



DOI: <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2021.2.13>

UDC 81'42:070  
LBC 81.055.1



Submitted: 03.03.2020  
Accepted: 02.12.2020

## ON FEASIBILITY OF USING *CHRONOTOPE* FOR DESCRIPTION OF LECTURE GENRE

**Maria S. Glushkova**

University of São Paulo, São Paulo, Brazil

**Olga G. Zgurskaya**

Saint Petersburg Mining University, Saint Petersburg, Russia

**Aleksandra A. Talanina**

Saint Petersburg Mining University, Saint Petersburg, Russia

**Abstract.** Any lecture and particularly an academic lecture, as a genre of scientific discourse, is a unique and extremely interesting material for research. Lectures that authors (lecturers) present to students are thought-out, essentially prepared but spontaneous texts as regards the form of their representation. The main purpose of a lecture is the formation of certain scientific ideas, which requires constant interaction with students, constant influence upon them and, most importantly, constant assessment: to what extent functional the speech is. The composition of the lecture is not linear, its narration may contain cross-references to the ideas mentioned before, as well as projections of what will be said later, and every step of such kind is not just a movement forward or backward, these are actions that create a link between the components of the information presented by the lecturer. It is impossible to predict the whole system of such actions. It depends on the specific conditions under which the lecture is given, but the varieties of the steps in the lecture genre given above can be defined and studied. From our perspective for the description of the non-linear structure of the lecture, it is appropriate to use the concept of "chronotope". While creating the lecture, the author generates a model of time and space in which the speech action takes place. The main feature of lecture chronotope is the existence of several levels of organization, since it has its own internal, spatio-temporal coordinates. However, it's included not only in the framework of a whole lecture course but also in the general system of science development. The explication of the lecture chronotope is carried out at different levels of text organization, both at the level of composition, and at the level of vocabulary and grammar, all of which are interconnected.

**Key words:** chronotope, genre, genre-forming factors, lecture, dialogue, converse, dialogue theory.

**Citation.** Glushkova M.S., Zgurskaya O.G., Talanina A.A. On Feasibility of Using *Chronotope* for Description of Lecture Genre. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2. Yazykoznanie* [Science Journal of Volgograd State University. Linguistics], 2021, vol. 20, no. 2, pp. 144-156. (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2021.2.13>

УДК 81'42:070  
ББК 81.055.1

Дата поступления статьи: 03.03.2020  
Дата принятия статьи: 02.12.2020

## ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОНЯТИЯ «ХРОНОТОП» ДЛЯ ОПИСАНИЯ ЖАНРА ЛЕКЦИИ

**Мария Станиславовна Глушкова**

Университет г. Сан-Паулу, г. Сан-Паулу, Бразилия

**Ольга Григорьевна Згурская**

Санкт-Петербургский горный университет, г. Санкт-Петербург, Россия

**Александра Андреевна Таланина**

Санкт-Петербургский горный университет, г. Санкт-Петербург, Россия

**Аннотация.** В статье лекция характеризуется как уникальный жанр научного дискурса, поскольку текст, который лектор представляет слушателям, – это продуманное и подготовленное по сути и спонтанное по форме представления речевое произведение. Установлено, что основной задачей лекции является формирование научных представлений о том или ином объекте, которое требует постоянного речевого контакта со слушателями, постоянного воздействия на них и постоянного оценивания того, насколько функциональной оказывается речь. Композиция лекции не линейна, изложение в ней может содержать возвращение к уже сказанному, анонсирование того, что будет сказано. Каждое подобное передвижение характеризуется в статье как действие, создающее связь между компонентами представляемой лектором информации. Утверждается, что предугадать заранее систему подобных действий невозможно, она зависит от конкретных условий, в которых читается лекция, но разновидности названных шагов в жанре лекции можно определить и изучить. Показано, что для описания нелинейной композиции жанра лекции целесообразно использовать понятие «хронотоп». Создавая лекцию непосредственно в студенческой аудитории, преподаватель создает модель времени и пространства, в которых происходит речевое действие. Основной особенностью хронотопа лекции является наличие нескольких уровней организации, так как лекция имеет собственные, внутренние пространственно-временные координаты, но при этом оказывается включенной, с одной стороны, в целый лекционный курс, а с другой – в общую систему развития науки. Продемонстрировано, что экспликация лекционного хронотопа осуществляется на взаимосвязанных уровнях организации текста: композиции, лексике и грамматики.

**Ключевые слова:** хронотоп, жанр, жанрообразующие факторы, лекция, диалог, диалогичность, теория диалога.

**Цитирование.** Глушкова М. С., Згурская О. Г., Таланина А. А. Возможности использования понятия «хронотоп» для описания жанра лекции // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2, Языкознание. – 2021. – Т. 20, № 2. – С. 144–156. – DOI: <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2021.2.13>

Нет действительности без внешней материальной базы, осуществляющей и воплощающей некое внутреннее содержание; и нет никакой действительности без внутреннего не вещественного образа и формы, или смысла, что оформляет и осмысляет материю и делает ее реальной.

*А.Ф. Лосев. Вещь и имя*

И как молитва не совершается во времени, но время течет в молитве, жертвоприношение не совершается в пространстве, но пространство пребывает в жертве – а кто обращает отношение, тот уничтожает реальность, – так и я нахожу человека, которому говорю Ты, в каком-либо однажды и где-то.

*Мартин Бубер. Я и ты*

**Введение**

«Хронотоп в литературе, – писал М.М. Бахтин, – имеет существенное жанровое значение. Можно прямо сказать, что жанр и жанровые разновидности определяются именно хронотопом» [Бахтин, 1975, с. 234].

Вводя понятие *речевого жанра* (более широкого по объему, чем жанр литературного произведения), М.М. Бахтин определял его через триаду «тематическое содержание, стиль, композиционное построение», элементы которой «неразрывно связаны в целом высказывании и одинаково определяют специфику данной сферы общения» [Бахтин, 1996, с. 159]. Очевидно, что принятие единства системы факторов, определяющих речевой жанр как таковой, предполагает принятие неких констант в методике описания жанровой специфики в разных сферах общения.

Механическое заимствование терминов литературоведения для описания явлений другой сферы речевой деятельности методологически непродуктивно, но понятие хронотопа вряд ли можно считать принадлежащим в филологии только литературоведению. На первый взгляд, сферы бытования художественного и научного текста – своеобразные антиподы, и в методике изучения и описания данных сфер это должно учитываться, однако глубина различий между ними не так велика. По словам Н.М. Разинкиной, «художественное и научное мышление как два способа по-

знания действительности имеют единую, однородную направленность; они находятся в органической взаимосвязи, границы между ними не абсолютны» [Разинкина, 1972, с. 37]. Художественное и научное произведения отражают процессы познания мира, различия заключаются лишь в формах этого познания и в определенной части способов представления его результатов, поэтому некоторые элементы методики (соответственно, и терминологии) литературоведения могут быть использованы при анализе научных жанров.

### Материал и методы

Весьма показательно, что термин «*хронотоп*» уже появился в описании лекции: «**ситуативно-логическая разновидность ты/вы приема** реализуется, когда конструкции с сигналами второго лица направлены непосредственно на аудиторию в реальной или воображаемой ситуации чтения лекции (в рамках хронотопа “здесь и сейчас”» [Цин, 2018, с. 20]. Хотя термин используется во вставной конструкции и без методологического комментария, позволяющего идентифицировать имеющийся в виду объем понятия, само его появление в данном контексте весьма симптоматично.

Обозначенное термином «хронотоп» единство времени и пространства – это своего рода модель, которая становится системой координат для осуществления любого речевого события, имеющего произвольные для говорящего начало и конец [Азимов, Щукин, 2009]. Хронотоп, каким его понимают филологи, изначально был отделен от пространственно-временного континуума, в котором человек осмысляет все происходящее и на который он не может оказать никакого влияния: «термин этот [хронотоп] употребляется в математическом естествознании и был введен и обоснован на почве теории относительности (Эйнштейна). Для нас не важен тот специальный смысл, который он имеет в теории относительности, мы перенесем его сюда – в литературоведение – почти как метафору (почти, но не совсем)» [Бахтин, 1975, с. 234].

Создавая «речевую» реальность, человек должен «разметить» ее в пространстве и времени, причем данная «разметка» осуще-

ствляется как минимум на трех уровнях: уровне предложения, уровне текста и уровне жанра. Важно то, что между этими уровнями нет непроходимой границы: одни и те же лексико-грамматические категории и категории организации текста обслуживают разные слои пространственно-временного ориентирования речевого произведения. Если на первых двух уровнях автор произведения отвечает на вопросы *где* и *когда*, то на третьем уровне хронотопа переходит от констатации к детерминированию, то есть на уровень смыслов в одном из самых общих значений данного слова.

Хронотоп как *модель* времени и пространства есть одновременно и модель мышления, поскольку, по мнению Л.А. Гоготишвили, «хронотопически организованы все без исключения сферы культурного смысла, в том числе язык (и как средство внешнего общения, и как форма протекания смысла во внутренней духовно-мыслительной деятельности), и само мышление, даже абстрактное; как бы ни были в мышлении ослаблены хронотопические координаты» [Гоготишвили, 2001, с. 307]. Исследователь определила хронотоп как «типологические и личностные формы смыслового объединения пространственных и временных координат, которые в качестве своего рода “интенциональных рамок сознания” являются предпосылкой вхождения субъекта в сферу культурного смысла вообще» [Гоготишвили, 2001, с. 308]. То, каким именно образом формируется хронотоп как модель, какие мыслительные операции и как в этой модели эксплицированы, остается поставленной, но нерешенной исследовательской задачей, тем важнее собирать материал, расширяя сферу применения данного термина.

Не просто возможность, но целесообразность обращения к хронотопу при описании лекции обусловлена тем, что оно дает важную исследовательскую перспективу. Лекция как дидактическое речевое произведение за свою многовековую историю, несомненно, обрела устойчивые жанровые признаки, которые могут казаться очевидными, но их «инвентаризация» и на уровне композиции, и на уровне лексико-грамматической экспликации неполна и эклектична. Показательно, что в современных учебных пособиях по психологии и педагогике высшей школы описания луч-

ших образцов русской научно-учебной риторики даются посредством метафор:

Тимирязев говорил, что лектор должен быть не фотографом, но художником, не простым акустическим инструментом, передавая устно почерпнутое из книг, все должно быть переплавлено творчеством. По Тимирязеву, в лекции должны сочетаться правильность разрешения научных проблем со страстностью, увлеченностью идеей. Именно такими достоинствами славились лекции Д.И. Менделеева. По воспоминаниям слушателей, речь заурядного ученого – это садик с чахлыми былинками, к которым подвешены этикетки. На лекциях Менделеева на глазах у слушателей из зерен его мыслей вырастали могучие стволы, которые ветвились, бурно цвели и буквально заваливали слушателей золотыми плодами (Буланова-Топоркова, с. 79).

Такие метафорические сравнения весьма образны, и они не могут проиллюстрировать сущность отличия лекции высокого качества от «заурядного» произведения данного жанра. Методика обучения искусству чтения лекций пока не разработана, во многом вследствие недостатка эмпирического материала, который был бы отобран, описан и систематизирован.

Сложность отбора и описания такого материала обусловлена целым рядом факторов. Учебная лекция – весьма неоднородный жанр, который имеет универсальные сущностные черты, но эти черты часто «ускользают» от исследователя, будучи скрыты многочисленными частными особенностями конкретного речевого произведения. Кроме того, большинство исследователей характеризуют лекцию как монолог с элементами диалогизации [Бурмакина, 2013; Гончарова, 2001; Кисметова, 2004; Нагиева, 2015; Скорикова, 2015; Цин, 2018], что верно, если базовым критерием в разделении «монолог vs диалог» считать формальный признак соотношения объемов произносимого и/или широту речевых прав участников; но сама по себе ценность идентификации лекции как монолога не бесспорна. Это в той или иной форме признают даже те исследователи, которые говорят о «диалогизации» лекции, избегая называть ее собственно диалогом: «...адресат публичной лекции прогнозируется как включенный в непосредственный контакт (курсив наш. – При-

меч. авт.), менее осведомленный в сравнении с говорящим в данной области знаний, воспринимающий речь на слух, субъект понимания и эмоционального восприятия» [Нагиева, 2015, с. 86].

Между тем основания для более смелых трактовок существуют. «В курсах общей лингвистики (даже и в таких серьезных, как де Соссюра), – писал М.М. Бахтин, – часто даются наглядно-схематические изображения двух партнеров речевого общения – говорящего и слушающего (воспринимающего речь), дается схема *активных* процессов речи у говорящего и соответствующих *пассивных* процессов восприятия и понимания речи у слушающего. Нельзя сказать, чтобы эти схемы были бы ложными и не соответствовали бы определенным моментам действительности, но, когда они выдаются за реальное целое речевого общения, они становятся научной *фикцией*» [Бахтин, 1996, с. 169]. Подчеркивая обоюдную активность сторон коммуникации, М.М. Бахтин отмечает, что «слушающий, воспринимая и понимая значение (языковое) речи, одновременно занимает по отношению к ней активную ответную позицию: соглашается или не соглашается с ней (полностью или частично), дополняет, применяет ее, готовится к исполнению и т. п.; и эта ответная позиция слушающего формируется на протяжении всего процесса слушания и понимания с самого его начала, иногда буквально с первого слова говорящего. Всякое понимание живой речи, живого высказывания носит активно-ответный характер (хотя степень этой активности бывает весьма различной); всякое понимание чревато ответом и в той или иной форме обязательно его порождает: слушающий становится говорящим (“обмен мыслями”»)» [Бахтин, 1996, с. 170].

Определяя лекцию как монолог, исследователи теряют важнейший жанрообразующий компонент лекции – предполагаемый и планируемый лектором ответ, реакцию слушателей. Характер этого ответа и определяет эффективность лекции как таковой. Хотя исследований, которые показывали бы, что на самом деле происходит в сознании слушателей, в лингвистике нет, анализ языка и композиции лекций демонстрирует, насколько этот жанр не просто наполнен средствами диало-

гизации как способа оживления монолога – вся лекция, если она представляет собой качественный образец дидактической риторики, есть полноценный диалог, в котором то, что говорится, и то, как говорится, подчинено базовой задаче – трансформации картины мира в сознании слушателей. Сложность решения данной задачи невозможно переоценить. Как указывал в свое время С.Л. Рубинштейн, любое знание, даже иллюзия, обретенная в результате обобщения наивного опыта, в сознании защищена от изменений, вносимых извне; избавление от заблуждений, обретение нового знания – задачи, которые субъект решает сам, хотя в образовательном процессе это обычно делается под влиянием внешних стимулов [Рубинштейн, 2002]. Такими стимулами и насыщена лекция высокого качества, она провоцирует и направляет активную работу сознания.

В лингвистике накоплен определенный опыт выявления и описания данных стимулов, но для целостного анализа жанра лекции пока недостает модели, которая позволила бы обобщить полученные сведения. В специальных исследованиях детально описаны формы обращения к аудитории в процессе изложения, формы экспликации лекционной «географии», показывающей слушателям композицию излагаемого, даже формы интеллектуально-речевого воздействия, основанные на использовании средств художественной выразительности [Бурмакина, 2013; Вернадский, 1991; Дронова, 2016; Пиротти, 1985], но практически в каждом исследовании эти языковые особенности рассматриваются как отдельные параметры, не связанные друг с другом ни непосредственно, ни через определенную систему внеязыковых факторов. Подобно этому анализируется и композиция лекции. Исследователи выявляют и описывают функционально значимые компоненты лекций, например: дефиниция, свойства, состав и строение объекта, сравнение, классификация, предназначение, описание процесса, введение, иллюстрация, экскурс, отступление, вывод [Пиротти, 1985]; лексико-семантическая аналогия, «вольное определение», словообразовательная мотивация, этимологическая справка, вопросно-ответный ход, историко-хронологическая справка, объяснение через раскрытие образа

[Дронова, 2016] и др. Однако в тех случаях, когда необходимо говорить о композиции лекции в целом, практически все исследователи обращаются к малоинформативной триаде *вступление – основная часть – заключение*, а для описания того, как лекция встроена в общий курс, ограничиваются тем, что констатируют экспликацию лектором про- и ретроспективных связей данного изложения с другими в составе целого курса.

Можно ли сделать следующий шаг и объединить все, что уже описано, в единую модель? На наш взгляд, ответ в данном случае должен быть утвердительным, и несмотря на то, что вопросы такого масштаба не решаются в формате статьи, постановка проблемы возможна, и более того – многое в данном направлении уже сделано. Отмечая устный характер жанра лекции, лингвисты признают, что она окончательно оформляется в непосредственной беседе со слушателями, и, перефразируя известную цитату Л.С. Выготского [Выготский, 1999], можно утверждать, что лекция не читается и слушается, а *происходит*, причем происходит не только и не столько как мероприятие, сколько как интеллектуальное событие, разворачивающееся в сознании участников общения. Таким образом, лекция – это не текст как таковой, это событие, и его сколь-нибудь полное описание предполагает, что этот важнейший жанровый параметр будет учтен.

В статье «Дискурс и знание», опубликованной в 2013 г., Т.А. ван Дейк вводит понятие ментальной модели, которая представляет собой «субъективную репрезентацию события или ситуации, в которых индивид участвует в определенный момент времени, в определенном месте, взаимодействуя с другими участниками (обладающими различными идентичностями и социальными ролями) и будучи вовлеченным в определенное действие с определенными целями» [Дейк ван, 2013, с. 7]. Раскрывая суть введенного понятия, исследователь отмечает, что данные модели «репрезентируют событие так, как мы его переживаем (или так, как узнаем о нем), они составляют базис всех жанров дискурса, основанных на репрезентации таких особых событий, как разговоры, истории или новости» [Дейк, 2013, с. 7]. Очевидно, что лекция, бу-

дучи событием, имеет в основе реализацию некой ментальной модели, которая может быть выявлена и описана.

Специфика ментальной модели, по которой строится лекция, определяется двумя основными особенностями происходящего события. Во-первых, поскольку научная картина мира, формируемая в процессе лекционного курса, характеризуется высокой степенью сложности, то каждая отдельная лекция, относительно завершенная, по-настоящему решает свою задачу только в комплексе с остальными. Так, в большинстве своем научные понятия, в особенности умозрительные, не могут быть сформированы в течение одной лекции, полная картина дается только при постепенном наращивании их объема. В связи с этим наличие горизонтальных (про- и ретроспективных) связей в лекции есть отражение связей вертикальных, смысловых, и более подробный анализ того, как соотносятся в каждой лекции новая информация с той, что уже излагалась ранее, показывает, как происходит *приращение* знания.

Во-вторых, лекция представляет собой уникальную форму диалога. Как известно, состоятельность процесса обучения можно диагностировать только по его результатам с помощью специальных заданий, признаки этого процесса, в особенности во время лекции, не выражены. Между тем преподаватель должен направлять обучение и по возможности отслеживать, насколько эффективно оно осуществляется. По-настоящему осознанно это делают только лекторы с большим стажем работы, которые знают по опыту, какие именно приемы стимулируют необходимую интеллектуальную работу слушателей. Каждый из этих приемов предположительно вызывает ответную интеллектуальную реакцию слушателей, на основе которой осуществляется следующий прием. Таким образом лекция становится беседой, в которой один из участников должен угадывать невысказанную реакцию другой стороны и вести диалог с учетом этой реакции. Подобное угадывание возможно не всегда, но устойчивость лекции как образовательного жанра показывает, что неизбежные потери вследствие специфичности диалога здесь компенсируются изобретательностью лектора при выборе средств воздействия.

Названные особенности предопределяют многомерность логической структуры лекции и сложность системы ее языковой экспликации. Подобная структура не может быть отражена в линейной композиционной модели, никакая детализация не даст общей картины жанра лекции, если данные детали не будут сведены в систему. На наш взгляд, основу такой нелинейной модели – модели ментального события – составляют координаты времени и пространства, отраженные в понятии «хронотоп». Представление человека о том, что может сделать его сознание с данными категориями, как оно обрабатывает правила их существования и сосуществования, позволяет создать не статичную, а динамичную модель, в которой развиты и взаимосвязаны горизонтальные и вертикальные отношения и которая отражает не *результат*, а именно *процесс* обучения как таковой.

### Результаты и обсуждение

Хронотоп лекции характеризуется тремя основными особенностями.

Первой особенностью является то, что экспликация пространственных координат, локализирующих изложение, указывающих на место прохождения лекции как события, для данного жанра не является релевантной, поскольку эти координаты осознаются участниками события и не меняются в течение всего изложения. Это, однако, не означает, что «топос» здесь отсутствует: он входит в систему ориентиров, но полностью «растворен» в «хроносе», любой вопрос о том, где нечто излагается в лекции, – это вопрос о времени, в котором происходит интересующий нас фрагмент изложения. Определенные географические локализаторы в лекции возможны, например, при изложении исторических или технологических событий, при описании геологических явлений, но подобные координаты, естественно, не являются жанрообразующими, они относятся к сфере организации содержания, а не формы.

Вторая особенность выражается в том, что течение времени в лекции нелинейно и неоднородно по скорости (здесь важно подчеркнуть, что мы имеем в виду именно субъективное время, которое характеризует уже упомянутую ментальную модель, а не объектив-

ное время в его строгом физическом понимании). Нелинейность течения времени выражается в двух специфических возможностях, которые лектор использует для учебных целей: возможность про- и ретроспективного передвижения по временной оси и возможность смены фокуса временного положения. В жанре лекции возможны три фокуса изложения, первый из них – это изложение внутри лекции как отдельного речевого произведения, второй – изложение в лекции как части целого курса, третий – изложение в лекции как в некоей точке на карте развития науки. Смена фокуса, выход за пределы данной лекции так же, как про- и ретроспекция внутри самой лекции, всегда мотивированы определенными учебными задачами. Например, ретроспективные отсылки к уже изложенному в данной или предыдущих лекциях – это не просто напоминание об уже сказанном, это либо своего рода активация не заполненной до конца ячейки памяти для завершения процесса ее заполнения, либо активация ячейки, которая полностью готова и может быть использована в качестве опоры для формирования новой ячейки.

Приведем пример из цикла лекций о М. Прусте Мераба Мамардашвили. Данный цикл был записан, расшифрован и опубликован в открытом доступе.

Фолкнер говорил, что **самая большая трагедия человека, когда он не знает, каково его действительное положение** (полужирное выделение здесь и далее в примерах наше. – *Примеч. авт.*). **Где он? Что происходит? Вернее, как и когда сцепилось то, что сейчас происходит? Например, как и когда сцепилось то, что я, придя на страстно желанное свидание, только и думаю о том, чтобы оно поскорее кончилось? Что происходит?** Значит, все эти ситуации обладают одним свойством: **их нужно распутывать, и форма романа должна быть такой, чтобы участвовать в распутывании этого жизненного опыта.** Здесь я пока помечу одну очень важную мысль: **литература, или текст, не есть описание жизни, это не просто то, что внешне (по отношению к самой жизни) является ее украшением, не нечто, чем мы занимаемся пишем или читаем на досуге, а есть часть того, как сложится или не сложится жизнь, потому что опыт нужно распутать, и для этого нужно иметь средства, инструменты.**

Так вот, для Пруста, и я попытаюсь в дальнейшем доказать, что это вообще так, **текст, то есть составление некоей воображаемой структуры, яв-**

**ляется единственным средством распутывания опыта** (Мамардашвили. Лекция 1).

Это фрагмент первой лекции цикла, в котором лектор дает представление об особенностях поэтики знаменитого писателя. Обозначив цитатой творческий импульс писателя, М. Мамардашвили раскрывает суть обозначенной *трагедии* и показывает, как эта суть предопределяет художественные методы изложения в романе. Ячейка представления о природе поэтики М. Пруста создана, но в рамках одной лекции ее формирование завершить невозможно, и лектор возвращается в следующей лекции к той же цитате:

Я уже упоминал в прошлый раз **Фолкнера, который говорил, что самая большая трагедия человека, когда он не знает, кто он и какое он занимает место.** Мы знаем, что Фолкнеру понадобилась **весьма усложненная форма письма (то есть писания), или текста, чтобы в различных временных пластах реконструировать действительный смысл тех ощущений и состояний, которые человеком испытываются сейчас, в данную минуту,** но они непонятны по своей природе, непонятны по своему смыслу, по своему значению, **если ты их не развернул в реконструированные пласты и корни, уходящие очень далеко от тебя.** Французский поэт XX века Поль Валери говорил: «Мои чувства приходят ко мне очень издалека», или «мои состояния идут ко мне очень издалека». Вообще человек есть существо далекого; то, что он испытывает сейчас, здесь, ему кажется самодостаточным, вот, например, я вижу блокнот, значит, кажется, это акт, за который дальше идти не нужно, он сам себя исчерпывает, он самодостаточен, так мне кажется, а в действительности даже то, что я вижу сейчас блокнот, идет как мое **теперешнее состояние** в эту минуту **издалека.** Вспомним тот пример, который я приводил: Сен-Лу смотрит на Рашель так же, как я смотрю на этот блокнот, но то, как он видит Рашель, идет к нему не из **этой секунды,** не из того, что он видит **сейчас,** а идет к нему **издалека,** в том числе из мира мечтаний, из мира высоких грез (Мамардашвили. Лекция 2).

Изложенное и осмысленное возвращается, чтобы быть дополненным. Если в первой лекции говорилось о поэтике *распутывания* чувств, то во второй дано представление о том, что именно распутывается в событиях романа и что, собственно, есть это распутывание – путь к себе настоящему, к себе здесь

и сейчас от себя *далекого* (неслучайна оппозиция *здесь vs издалека*). Наполненность этого пути осознанием прошедшего, его осмыслением и создает ту поэтику, особенности которой выявляет лектор. Очевидно, что в течение одной лекции невозможно полноценно представить обе рассмотренные специфические черты поэтики М. Пруста, несмотря на их тесную взаимосвязь. Вовлечение слушателей в рассуждения о поэтике *распутывания* жизненных ощущений и о том, как это осуществляется в конкретных литературных произведениях, требует паузы, поэтапного изложения, где новое опирается на нечто уже изложенное и в определенном смысле привычное для слушателя.

Формы подобного поэтапного развития объема понятий, сущности наблюдаемых явлений и пр. в лекциях весьма разнообразны, но их методическая и, соответственно, хронотопическая схемы едины: в методике – это поэтапное наращивание информативного поля, в аспекте хронотопической модели – это циклическое концентрическое построение изложения, основанное на возвращении к известной точке на новом витке для дополнения уже сформированных представлений.

Что касается обращения к истории науки, третьему фокусу изложения, то это обычно делается для создания широкомасштабного временного «полотна», позволяющего увидеть преемственность развития науки и особенности исторических и теоретических связей изучаемых явлений. Кроме того, история науки может быть стартом в формировании определенных теоретических представлений. Рассмотрим пример из лекции по физике. Приведенная ниже лекция (лектор – Дмитрий Игоревич Казаков, доктор физико-математических наук, главный научный сотрудник лаборатории теоретической физики Объединенного института ядерных исследований) опубликована в открытом доступе, расшифровка записи сделана авторами настоящей статьи.

Элементарные частицы. **Интуитивно понятно, что это означает это что-то такое самое элементарное, что уже нельзя расколоть на части нельзя найти, из чего это частица состоит.**

Исторически в то же время это понятие менялось, наверное, самыми элементарными частицами когда-то считались атомы, потому что еще с

*древних греков* (курсив наш. – *Примеч. авт.*) было понятно людям, что **мир состоит из каких-то мельчайших элементов и такими элементами считались атомы.**

Но это продолжалось до тех пор, пока мы не смогли попасть **внутрь атома. Примерно 100 лет назад Резерфорд, бомбардируя альфа-частицами тонкую фольгу, обнаружил, что атомы пустые, что в середине атома находится то, что после стали называть атомным ядром, которое примерно в тысячу раз меньше, чем размер атома. И, наверное, тогда можно было сказать, что элементарные частицы – это атомные ядра.** Но, кроме атомных ядер, которые имеют заряд электрический, а атомы заряда не имеют, должно было быть что-то еще, и **это что-то еще потом получило название электрон.** И так у нас получились две элементарные частицы: **ядро и электрон.**

Но и это был не конец, и довольно скоро стало понятно, что ядра различных атомов на самом деле состоят из чего-то еще, это не есть единые объекты, которые можно считать элементарными. **Примерно в тридцатых годах прошлого века Гейзенберг в Германии и Иваненко в России выдвинули гипотезу, что ядра состоят из двух элементарных частиц: протона и нейтрона. И у нас уже получилось три элементарные частицы: протон, нейтрон и электрон.**

Долгое время это так и было, но за это время **родилась квантовая механика** – наука, которая, собственно, **объяснила, как устроен атом, почему электрон, вращаясь по стационарным орбитам вокруг ядра, не падает на это ядро.** На самом деле, по законам классической физики электрон, как электрически заряженная частица, должен был все время испускать свет, терять энергию и очень быстро упасть на ядро. Этого не происходит, и причина этого оказалась в том, что электрон подчиняется законам квантовой механики (Казаков. Лекция 1).

С этого фрагмента начинается первая лекция из цикла лекций по теории элементарных частиц. Здесь Д.И. Казаков намечает основные этапы развития данной теории, и, хотя каждый из них дан сжато, в виде тезиса, перед слушателями разворачивается определенная картина того, как шаг за шагом формировались те представления, которые господствуют в современной науке. Дидактическая прагматика такого изложения очевидна: в начале курса слушатели могут вспомнить каждый шаг, сделанный наукой в заявленном направлении, дополнить картину, если какие-то фрагменты в памяти утеряны, и таким образом подготовиться к восприятию нового ма-



териала. На первый взгляд может показаться, что сам факт начала беседы по определенной теме мобилизует в сознании слушателей все знания по данному вопросу, однако это не так: в полном объеме ментальная мобилизация происходит только при умелом напоминании, подобном только что приведенному. В приведенном фрагменте лекции время сжимается, тысячелетия научного опыта собраны в несколько абзацев, чтобы затем повествование вернулось к более привычному размеренному течению, где-то даже замедленному для разъяснения важных вопросов.

Безусловно, дидактический потенциал многомерной хронологической организации лекции раскрывается приведенными примерами лишь частично, но наша задача – поставить вопрос о необходимости изучения данной организации.

Третьей особенностью хронотопа лекции является специфическая роль в нем тех средств, которые исследователи традиционно называют средствами диалогизации:

– изложение-обращение (использование личных местоимений 1-го и 2-го лица множественного числа, соответствующих глагольных форм, а также императивов);

– вопросы к аудитории (требующие и не требующие от нее ответа).

Изложение-обращение в лекции опирается, как правило, на глаголы мысли и речи (*представить, обобщить, сделать вывод, вспомнить* и т. д.), тем самым создается синхронизация мыслительных процессов, происходящих в сознании лектора, с процессами, которые должны происходить в сознании слушателей. В значении местоимений *мы* и *вы* и в значении соответствующих глагольных форм есть потенциально реализуемый компонент осуществление действия в одном времени говорящим и слушающим (слушающими). Этот компонент активизируется не всегда, он может быть исключен указаниями на то, что некое действие будет осуществлено не в момент речи, но в лекциях, как правило, данный компонент активирован и используется для синхронизации мыслительных действий лектора и его слушателей. Ментальное событие, происходящее в лекции, поддерживается не только композиционно, но и содержательно. Поскольку лекционный диалог ведется собеседником, который не сразу

словесно реагирует на то, что слышит, необходимы специальные языковые средства, поддерживающие интеллектуальный контакт, указывающие на то, что он происходит: «выбор перспективы от 2-го лица, несмотря на то что речь идет о личных переживаниях говорящего, возможен только тогда, когда характер сообщаемого позволяет говорящему предполагать, что и адресат мог бы – в действительности или хотя бы психически – переживать, думать, ощущать то же самое, что и говорящий» [Коженикова, 1985, с. 520]. Это высказывание справедливо и по отношению к вопросам, и к любому персонифицированному личными местоимениями изложению.

Вопросы, о дидактической функции которых есть обширная литература (см., например: [Дронова, 2016; Цин, 2018; и др.]), также создают «синхронную ментальную зону», в которой и осуществляется обучение. Мотивирующая функция вопроса, в особенности такого, который рассчитан на ответ из аудитории, включает слушателей в процесс изложения, меняя функцию наблюдателя на функцию одного из создателей, функцию непосредственного участника обучения. Ответ на вопрос, в зависимости от того, верен он или нет, предопределяет дальнейшее развитие лекции: продолжится ли изложение, или лектор остановится для разъяснений и уточнений. Таким образом, обращения и вопросы – это способы приобщения слушателей к созданию лекции, прежде всего на уровне композиционной организации.

Диалог лектора и слушателей тщательно планируется, он разворачивается в сознании лектора и, как он надеется, в сознании слушателей. Для того чтобы такой диалог стал обоюдно значимым событием, нужна сложная трехмерная композиция, а для того чтобы время от времени напоминать себе и слушателям, что это событие происходит, нужны способы его экспликации, те самые средства, которые не *создают* диалог, а *обнаруживают* его движение.

В качестве примера рассмотрим еще один фрагмент лекции М. Мамардашвили:

Вся философия Пруста состоит в том, чтобы доказать, что такого быть не может: нет таких качеств людей, из которых вытекали бы наши к ним (к этим людям) отношения. <...>

Напомню слова Аристотеля, чтобы **вы не воспринимали эту фразу как обыденный текст; это текст, в котором я ищу смыслы**. Чтобы поставить нас на путь смысла, я приведу одну его фразу; в свое время Аристотель очень хорошо сказал, что причина, почему я люблю, гораздо важнее объекта любви. Он имел в виду, что, любя человека, мы любим в действительности нечто другое, не совпадающее с качествами этого человека, и, следовательно, наоборот, из качеств того, кого мы любим, невыводимо наше состояние; оно не ими рождено (Мамардашвили. Лекция 2).

В данном небольшом отрывке лекции перед нами настоящий полноценный диалог, в известном смысле более глубокий, чем большинство, например, бытовых диалогов, в которых речевую активность проявляют оба собеседника. Лектор приводит суждение об отсутствии прямой связи между качествами человека и отношением к нему других людей. При этом он понимает, что данное суждение может быть истолковано в обыденном, стереотипном смысле, что снизит информативную ценность тезиса. Предвосхищая возможную ошибку, лектор приводит новое суждение, маркируя его предполагаемым интеллектуальным действием слушателей (*не воспринимали эту фразу как обыденный текст*). Затем, уведя своих слушателей от неверного пути, лектор намечает путь верный (*я ищу смыслы*), путь не поверхностного, а глубокого понимания приведенного явления. В конце фрагмента лектор показывает, что дальнейший путь рассуждений – совместный поиск, в результате которого желанный смысл будет обретен обеими сторонами диалога.

### Заключение

Между литературным произведением, для описания которого был впервые использован термин «хронотоп» в его филологической интерпретации, и лекцией есть и сходства, и различия. Основным сходством, дающим право на использование названного термина для характеристики жанра лекции, является то, что она, как и литературное произведение, представляет собой масштабное интеллектуальное событие, состоящее из организованного множества частных, специфических событий – этапов трансформации картины мира,

формирования нового знания, которое и является главной целью лекции. Они не во всем подобны событиям, происходящим в литературном произведении, но для того, чтобы состояться, они должны разворачиваться в особой модели времени и пространства. Хронотоп лекции имеет сложную организацию и, соответственно, сложную разноуровневую систему средств экспликации, это явление прекрасно иллюстрирует мысль В.И. Вернадского о том, что «*организованность* (курсив наш. – *Примеч. авт.*) не есть механизм. Резко отличается организованность от механизма тем, что она находится непрерывно в становлении, в движении всех ее самых мельчайших материальных и энергетических частиц» [Вернадский, 1975, с. 15]. Изучение этой динамичной организованности позволит, с одной стороны, лучше понять природу лекции как учебно-научного жанра, а с другой – отчетливее представить научно-методологический потенциал понятия «хронотоп».

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Азимов Э. Г., Щукин А. Н., 2009. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР. 448 с.
- Бахтин М. М., 1975. Формы времени и хронотопа в романе: очерки по исторической поэтике // Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. М. : Худож. лит. С. 234–407.
- Бахтин М. М., 1996. Проблема речевых жанров // Собрание сочинений. В 7 т. Т. 5. М. : Рус. слов. С. 159–206.
- Бурмакина Н. Г., 2013. Жанр лекции и его культурно обусловленная маркированность // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. Т. 1, вып. 1. С. 185–191.
- Вернадский В. И., 1975. Размышления натуралиста. В 2 кн. [Кн. 1]. Пространство и время в неживой и живой природе / сост. М. С. Бастракова, В. С. Неаполитанская, Н. В. Филиппова ; редкол. Б. М. Кедров [и др.]. М. : Наука. С. 165–173.
- Вернадский В. И., 1991. Научная мысль как планетарное явление. М. : Наука. 271 с.
- Выготский Л. С., 1999. Мышление и речь. Изд. 5-е, испр. М. : Лабиринт. 352 с.
- Гогтишвили Л. А., 2001. Хронотоп // Новая философская энциклопедия. В 4 т. Т. 4. М. : Мысль. С. 307–308.
- Гончарова Л. М., 2001. Профессиональный монологический текст / дискурс в учебно-научной сфере. М. : РУДН. 24 с.

- Дейк Т. А. ван, 2013. Дискурс и знание / пер. с англ. Е. А. Кожемякина // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. № 13 (156), вып. 18. С. 5–23.
- Дронова Г. Е., 2006. Коммуникативная категория «ясность речи» в жанре лекции : дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург. 165 с.
- Дронова Г. Е., 2016. Стилистические конфликты в ситуации учебно-научного общения // Филологические науки. Вопросы теории и практики. № 6-3 (60). С. 86–88.
- Кисметова Г. Н., 2004. Лекция в вузе как средство активизации познавательной деятельности студентов педагогического университета : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Самара. 24 с.
- Кожевникова К., 1985. О смысловом строении спонтанной устной речи // Новое в зарубежной лингвистике. М. : Прогресс. Вып. 15 : Современная зарубежная русистика. С. 512–524.
- Лосев А. Ф., 2016. Вещь и имя. Самое само. СПб. : Изд-во Олега Абышко. 576 с.
- Нагиева Е. Б., 2015. Средства диалогичности публичной лекции в аспекте специфики жанра // Коммуникативные исследования. № 4 (6). С. 80–87.
- Пиротти Н. В., 1985. Отбор коммуникативного минимума для чтения текстов по специальности: 1 курс, естественнонаучный профиль : дис. ... канд. пед. наук. М. 183 с.
- Разинкина Н. М., 1972. Стилистика английской научной речи : Элементы эмоциональной субъективной оценки. М. : Наука. 168 с.
- Рубинштейн С. Л., 2002. Основы общей психологии. М. : Питер. 720 с.
- Скорикова Т. П., 2015. Жанрообразующие факторы устного научного монолога // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. № 3. С. 51–58.
- Цин Я., 2018. Приемы речевого воздействия в жанре лекции: стилистические фигуры, способы диалогизации : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург. 26 с.

### ИСТОЧНИКИ

- Мамардашвили – Мамардашвили М. К. Психологическая топология пути. URL: <https://mamardashvili.com/audio/proust.html> (дата обращения: 24.01.2020).
- Казаков – Казаков Д. И. Физика элементарных частиц. URL: <http://www.jinr.ru/posts/video-kurs-leksij-dmitriya-kazakova/> (дата обращения: 24.01.2020).

- Буланова-Топоркова – Буланова-Топоркова М. В. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие. Ростов н / Д : Феникс, 2002. 544 с.

### REFERENCES

- Azimov Ye.G., Shhukin A.N., 2009. *Novyy slovar metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of teaching languages)]. Moscow, IKAR Publ. 448 p.
- Bahtin M.M., 1975. *Formy vremeni i hronotopa v romane: ocherki po istoricheskoy pojetike* [Forms of time and chronotope in the novel: essays on historical poetics]. Bahtin M.M. *Voprosy literatury i jestetiki* [Questions of literature and esthetics]. Moscow, Hudozhestvennaya literatura Publ., pp. 234-407.
- Bahtin M.M., 1996. *Problema rechevykh zhanrov* [The problem of speech genres]. *Sobranie sochineniy. V 7 t. T. 5* [Collection of essays. In 7 vols. Vol. 5]. Moscow, Russkie slovari Publ., pp. 159-206.
- Burmakina N.G., 2013. *Zhanr lektsii i ego kulturno obuslovlennaya markirovannost* [Genre of lecture and its cultural markedness]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina* [Leningrad bulletin of Pushkin State University], vol. 1, iss. 1, pp. 185-191.
- Vernadskiy V.I., 1991. *Razmyshleniya naturalista. V 2 kn. Kn. 1. Prostranstvo i vremya v nezhyvoy i zhivoy prirode* [Reflection of naturalist. In 2 books. Book 1. Space and time in inanimate and living nature]. Moscow, Nauka Publ., pp. 165-173.
- Vernadskiy V.I., 1975. *Nauchnaya mysl kak planetarnoe yavlenie* [Scientific thought as a planetary phenomenon]. Moscow, Nauka Publ. 271 p.
- Vygotskiy L.S., 1999. *Myshlenie i rech* [Thinking and speech]. Moscow, Labirint Publ. 352 p.
- Gogotishvili L.A., 2001. *Khronotop* [Chronotope]. *Novaya filosofskaya enciklopediya. V 4 t. T. 4* [New Encyclopedia of Philosophy. In 4 vols. Vol. 4]. Moscow, Mysl Publ., pp. 307-308.
- Goncharova L.M., 2001. *Professionalnyy monologicheskii tekst / diskurs v uchebno-nauchnoy sfere* [Professional text-monologue / discourse in academic sphere]. Moscow, RUDN. 24 p.
- Dejk T.A. van, 2013. *Diskurs i znanie* [Discourse and knowledge]. *Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo unidersiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* [Scientific bulletin of

- Belgorod State University. Humanities Sciences], no. 13 (156), iss. 18, pp. 5-23.
- Dronova G.E., 2006. *Kommunikativnaya kategoriya «jasnost rechi» v zhanre lekcii: dis. ... kand. filol. nauk* [Communicative category clarity of speech in genre of lecture. Cand. philol. sci. diss.]. Yekaterinburg. 165 p.
- Dronova G.E., 2016. *Stilisticheskie konflikty v situatsii uchebno-nauchnogo obshcheniya* [Stylistic conflicts in situation of academic communication]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* [Philological sciences. Problems of theory and practice], no. 6-3 (60), pp. 86-88.
- Kismetova G.N., 2004. *Lekciya v vuze kak sredstvo aktivizatsii poznavatelnoy deyatel'nosti studentov pedagogicheskogo universiteta: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [University lecture as a mean of activation of pedagogical university students cognition. Cand. ped. sci. abs. diss.]. Samara. 24 p.
- Kozhevnikova K., 1985. *O smyslovom stroenii spontannoy ustnoy rechi* [On the semantic structure of spontaneous speech]. *Novoe v zarubezhnoy lingvistike* [New in foreign linguistics]. Moscow, Progress Publ., iss. 15, pp. 512-524.
- Losev A.F., 2016. *Veshch i imya. Samoe samo* [Things and name. Its very own]. Saint Petersburg, Izd-vo Olega Abyshko. 576 p.
- Nagieva E.B., 2015. *Sredstva dialogichnosti publichnoy leksii v aspekte spetsifiki zhanra* [The means of dialogisation of public lecture within the specificity of genre]. *Kommunikativnye issledovaniya* [Communicative study], no. 4 (6), pp. 80-87.
- Pirotti N.V., 1985. *Otbor kommunikativnogo minimuma dlia chteniya tekstov po specialnosti: 1 kurs, estestvennonauchnyj profil: dis. ... kand. ped. nauk* [The selection of the communicative minimum for reading texts on the specialization: 1 year, science profile. Cand. ped. sci. diss.]. Moscow. 183 p.
- Razinkina N.M., 1972. *Stilistika angliyskoy nauchnoy rechi: Elementy emotsionalnoy subyektivnoy otsenki* [Stylistics of English Scientific Speech: Elements of Emotional Subjective Evaluation]. Moscow, Nauka Publ. 168 p.
- Rubinshteyn S.L., 2002. *Osnovy obshchey psikhologii* [Fundamentals of General Psychology]. Moscow, Piter Publ. 720 p.
- Skorikova T.P., 2015. *Zhanroobrazuyushchie faktory ustnogo nauchnogo monologa* [Basic Genre Factors of oral scientific monologue]. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Russkiy i inostrannyye yazyki i metodika ikh prepodavaniya* [RUDN Journal of Russian and foreign languages research and teaching. Series: Russian and foreign languages research and teaching], no. 3, pp. 51-58.
- Cin Ya., 2018. *Priemy rechevogo vozdeystviya v zhanre leksii: stilisticheskie figury, sposoby dialogizatsii: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk* [Techniques of speech influence in the lecture genre: stylistic figures, dialogue methods. Cand. philol. sci. abs. diss.]. Yekaterinburg. 26 p.

#### SOURCES

- Mamardashvili M.K. *Psikhologicheskaya topologiya puti*. URL: <https://mamardashvili.com/audio/proust.html> (accessed 24.01.2020).
- Kazakov D.I. *Fizika elementarnykh chastic* [Physics of elementary particles]. URL: <http://www.jinr.ru/posts/video-kurs-lektsij-dmitriya-kazakova/> (accessed 24.01.2020).
- Bulanova-Toporkova M.V. *Pedagogika i psikhologiya vysshey shkoly* [Pedagogy and psychology of higher education]. Rostov-on-Don, Feniks Publ., 2002. 544 p.

#### Information About the Authors

**Maria S. Glushkova**, Candidate of Sciences (Philology), Postdoctoral Research Fellow, Faculty of Philosophy, Letters and Human Sciences, University of São Paulo, Rua do Lago, 717, Butantã, 05508-080 São Paulo, Brazil, [maria.glushkova@yahoo.com](mailto:maria.glushkova@yahoo.com), <https://orcid.org/0000-0002-1922-4448>

**Olga G. Zgur'skaya**, Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language and Literature, Saint Petersburg Mining University, Vasilievsky ostrov, 21<sup>st</sup> Line, 2, 199106 Saint Petersburg, Russia, [olgazgur'skaya@yandex.ru](mailto:olgazgur'skaya@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-4764-2102>

**Aleksandra A. Talanina**, Postgraduate Student, Department of Russian Language and Literature, Saint Petersburg Mining University, Vasilievsky ostrov, 21<sup>st</sup> Line, 2, 199106 Saint Petersburg, Russia, [talnina\\_a@mail.ru](mailto:talnina_a@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-8522-055X>

**Информация об авторах**

**Мария Станиславовна Глушкова**, кандидат филологических наук, постдокторант факультета философии, филологии и гуманитарных наук, Университет г. Сан-Паулу, Риа до Лаго, 717, Буганта, 05508-080 г. Сан-Паулу, Бразилия, maria.glushkova@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0002-1922-4448>

**Ольга Григорьевна Згурская**, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы, Санкт-Петербургский горный университет, Васильевский остров, 21-я линия, 2, 199106 г. Санкт-Петербург, Россия, olgazgurskaya@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4764-2102>

**Александра Андреевна Таланина**, аспирант кафедры русского языка и литературы, Санкт-Петербургский горный университет, Васильевский остров, 21-я линия, 2, 199106 г. Санкт-Петербург, Россия, talanina\_a@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8522-055X>