительным этапом представления учебного вопроса, последним звеном в его логической цепочке. Вывод включает в себя вводные слова со значением подведения итогов (напр.: *и вот так, таким образом, именно поэтому*). В заключительной

части осуществляется переход к следующему учебному вопросу, поэтому для данной части лекции характерно использование средств ретроспекции (напр., *сказанное выше*) и вводных слов, которые являются связующими звеньями, обеспечивающими связь в рассматриваемом вопросе (напр., *кстати*).

Таким образом, композиционная и содержательная организация представления учебного вопроса предполагает частичную фиксацию последовательности элементов учебного вопроса: в начале всегда стоит элемент-акцент, в конце – вывод. Полифонический маркер, в свою очередь, может располагаться после любого элемента структуры, их может быть несколько, данный элемент – наиболее свободный. Тезис всегда является основным элементом, базой всей структуры учебного вопроса, после него, соответственно, следует бытовой пример, они всегда расположены именно в такой последовательности. В зависимости от степени сложности вопроса и его специфики лектор может приводить то количество примеров, которое считает нужным. В статье предлагается осмысление данного варианта внутренней организации учебных вопросов.

В лекции № 1 М. Мамардашвили раскрываются 4 учебных вопроса, составляющих основную часть лекции. Далее автор начинает движение к заключению, окончанию лекции фразой «*я хотел на «закуску» рассказать*», а также далее: «*Да, еще последняя фраза*». Конец лекции обозначается словами: «*Давайте на этом сегодня закончим*». В заключении лекции активно используются лексические единицы с семантикой финала, что является композиционным сигналом к восприятию выводов, в которых обобщается вся информация, представленная в ходе лекции.

Структурная основа позволяет лектору распределить смысловое наполнение так, чтобы организовать материал логично и равномерно, двигаясь от элемента-акцента, который выступает в качестве стимула к восприятию информации, к тезису, который впоследствии должен стать частью научной картины мира слушателей, что невозможно без его подробного описания, выстраивания определенного ассоци-

ативного ряда и связей с уже существующей у слушателей системой знаний. Данную функцию обычно выполняют полифонические маркеры и бытовой пример. Полифонические маркеры также служат для введения совершенно новой информации, важной для формирования у слушателей профессиональных представлений об изучаемом предмете. Бытовой же пример обращается к уже известным каждому в аудитории фактам и является подготовительным этапом к процессу восприятия нового знания.

Система лексической экспликации композиционных элементов лекционного хронотопа. Описание данной системы опирается на определенные лексические группы.

В лекции № 1 курса «Лекции о Прусте» можно выделить 5 основных лексико-семантических групп (ЛСГ), позволяющих наиболее полно раскрыть базовые тезисы лекции:

- **жизнь** как таковая;
 - **смерть** как понятие, жизни противоположное;
 - **различение** как способность разграничить живое (жизнь) и мертвое (смерть);
 - **желание** как активное проявление жизни, как акт;
 - **слепота** как понятие, противоположное различению, т. е. неспособность увидеть, различить.
- Слова, формирующие определенные лексические группы, организуют лекцию на смысловом уровне, показывая, какая именно ее часть раскрывается в данный момент, и даже то, на какой ее части находятся автор и слушатели.

Анализируя лексический материал, можно говорить о главенстве в лекции М. Мамардашвили двух ЛСГ: **жизнь** и **смерть**, проходящих через всю лекцию и перекликающихся с основной ее темой. В данной лекции, будучи противоположностью, понятия жизнь (живое, истинное), смерть (мертвое, ложное) представляют собой также и часть главной темы лекции – жизнь; соответственно, лексические единицы, связанные с жизнью и смертью, являются частью одной ЛСГ – **жизнь**. ЛСГ **различение** можно считать вспомогательной, данная группа формирует антитезу между двумя другими ЛСГ.

ЛСГ **желание** и **слепота** также являются вспомогательными и связаны основными ЛСГ. Так, желание всегда ассоциируется у М. Мамардашвили с живым проявлением реальных эмоций, это подтверждает использование лексем с корнем *жи(в)* в качестве синонимичных понятию *желание* (*переживание, пережить*), а также сочетаний лексем с компонентом «желание» и лексем, относящихся к ЛСГ **жизнь** (*желающие существа; желание жить*). ЛСГ **слепота**, в свою очередь, содержит лексемы с семантикой нереальности, иллюзорности, само понятие слепоты также подразумевает неспособность увидеть нечто важное, неспособность отличить, что представляется противоположностью вспомогательной ЛСГ **различение**.

Уже во введении задаются основные ЛСГ, которые будут раскрыты в других частях лекции: *жизнь* (ЛСГ **жизнь**), *мертво* (ЛСГ **смерть**), *усилие* (ЛСГ **желание**), *отличие* (ЛСГ **различение**), *подлинное* (ЛСГ **слепота**).

Далее от введения автор переходит к первому учебному вопросу, в основе которого – противопоставление (**различение**) жизни и смерти. В первом учебном вопросе ЛСГ **жизнь** формируется с помощью следующих лексических единиц: *живое чувство, живая мысль, подлинная жизнь, живое*; ЛСГ **смерть** включает в себя такие выражения: *мертвые отходы, мертвые продукты, мертвое, мертвый дубль*. Следовательно, центром данного учебного вопроса является *противопоставление живого и неживого*.

Переход от первого учебного вопроса ко второму происходит на стыке вывода (...*такова мысль Пруста, и такова наша общая мысль...*), обоснования введения полифонического маркера (*Поскольку я уже употребил слово «жизнь»...*) и элемента-акцента (...*хочу за это зацепиться*), фокусирующего внимание аудитории на новой важной информации: ...*поэтому перед книгами не надо стоять по стойке смирно, и такова мысль Пруста и такова наша общая мысль. Поскольку я уже употребил слово «жизнь», то хочу за это зацепиться* [17, с. 18].

Второй учебный вопрос также включает в себя ЛСГ **жизнь**, которая состоит из следу-

ющих элементов: *внутренний акт, ощущение, совершать, жизненные проявления, жизненные поступки*. Жизнь в данной части лекции раскрывается через понятия действия и чувства. ЛСГ **различение**, в свою очередь, уже не только явление, а акт, самостоятельное действие. Таким образом, основой второго учебного вопроса представляется раскрытие понятия *внутренний акт*.

Граница второго и третьего учебных вопросов – переход от вывода «*такова наша общая мысль*», в котором слово *такова* выступает в качестве акцентуализатора. Далее, используя причинно-следственный союз *поскольку*, М. Мамардашвили возвращается к ЛСГ **жизнь**, в состав которой добавляется понятие *желание, как часть одноименной ЛСГ*, для автора напрямую связанное с жизнью, эту связь подчеркивают сочетания: *желающие существа, желание жить, желания позволяют чувствовать себя живыми, основное наше желание – жить*. Тему, раскрытую в этом учебном вопросе, лектор обозначает следующим образом: *роман желаний и мотивов*.

Размышления М. Мамардашвили о различении и способности человека к нему органично приводят к четвертому учебному вопросу лекции, основой которого являются ЛСГ **слепота** и **различение**. Данный учебный вопрос представляется самым объемным и содержит два элемента-акцента, а также два бытовых и два профессиональных примера. Автор задерживается на этом вопросе лекции, два раза проходя процесс объяснения.

Так, на основе существующих ЛСГ, а также тем, обозначенных непосредственно лектором, можно сделать вывод, что в анализируемой лекции затронуты 4 учебных вопроса:

- противопоставление живого и неживого;
- внутренние акты;
- роман желаний и мотивов;
- слепота.

Лексические единицы, использованные для раскрытия каждого из 4 учебных вопросов, представлены в *таблице*, см. с. 78. Данные единицы входят в семантическое поле каждого из компонентов основной темы лекции.

ЛЕКСИЧЕСКАЯ ЭКСПЛИКАЦИЯ ЛСГ, БАЗОВЫХ ДЛЯ ЛЕКЦИИ № 1
ИЗ КУРСА ЛЕКЦИЙ О М. ПРУСТЕ М. МАМАРДАШВИЛИ

LEXICAL EXPLICATION OF LEXICO-SEMANTIC SUBGROUPS, KEY IN LECTURE No. 1
FROM M. MAMARDASHVILI'S COURSE OF LECTURES ON PROUST

| ЛСГ | Учебный вопрос | | | |
|------------|---|--|---|--|
| | Противопоставление живого (жизни) и неживого (смерти) | Внутренние акты | Роман желаний и мотивов | Слепота |
| Жизнь | живое чувство; живая мысль; подлинная жизнь; живое; жизненное состояние; истина | истина; жизненные проявления; жизненные поступки | пространство жизни; время жизни; желающие существа; желание жить; чувствовать себя живым; жизненный акт; жизненный опыт; жизненная ситуация; реальная жизнь | действительное положение; реальность; реальное; закон жизни; интенсивно пережить; реальные качества; существующее; существующая истина |
| Смерть | мертвое; мертвые отходы; мертвые продукты; мертвый дубль; нечто, что человек говорит словесно; ложь | ложь; предметы лжи | писать наперегонки со смертью; ощущение смерти | убивать; убийственный; ад; умереть |
| Желание | | | роман желаний и мотивов; желающие существа; желание жить; носитель желания; страстное состояние; мания собственника | мания; интенсивность; взволноваться; переживание; интенсивно пережить; взволнован; потрясен; высокие мечты; устремлен; высокие стремления |
| Различение | отличить; отличать; мертвый дубль; одни и те же; совпадать; подлинная жизнь | (внутренняя) разница; отличие; акт; внутренний акт; эквивалент; отличаться | жизненный акт; внутренний акт; отличаться; другие; прямо пропорциональный; меняться; соответствие; распутывание | похоже на то; отгорожен от мира; отражается вода; совершенно иначе; распутывание; одно и то же |
| Слепота | | | казаться; воображаемая структура | незнание; реальное; то, что есть на самом деле; увидеть реальность; своими глазами; действительный; наше отражение в их глазах; слепота людей; феномен слепоты; упрямая слепота; ситуация слепоты; законы слепоты; слеп; прозрение; образ; воплощение слепоты; мир слепоты |

Стоит отметить, что при переходе к каждому следующему учебному вопросу тематическое поле дополняется новыми семантическими компонентами, в зависимости от того, с какими полями оно взаимодействует. Так, ЛСГ **жизнь**, сочетаясь с ЛСГ **различение**, обретает компонент действия – это происходит в рамках второго учебного вопроса. Далее, в третьем учебном вопросе, понятие «жизнь» получает синонимичное значение – **желание**, а в четвертом актуализируются все его комплементарные значения: чувство, движение, стремление. ЛСГ **различение** также постепенно формируется в ходе лекции, проходя путь от различения как явления до ЛСГ **слепота**, являющейся его противоположностью.

Заключение. Таким образом, организуя пространство лекции, М. Мамардашвили задает систему координат занятия, используя два типа «точек», связанных логикой повествования: композиционные элементы и элементы

лексические. Первые служат для обозначения этапов предъявления нового знания, вторые же выступают в качестве смыслового наполнения. Исходя из этого, можно утверждать, что структурная и смысловая основы лекции тесно связаны, и эта взаимосвязь позволяет описать взаимосвязь содержательного наполнения определенного фрагмента лекции и его композиционной «ниши» в данном жанре. Предопределенность соотношения содержания структурного компонента жанра с его стандартизованным расположением в тексте лекции, а следовательно, и предсказуемостью времени предъявления, может быть отражена в понятии *лекционного хронотопа*. Представленная посредством понятия *хронотоп* схема логико-композиционной организации лекции является универсальной и ориентируется на общую специфику восприятия новой информации, а значит, может применяться как основа для составления лекций по различным специальностям.

Список литературы

1. Academic Listening: Research Perspectives / ed. by J. Flowerdew. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. 316 p.
2. Thompson S. Frameworks and Contexts: A Genre-Based Approach to Analysing Lecture Introductions // Engl. Specif. Purp. 1994. Vol. 13, № 2. P. 171–186.
3. Yaakov S. A Genre Analysis and Corpus Based Study of University Lecture Introductions. Unpublished Doctoral Thesis, The University of Birmingham. Birmingham, 2013. 316 p.
4. French S., Kennedy G. Reassessing the Value of University Lectures // Teach. High. Educ. 2017. Vol. 22, № 6. P. 639–654. DOI: 10.1080/13562517.2016.1273213
5. Thompson S.E. Text-Structuring Metadiscourse, Intonation and the Signalling of Organisation in Academic Lectures // J. Engl. Acad. Purp. 2003. Vol. 2, № 1. P. 5–20.
6. Цин Я. Местоимения первого и второго лица как средство диалогизации в лекционной коммуникативной практике // Вестн. Перм. ун-та. Рос. и зарубеж. филология. 2017. Т. 9, вып. 1. С. 87–92. DOI: 10.17072/2037-6681-2017-1-87-92
7. Дронова Г.Е. Коммуникативная категория «ясность речи» в жанре лекции: дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2006. 165 с.
8. Дронова Г.Е. Стилистические конфликты в ситуации учебно-научного общения // Филол. науки. Вопр. теории и практики. 2016. № 6(60), ч. 3. С. 86–88.
9. Бурмакина Н.Г., Куликова Л.В. Академический дискурс: Институциональность, стиль, жанры: моногр. М., 2019. 200 с.
10. Нечаева Н.В. Популярная публичная лекция жанра talk: особенности языка и стиля // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2016. № 180. С. 17–22.
11. Нагиева Е.Б. Средства диалогичности публичной лекции в аспекте специфики жанра // Коммуникатив. исслед. 2015. № 4(6). С. 80–87.
12. Пиротти Н.В. Отбор коммуникативного минимума для чтения текстов по специальности: 1 курс, естественнонаучный профиль: дис. ... канд. пед. наук. М., 1985. 183 с.

13. Зелеева В.П. Коммуникативное событие и его анализ в образовательном пространстве вуза // Образование и саморазвитие. 2012. № 2(30). С. 30–34.
14. Общая психология: слов. / под ред. А.В. Петровского. М.: ПЕР СЭ, 2005. 251 с. (Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах).
15. Ухтомский А.А. Доминанта. Статьи разных лет. 1887–1939. СПб.: Питер, 2002. 448 с.
16. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике // Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. М.: Худож. лит., 1975. С. 234–407.
17. Мамардашвили М.К. Психологическая топология пути. Т. 1. М. Пруст «В поисках утраченного времени». М.: Фонд Мераба Мамардашвили, 2015. 1072 с.
18. Подорога В.А. Проект и опыт (Г. Щедровицкий и М. Мамардашвили: сравнительный анализ стилей мышления) // Познающее мышление и социальное действие. Наследие Г.П. Щедровицкого в контексте отечественной и мировой философской мысли. М.: Ф.А.С.-медиа, 2004. С. 429–523.
19. Полонников А. Социальное действие лекции (Конструирование академической реальности) // Академическая лекция: преподавание и исследование: сб. науч. ст. / под ред. Т.В. Тягуновой, А.А. Полонникова. Минск: БГУ, 2010. С. 155–164.
20. Кожевникова К. О смысловом строении спонтанной устной речи // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 15. Современная зарубежная русистика. М.: Прогресс, 1985. С. 512–529.
21. Cantillon P. Teaching Large Groups // BMJ. 2003. Vol. 326. Art. № 437.

References

1. Flowerdew J. (ed.). *Academic Listening: Research Perspectives*. Cambridge, 1994. 306 p.
2. Thompson S. Frameworks and Contexts: A Genre-Based Approach to Analysing Lecture Introductions. *Engl. Specif. Purp.*, 1994, vol. 13, no. 2, pp. 171–186.
3. Yaakob S. *A Genre Analysis and Corpus Based Study of University Lecture Introductions*. Unpublished Doctoral Thesis, The University of Birmingham. Birmingham, 2013. 316 p.
4. French S., Kennedy G. Reassessing the Value of University Lectures. *Teach. High. Educ.*, 2017, vol. 22, no. 6, pp. 639–654. DOI: 10.1080/13562517.2016.1273213
5. Thompson S.E. Text-Structuring Metadiscourse, Intonation and the Signalling of Organisation in Academic Lectures. *J. Engl. Acad. Purp.*, 2003, vol. 2, no. 1, pp. 5–20.
6. Qing Y. Mestoimeniya pervogo i vtorogo litsa kak sredstvo dialogizatsii v leksionnoy kommunikativnoy praktike [First-Person and Second-Person Pronouns as a Means of Dialogization in Lecture Communicative Practice]. *Vestnik Permskogo universiteta. Rossiyskaya i zarubezhnaya filologiya*, 2017, vol. 9, no. 1, pp. 87–92. DOI: 10.17072/2037-6681-2017-1-87-92
7. Dronova G.E. *Kommunikativnaya kategoriya “yasnost’ rechi” v zhanre leksii* [Communicative Category “Speech Clarity” in the Lecture Genre: Diss.]. Yekaterinburg, 2006. 165 p.
8. Dronova G.E. Stilisticheskie konflikty v situatsii uchebno-nauchnogo obshcheniya [Stylistic Conflicts in the Situation of Educational-Scientific Communication]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 2016, no. 6, pt. 3, pp. 86–88.
9. Burmakina N.G., Kulikova L.V. *Akademicheskiy diskurs: Institucionalnost’, stil’, zhanry* [Academic Discourse: Institutionalality, Style, Genres]. Moscow, 2019. 200 p.
10. Nechaeva N.V. Populyarnaya publichnaya leksiya zhanra talk: osobennosti yazyka i stilya [Public Talk: Language and Style]. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena*, 2016, no. 180, pp. 17–22.
11. Nagieva E.B. Sredstva dialogichnosti publichnoy leksii v aspekte spetsifiki zhanra [The Dialogueness Means of Public Lecture in Terms of Genre Specificity]. *Kommunikativnye issledovaniya*, 2015, no. 4, pp. 80–87.
12. Pirotti N.V. *Otbor kommunikativnogo minimuma dlya chteniya tekstov po spetsial’nosti: 1 kurs, estestvennonauchnyy profil’* [Selecting a Communicative Minimum for Reading Texts for Specific Purposes: Year 1, Natural Sciences Specialty: Diss.]. Moscow, 1985. 183 p.
13. Zeleeva V.P. Kommunikativnoe sobytie i ego analiz v obrazovatel’nom prostranstve vuza [Communicative Event and Its Analysis in the Educational Space of the University]. *Obrazovanie i samorazvitie*, 2012, no. 2, pp. 30–34.
14. Petrovskiy A.V. *Obshchaya psikhologiya* [General Psychology]. Moscow, 2005. 251 p.
15. Ukhomskiy A.A. *Dominanta. Stat’i raznykh let. 1887–1939* [Dominant. Articles of Different Years. 1887–1939]. St. Petersburg, 2002. 448 p.
16. Bakhtin M.M. [The Forms of Time and Chronotope in the Novel. Essays on Historical Poetics]. Bakhtin M.M. *Voprosy literatury i estetiki. Issledovaniya raznykh let* [Questions of Literature and Aesthetics. Studies of Different Years]. Moscow, 1975, pp. 234–407.

17. Mamardashvili M.K. *Psikhologicheskaya topologiya puti. T. 1. M. Prust "V poiskakh utrachennogo vremeni"* [Psychological Topology of the Way. Vol. 1. M. Proust *In Search of Lost Time*]. Moscow, 2015. 1072 p.
18. Podoroga V.A. Proekt i opyt (G. Shchedrovitskiy i M. Mamardashvili: sravnitel'nyy analiz stiley myshleniya) [Project and Experience (G. Shchedrovitsky and M. Mamardashvili: A Comparative Analysis of Styles of Thinking)]. *Poznayushchee myshlenie i sotsial'noe deystvie. Nasledie G.P. Shchedrovitskogo v kontekste otechestvennoy i mirovoy filosofskoy mysli* [Cognitive Thinking and Social Action. G.P. Shchedrovitsky's Legacy in the Context of Russian and Foreign Philosophical Thought]. Moscow, 2004, pp. 429–523.
19. Polonnikov A. Sotsial'noe deystvie lektsii (Konstruirovaniye akademicheskoy real'nosti) [Social Action of a Lecture (Constructing Academic Reality)]. Tyagunova T.V., Polonnikov A.A. (eds.). *Akademicheskaya lektsiya: prepodavaniye i issledovaniye* [Academic Lecture: Teaching and Research]. Minsk, 2010, pp. 155–164.
20. Kozhevnikova K. O smyslovom stroenii spontannoy ustnoy rechi [On the Semantic Structure of Spontaneous Speech]. *Novoe v zarubezhnoy lingvistike. Vyp. 15. Sovremennaya zarubezhnaya rusistika* [News of Foreign Linguistics. Iss. 15. Contemporary Russian Studies Abroad]. Moscow, 1985, pp. 512–529.
21. Cantillon P. Teaching Large Groups. *BMJ*, 2003, vol. 326. Art. no. 437.

DOI: 10.37482/2687-1505-V065

Aleksandra A. Talanina

Saint-Petersburg Mining University;

21-ya liniya V.O. 2, St. Petersburg, 199106, Russian Federation;

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8522-055X> e-mail: talanina_a@mail.ru

THE LOGICAL AND COMPOSITIONAL ORGANIZATION OF THE LECTURE (Based on a Lecture from M. Mamardashvili's Course "Lectures on Proust")

Functional and stylistic studies give us an idea of linguistic features of speech products, thus enabling style identification. These specific features become most recognizable when comparing styles. Discourse studies, on the contrary, are mainly focused on understanding and describing basic factors of creating a form of a literary language (style) and factors that determine the characteristics of speech products in individual situations within a socially significant sphere. This article presents an analysis of the logical and compositional organization of the lecture as a genre of academic discourse, taking a university lecture from M. Mamardashvili's course on M. Proust as an example. The specific nature of the lecture genre in academic discourse is determined by its basic function in the teaching process implemented in direct dialogue with the audience. The research is based on the thesis that a lecture is an event that can be analysed using the concept of chronotope. The use of this concept beyond the analysis of fiction is relevant since spatiotemporal coordination is mandatory for any speech product, regardless of the sphere it is created in or the functions it performs. The main feature of the lecture chronotope is multi-level organization, since a lecture has its own internal spatiotemporal coordinates. The lecture chronotope is explicated at different levels of the text (compositional, lexical and grammatical), which are interconnected. Considering this, two interconnected frameworks of the lecture – structural and semantic – are singled out; they provide the logical and compositional organization of the material, which is important to ensure students' understanding.

Keywords: *academic discourse, lecture genre, chronotope.*

Поступила: 05.06.2020

Принята: 10.11.2020

Received: 5 June 2020

Accepted: 10 November 2020

For citation: Talanina A.A. The Logical and Compositional Organization of the Lecture (Based on a Lecture from M. Mamardashvili's Course "Lectures on Proust"). *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta. Ser.: Gumanitarnye i sotsial'nye nauki*, 2020, no. 6, pp. 72–81. DOI: 10.37482/2687-1505-V065