

На правах рукописи

ЛЬВОВА Юлия Анатольевна

ФУНКЦИИ ДИДАСКАЛИЙ В ОСВОЕНИИ СОДЕРЖАТЕЛЬНОСТИ
ДРАМАТУРГИЧЕСКОГО ТЕКСТА

10.02.19 – теория языка

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата филологических наук

Тверь 2006

Реферируемая диссертация посвящена исследованию функций *дида-скалий* в процессах освоения содержательности драматургического текста. *Дидаскалии* определяются в работе как элемент драматургического текста, обеспечивающий, наряду с репликами действующих лиц, связность текста, как на уровне содержаний, так и на уровне смыслов и являющийся, таким образом, неотъемлемой частью текста.

Описание функций дидаскалий в процессах понимания предполагает установление взаимосвязи между различными видами опыта действий читателя и представленными в тексте ситуациями. Связи и их характеристики определяются тем, что они связывают, поэтому анализ «внешних» связей может быть осуществлен только в форме анализа «внутренних» связей какого-либо более сложного целого. Мы рассматриваем драматургические тексты как часть театрального искусства, литературы, культуры в целом, а ситуации, представленные в данных текстах, таксономически соотносятся с ситуациями обыденного опыта. Функции дидаскалий рассматриваются в системе деятельности, направленной на понимание драматургического текста, т.е. деятельности, в ходе которой реципиентом осваиваются содержания и смыслы, опредмеченные текстовыми средствами.

Дидаскалии трактуются как включенные в драматургический текст, представляющий сущность, состоящую из многих частей, каждая из которых отличается своеобразием, но являющую собой самоценное единство и обладающую телеологической самостоятельностью. Различаются «изображаемый мир», определяемый как совокупность экзистенциальных, эстетических и аксиологических смыслов, и «изображенный» и «сценический», которые мы рассматриваем как в некотором роде аналог реальностей, формируемых читателем при рецепции текста.

Объектом исследования являются дидаскалии как текстообразующий элемент драматургического текста.

Предметом исследования являются функции дидаскалий, реализуемые ими при формировании содержаний и смыслов в процессах понимания и интерпретации драматургического текста.

Актуальность выбранной темы определяется необходимостью развития филологической герменевтики для формирования целостной системы обучения интерпретации текстов культуры и понимания как основы жизни и мыследеятельности индивида. Дидаскалии с точки зрения их функций в процессах освоения содержательности драматургического текста остаются неизученными. В работах, посвященных исследованиям как драматургического текста, так и дидаскалий, последние рассматриваются как элемент паратекста, не оказывающий существенного влияния на понимание драматургического текста в целом. Роль дидаскалий в процессах понимания оказывается неправомерно редуцированной и сводится к вспомогательной или технической.

Цель диссертационного исследования состоит в выявлении и исчислении функций дидаскалий в процессах понимания, направленного на освоение содержательности художественного текста. В соответствии с основной целью в диссертационном исследовании решаются следующие *задачи*:

- описать дидаскалии в качестве неотъемлемого текстообразующего элемента драматургического текста;
- определить круг элементов драматургического текста, входящих в состав дидаскалий;
- выявить функции дидаскалий при освоении содержания целого текста через собственное содержание дидаскалий и их взаимосвязь с репликами;
- определить основные функции дидаскалий в процессах построения и усмотрения смыслов.

В соответствии с целью и задачами исследования использовались следующие *методы*: герменевтической интерпретации текста, с опорой на схему мыследеятельности Г.П. Щедровицкого, а также гипотетико-дедуктивный и описательно-аналитический.

Материалом исследования послужили драматургические тексты на русском, английском и французском языках (всего 34 текста).

Теоретической основой настоящего исследования послужили работы отечественных и зарубежных авторов, посвященных исследованию драмы (А. Аникст, В. Волькенштейн, Д. Дидро, Г. Лессинг, М. Поляков, Н. Тамарченко, О. Фрейденберг, В. Хализев, Б. Ярхо, R. Ingarden, P. Larthomas, J. Sherer, A. Petijean, R. Pignard, J. Tomasseau, M. Vais, M. Vinaver и др.), исследования по театральной семиотике (Р. Барт, Ю. Лотман, М. Corvin, P. Pavis, A. Ubersfeld, M. Issacharoff и др.), работы, представляющие различные подходы к изучению дидаскалий (М. Закареишвили, Л. Захарчук, С. Балухатый, Т. Ивлева, Н. Ищук-Фадеева, В. Комарова, О. Новиченко, Л. Солощук, В. Сперантов, А. Стриженко, Л. Уколова, Т. Gallepe, S. Dompreuge и др.), исследования, посвященные проблемам организации понимания (Х.-Г. Гадамер, П. Рикер, Ж. Делёз), а также работы представителей Московского методологического кружка и Пятигорской герменевтической школы (Г.П. Щедровицкий, В.П. Литвинов), работы представителей Тверской герменевтической школы, посвященные изучению процессов понимания художественного текста (Г.И. Богин, А.А. Богатырев, Н.Л. Галеева, Н.Ф. Крюкова, М.В. Оборина, В.С. Соловьева и др.).

Научная новизна работы заключается в рассмотрении драматургического текста как художественного целого, все элементы которого включены в художественную систему и не могут быть разделены на более и менее значительные; дидаскалии впервые рассматриваются с позиций герменевтической интерпретации; театральная деятельность, взятая «за скобки» при рецепции, как деятельность феноменальная не исключается вполне из опыта мыследеятельности реципиента, а рассматривается в превращенном

виде в качестве набора структур опыта, обращение к которым обеспечивается дидактиками.

Теоретическая значимость работы состоит в применении герменевтического подхода к изучению функционирования дидактик в процессах понимания; выявлении последствий реализуемой в дидактиках функциональной двойственности драматургического текста для понимания как активного процесса мыследеятельности.

Практическая ценность заключается в возможности применения результатов исследования в дальнейшем изучении процессов понимания, в разработке теоретического курса по стилистике и спецкурсов, посвященных проблемам филологической герменевтики, а также в учебной практике интерпретации текста.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Дидактики представляют собой элемент драматургического текста, функционально значимый на уровне высказывания, дроби и целого текста, обеспечивающий его связность и телеологичность.

2. В дидактиках реализуется специфика драматургического текста, двойственная природа которого обусловлена его потенциальным включением в два вида деятельности: театральной постановки и рецепции читателем.

3. Наряду с репликами дидактики являются элементом текста, обращающим на себя рефлексивность читателя.

4. По отношению к системе содержания текста дидактики выполняют следующие функции: обеспечения связности за счет установления границ, времени, места и системы акторов; формирования двойного референтного пространства; определения онтологии рассмотрения; конкретизации предикативности через отнесенность к реальной действительности и установление достоверности в рамках «изображенного мира»; конкретизации ситуации и вовлеченных в нее акторов.

5. По отношению к системе смыслов дидактики обеспечивают: усмотрение смыслов в их динамике, растягивании и категоризации, формируя смысловую связность текста; выход к различным типам смыслообразования при интерпретации текста; выход к усмотрению частных смыслов.

Основные положения и результаты исследования были апробированы на научно-теоретической конференции «Философия гуманитарного знания. Российская академическая традиция и современность» (Санкт-Петербург, 24-26 ноября 1997); на VI Тверской международной герменевтической конференции «Понимание и рефлексия в коммуникации, культуре и образовании» (Тверь, 26-28 мая 1998); на конференции «Новый этап становления общей семиотики» (Санкт-Петербург, 17-19 апреля 2003); на Международной научно-практической конференции «Детская литература и воспитание» (ТвГУ, Тверь, 12-14 мая 2005); на научно-практической конференции «Традиции и новации в профессиональной подготовке буду-

шего педагога» (ТвГУ, Тверь, 22-23 марта 2006); на международной научно-практической конференции «Детская литература и воспитание» (Тверь, 11-13 мая 2006). По теме исследования опубликовано 6 работ, общим объемом 1,6 п.л.

Объем и структура работы: диссертация состоит из введения, трех глав, заключения и списка литературы.

СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обрисовывается специфика исследования, определяется его актуальность, методологическая и теоретическая основы, вводятся и определяются основные понятия, используемые в исследовании, формулируются цель и основные задачи, раскрывается актуальность, новизна, теоретическая и практическая значимость настоящей работы.

Первая глава «Дидакалии как элемент драматургического текста» посвящена проблемам выделения дидакалий в драматургическом тексте, а также специфике дидакалий как элемента текста. В реферируемом исследовании использован термин «дидакалии» (от греч. «διδασκαλία» – «вообще научные упражнения, в особенности драматические в древней Греции» [Полный словарь иностранных слов, вошедших в употребление в русском языке, с означением их корней 1907: 160]), используемый в работах европейских исследователей (А. Юберсфельд, С. Домпейр, Т. Галепп, П. Лартомас и др.). Традиционный для русскоязычных исследований термин «ремарка» не покрывает полностью объект исследования, так как жанровый подзаголовок, список действующих лиц (афиша), обозначение действий, актов и сцен не входят в объем данного понятия. В работах, посвященных изучению драмы, в рамках традиции, восходящей к Р. Ингардену [Ингарден 1962], ремаркам отводится второстепенная роль [Поляков 1980; Томашевский 1996; Хализев 1986]. Значение данного «вспомогательного» [Корман 1972] элемента текста сводится к выражению авторской позиции [Ищук-Фадеева 2001; Ивлева 2001; Нурматов 1995; Уколова 1982]. Различия в объеме и способе организации дидакалий вынуждают исследователей вводить разграничение между ремаркой, «авторской» ремаркой, представляющей авторскую позицию, и ремаркой «беллетризованной», к которой относят «объемные авторские отступления и рассуждения по ходу действия пьесы, которые имеют характер повествования, занимают относительно независимое положение по отношению к самому драматическому диалогу ...имеют законченный смысл и структуру без учета реплик персонажей» [Солощук 1990: 7]. Предложенный Ж.Томассо [Tomasseau 1984: 81] для обозначения исследуемого элемента текста термин «паратекст», представляется методологически нерелевантным. Данный термин был введен Ж. Женеттом [Genette 1997] для обозначения вербальных и невербальных компонентов, к которым он относил заглавие, предисловие, иллюстрации, цитаты, посвящения и т.п., которые непосред-

ственно не являются частью текста. Введение термина дидаскалии позволяет различать элемент художественного текста драмы и технические указания, предназначенные практикам театра. Именно смешение драмы как основы для создания театрального текста и драмы как текста художественного привело к введению термина «сценические указания» [Hodgson 1988: 362-363] или «постановочная часть» [Ubersfeld 1974] («indications scéniques»/«régie», «stage directions»). В данной перспективе драматургический текст отождествляется со скриптом, где сценическим указаниям отводится техническая функция. Драма как реальное «языковое произведение» неоднократно становилась объектом исследования в лингвистике. Однако при формировании предмета исследования текст полагался как материально зафиксированный и, соответственно, данный в восприятии след языковой системы, что привело к уравниванию коммуникации художественной и обыденной. Как следствие, диалоги в драме рассматривались как эквивалентные «реальным речевым актам» в условиях повседневной коммуникации [Комарова 1973; Новиченко 1999; Солощук 1990; Стриженко 1972], а дидаскалиям отводилась роль указания на экстралингвистические факторы, сопутствующие речевым актам.

Рассмотрение дидаскалий с точки зрения понимания драматургического текста читателем позволяет выделить дидаскалии на основании формальных показателей, чтобы определить их функции, исходя из понимания целого драматургического текста, а не возможных содержаний собственно дидаскалического текста. Это, в свою очередь, позволило сгруппировать достаточно разнородный материал, как с точки зрения объема, так и с точки зрения содержания. Дидаскалии были объединены на основании топологического признака: дидаскалии, формирующие границы; дидаскалии, расположенные в сильной позиции начала и конца текста или дроби текста; дидаскалии, расположенные внутри дроби текста; дидаскалии, непосредственно связанные с репликой. Дидаскалии определяются нами как один из элементов художественного драматургического текста, функции которого выделяются по отношению к деятельности, направленной на освоение его содержательности (рассматриваемой вслед за Г.И. Богиным [Богин 1993] как совокупность содержаний и смыслов).

Определение дидаскалий как элемента текстопостроения повлекло за собой необходимость выявления специфики данного типа текстов. Драматургический текст рассматривается как сложный объект, что предопределяет действия читателя в процессе понимания. До этого драма становилась объектом изучения различных отраслей гуманитарного знания, каждая из которых по-своему формировала предмет исследования, в которых, однако, не учитывались целостность и телеологичность художественного текста. Разделение драматургического текста на реплики и дидаскалии (ремарки) определяет различие их функций в формировании композиции (композиционное деление): «рамки» формируются за счет организа-

ции дидактическими композиционными частями драмы. Дистанция между «реальностью» и «изображением» варьируется за счет создания различных соотношений альтернативного мира, выстраиваемого читателем в процессе понимания, с «реальным» миром; благодаря возможности их «умножения» на сцене, что особенно характерно для случая «сцены на сцене» [Чупасов 2001]. Другой специфической чертой организации текста является номинированность источника речи, который эксплицирован неявно: тирады или реплики даются как независимые от повествователя.

В этой связи обнаруживаются два продуктивных направления исследования: изучение функционирования драматического произведения в различных областях культуры (место в литературе vs. место в театре) и анализ тех особенностей драматического текста, которые обусловлены этой функциональной двойственностью. В нашем исследовании мы рассматриваем художественный, а не «технический» текст, призванный стать основой постановки. Сценические элементы интересуют нас постольку, поскольку они определяют элементы опыта, реактивируемые читателем при понимании драматургического текста. Понимание драматургического текста не может быть полным, если читатель не обладает некоторыми знаниями о сущности театра. Драматургическое произведение связано с литературной традицией, однако достигнуть полноты его понимания невозможно без наличия знаний и опыта театральной практики, которая определяет содержательность драматургического текста. Театральность рассматривается как качественная характеристика, указывающая на игровое начало: персонажи не являются тождественными себе, они лишь актёры, изображающие некоторые действия и состояния. В данном случае, как справедливо отмечал Х.-Г. Гадамер, «в аспекте познания истины бытия изображение предстает как нечто большее, нежели бытие изображаемого материала» [Гадамер 1988: 161]. Тем самым формируется поле для игровой реализации текстопостроения и текстовосприятия. В частности, переживание может актуально переживаться, но может быть и просто предметом знания и осознания. В этом случае и продуцент и реципиент имеют возможность играть в актуально переживающемся.

Мы выделяем следующие конструктивные параметры драматургического текста, которые реализуются в дидактиках:

- 1) представление «мира» на пересечении сценической и изображенной реальностей;
- 2) дискретное представление изображаемого в последовательности сменяющих друг друга сцен, проецируемых в театральное пространство;
- 3) программирование многоголосием построения «изображаемого мира» как пересечения различных точек зрения.

Это позволяет нам определить драматургический текст как организованный особым образом и позволяющий мышлению о мире перевыражаться через его проекцию на театральную сцену. Театральность не только оп-

ределяет пространственно-временные нормы для драмы, но и вводит «эффект зеркального отражения» в сам текст. Благодаря своей двойственной природе, дидакалии отсылают читателя одновременно и к миру изображенному, и к миру театральному, ограниченному сценическими временем и пространством, а также к миру изображаемому, что определяет способ действия читателя при рецепции текста.

Вторая глава «Функции дидакалий в системе содержаний» посвящена рассмотрению функций дидакалий по отношению к содержанию драматургического текста. В качестве основной функции дидакалий в понимании содержания текста драмы мы выделяем функцию обеспечения связности текста, которая может реализовываться на различных уровнях. Дидакалии, реализуемые на уровне высказывания, дроби и целого текста, позволяют удерживать целостность изображаемого мира, обладающего единичными пространством, временем и набором акторов, сохраняющих самождественность. На уровне целого текста дидакалии позволяют читателю формировать референтное пространство на пересечении изображенной и сценической действительности. Изображенная действительность в свою очередь по характеру денотации соотносится с «феноменальной» или «эпифеноменальной» [Левинтова 1991]. Ситуации, определяемые на основании текста дидакалий, относятся к одной из данных реальностей и представляют состояния и процессы, в которые вовлекаются актёры и декорации, либо актеры и вещи. На уровне дроби текста и высказывания дидакалии определяют его модальность, адресность, речевые характеристики, что позволяет конкретизировать ситуацию.

При рассмотрении дидакалий в качестве элемента драматургического текста невозможность их игнорирования реципиентом подтверждается наличием дейктических элементов как внутри реплик, так и внутри дидакалий, что обеспечивает текстовую когезию и рассматривается как подтверждение принадлежности к одной из формируемых реальностей. Дидакалии позволяют читателю выстроить два аналога реальности: изображенную и сценическую. Изображенная действительность трактуется реципиентом в ее отношении к реальности обыденной, а сценическая действительность определяет модальность изображенной реальности.

Третья глава «Функции дидакалий в системе смыслов» посвящена рассмотрению функций дидакалий при распрямечивающем понимании. Мы следуем традиции Московского Методологического Кружка и идеям Г.П. Щедровицкого, который определял понятие «смысл» в рамках системомыследеятельностного подхода (СМД), как «конфигурацию связей и отношений между различными элементами ситуации деятельности и коммуникации, которая создается или восстанавливается человеком, понимающим текст сообщения» [Щедровицкий 1995: 562]. Данное определение, по мнению самого Г.П.Щедровицкого, не может характеризовать собственно понимание,

которое мыслится как некоторый процесс. Мы используем данное определение для обозначения того, к чему стремится читатель как к результату рецепции текста культуры: то есть к установлению всех связей и отношений между всеми элементами конфигурации, то есть смыслу целого текста, полагаемому как предел понимания, не достигаемый на практике. В процессе рецепции читатель восстанавливает только отдельные элементы представленной ситуации и связи между ними. Как отмечал Г.И. Богин [Богин 1982], в практической деятельности усматривается не «весь» смысл, а лишь какие-то его частные аспекты. Вместо смысла как целостной структуры усматриваются смысловые характеристики конкретного акта конкретного реципиента и конкретного средства текста, которые существуют объективно, но при этом зависят и от личности реципиента, и от особенностей текста. Дидаскалии рассматриваются нами в качестве такого элемента текста, в котором опредмечены частные смыслы, растягивание и категоризация которых позволяет выйти к метасмыслам и смыслу целого текста.

Функции дидаскалий рассматриваются с точки зрения возможности выхода к опредмечиванию и перевыражению частных смыслов, восстанавливаемых читателем при обращении рефлексии на данный элемент текста. Разделение функций дидаскалий в процессах смыслообразования при рецепции дроби и отдельного высказывания достаточно условно: частные смыслы, усматриваемые или восстанавливаемые читателем, категоризируются и служат основанием для формирования смысла целого текста, и, следовательно, их изолированное рассмотрение носит условный характер.

В качестве одного из главных средств, выводящих реципиента в рефлексивную позицию, выступает актуализация, которая может быть реализована за счет нарушения экспектаций, формируемых на основе различных видов опыта, что ведет к выходу к смыслам через пробуждение рефлексии в различных поясах СМД.

1. Выход в рефлексивную позицию через актуализацию опыта действий с предметно-практическими представлениями (пояс мД).

Действующие лица

Петя Перов – годовалый мальчик

Нина Серова – восьмилетняя девочка

Варя Петрова – семнадцатилетняя девочка

Володя Комаров – двадцатипятилетний мальчик

Миша Пестров – семидесятишестилетний мальчик

Дуня Шустрова – восьмидесятидвухлетняя девочка

Пузырева – мать

Пузырев – отец

Собака Вера

Гробовщик

Горничные, повара, солдаты, учителя латинского и греческого языка.

Действие происходит в 90-х годах

(А. Введенский «Елка у Ивановых»)

Дети

В приведенном примере в группу «дети» объединяются действующие лица в возрасте от 1 года до 82 лет, что приводит к нарушению стереотипных представлений об обыденной реальности. Противоречивое начало при формировании экспектаций изображенной реальности как феноменальной или эпифеноменальной обеспечивается введением действующего лица, обозначенного как «Собака Вера». Выделение курсивом позволяет рассматривать «собака» как социальную функцию, наряду с «дети», «мать», «отец». Неопределенность в указании на время и место действия усиливает разрыв между представлением об обыденной реальности и формируемым изображаемым миром, вводя в последний абсурдность как его основную характеристику. То, что действие происходит действительно перед Рождеством, а не в Новый год, как мог бы интерпретировать название современный читатель, обеспечивается конкретизацией временного отрезка: «под сочельник». Однако уже в следующем предложении происходит еще одно смещение: если первоначально мы пытались сформировать обыденное представление о предпраздничном купании (очищении), то указание на нарисованную ванну вовлекает нас уже в пространство театральной сцены, реактивируя рефлексии над театральной ситуацией как условностью.

Тем самым читатель выстраивает изображаемый мир как «абсурдный», «лишенный логики здравого смысла». В то же время «часы слева от дверей» в начале и конце каждой картины, отсчитывающие «реальное время» «изображенной реальности», позволяют читателю выйти к усмотрению тождественности «театральной реальности» и «обыденной реальности».

Разрыв между представлениями об обыденной реальности и изображаемым миром выражается различным образом в дидаскалиях, находящихся в сильной позиции начала и конца дробы текста. Пьеса «Елка у Ивановых» разделена на 4 действия, включающих 9 картин. Дидаскалии, данные в начале и конце дробы текста, подтверждают экспектации места как несоответствующего обыденной реальности, но в каждой из картин нарушения экспектации реализуются особым образом. В дидаскалии к первой картине соплагаются три фрагмента разнородных феноменальных реальностей: ванна нарисованная на сценических декорациях, дети, которых моют перед праздником, и животные, которых режут перед праздником. В дидаскалии ко второй картине соплагаются реальности феноменальная и эпифеноменальная, объединяемые понятием «лес»: лес, где лесорубы рубят елки для праздника / лес, в котором живут «чудные» звери. Ситуация остается в значительной степени неопределенной: мы так и не можем выстроить наши предположения относительно того, что будет сбываться. В дидаскалиях к третьей картине нет эксплицитного указания на время и место, где разворачивается действие. Тот же прием повторится в открывающей дидаскалии к седьмой картине, где детализация достигает уровня абсурда. В заключительной девятой картине четвертого действия «картина» обретает в дидаскалии иное значение: *«картина девятая, как и все преды-*

дущие, изображает события, которые происходили за шесть лет до моего рождения и за сорок лет до нас». Таким образом, псевдоэксплицитное определение времени действия «90-е годы» конкретизируется в дидактике, открывающей заключительное действие и увязывающей личность автора и событие, представленное в тексте.

Нарушение экспектаций в области опыта предметно-практической деятельности прослеживается также и в построении внутритекстовых дидактик: действующее лицо, обозначенное в дидактиках в сильной позиции как «Соня Острова», представлено во внутритекстовых дидактиках как отдельные голова и тело, ведущие между собой диалог.

2. Выход в рефлексивную позицию через актуализацию опыта действий со смыслами и невербальными схемами (Р/М).

Целостность текста обеспечивается через единство времени: часы, указание на которые присутствует во всех дидактиках в сильной позиции начала и конца текста / дроби текста. Действие ограничено классическими рамками: от 9 часов вечера на часах в первой картине до 6 часов вечера на часах в девятом, заключительном действии. Указание на классический временной промежуток позволяет ввести экспектации смысла «театральность», который, с одной стороны, усматривается через связь с литературной и театральной традицией классицизма, а с другой стороны, через связь с обыденным представлением о театральности как об игре и обмане. Таким образом, можно обозначить два вектора формирования экспектаций для данного текста. С одной стороны формируются экспектации, соответствующие традиции классицизма, относительно системы действующих лиц как носителей условно сочетающихся страстей, а не индивидуальных характеров (см. Томашевский), что ведет к построению экспектаций также и в поясе М-К (отсутствие дидактик, интегрированных в реплики). С другой стороны, экспектации, формирующиеся в соответствии с обыденным представлением о театральности как о чем-то «фальшивом», обеспечивают «игровое» начало при понимании данного текста. Смещение изображенного и сценического является перевыражением смысла «абсурдность мира», который реализуется во всех дробях текста через рядоположение несовместимого: жестокости мира и детской незащищенности.

На уровне дроби текста экспектация смысла «абсурдность и жестокость мира» нарушается во вводной сцене с животными: обращение к эпифеноменальной реальности разбивает первичный схематизм понимания как соотносимого с реальностью феноменальной, что позволяет читателю выйти в рефлексивную позицию в поясе М.

Появление действующих лиц, которые не были номинированы в дидактиках в сильной позиции начала текста / дроби текста, ведет к нарушению экспектаций, связанных с общим схематизмом текстопостроения (см. например: «*На лодке из зала, отталкиваясь об пол веслами, плывут большие*»). Разрушается схематизм «единство действующих лиц в драме».

3) Выход в рефлексивную позицию через актуализацию опыта действий с вербальными текстами (Р/М-К).

Дидаскалия, открывающая первое действие, порождает нарушения экспектаций, основанных на опыте действия с вербальными текстами драмы: ожидания с учетом иронического модуса: «*Картина 1. На первой картине нарисована ванна*». Каламбур в дидаскалии, открывающей первую картину первого действия, подтверждает наше ожидание иронической позиции автора. Наряду с этим реактивируется наш опыт действий с литературными текстами через не прямое цитирование дидаскалии из «Вишневого сада» А. П. Чехова (ср. «стоит и комод»).

Способ представления места действия в первой и восьмой картинах сближается, что пробуждает рефлексию в поясе М-К (ср. «*на первой картине нарисована ванна*» / «*на восьмой картине нарисован суд*» – синтаксический и лексический параллелизм) и позволяет выйти к усмотрению частного смысла «игрушечность суда». «Абсурдность» как основная характеристика изображаемого мира перевыражается в ситуации прямой речи от внутритекстового автора, нарушающей экспектации, связанные со знаниями о построении драматургического текста.

Нарушение экспектаций при указании на действующее лицо «годовалый мальчик» (он говорит, а его речь соответствует речи взрослого) ведет к нарушению экспектаций, связанных с опытом действия в поясе мД (представления о речевых и мыслительных способностях годовалого ребенка). Через актуализации в поясе М и М-К первичный круг замыкается, что ведет к формированию смысла через актуализацию представлений о том, что именно устами младенца глаголет истина. Данный смысл растягивается и наращивается в репликах: «Я умею говорить мыслями», «Я и невидимый Бог».

Изменение дистанции по отношению к изображаемому осуществляется на уровне дробы текста различным именованьем действующих лиц в дидаскалиях, содержащих указание на адресата / адресанта высказывания. В качестве примера приведем фрагмент из «Снежной Королевы» Е. Шварца, где подобный прием позволяет увидеть ситуацию с точки зрения одного из персонажей. В сказке Е. Шварца список действующих лиц не дает подробного описания персонажей. Действующее лицо представляется в дидаскалии, предшествующей его появлению:

<...>Дверь открывается, и в комнату входит высокий седой человек в черном сюртуке. На лацкане сюртука сверкает большая серебряная медаль. Он, важно подняв голову, оглядывается.

БАБУШКА. Здравствуйте, господин...

ЧЕЛОВЕК. ... коммерции советник. (...)

БАБУШКА. (...)

СОВЕТНИК. (...)

Подобный способ именованья действующего лица в дидаскалии, указывающей на говорящего, позволяет увидеть ситуацию с точки зрения

действующего лица, так как для нее данный персонаж остается неизвестным. Так как читателю действующее лицо также предстает как неизвестное, то происходит совмещение точки зрения читателя и действующего лица.

Дидаскалии, связанные с репликами, позволяют читателю усматривать частные смыслы как связь между представленными ситуациями и отношением к ним действующего лица, зрителя, читателя и внутритекстового автора. Дидаскалии, содержащие просодические характеристики высказывания («громко», «тихо», «кричит», «шепотом»), данные из внешней позиции, позволяют лишь конкретизировать способ высказывания, в то время как те, которые указывают на эмоциональное состояние говорящего («весело», «жалобно», «уверенно», «неуверенно»), позволяют усматривать внешнюю позицию по отношению к представлению ситуации. Введение в дидаскалии, относящиеся непосредственно к высказыванию, оценочной характеристики: «сентенциозно», «покровительственно», «лживо-огорченно» указывает на позицию внутреннюю по отношению к внутритекстовому автору и может вести к пробуждению рефлексии одновременно в поясах М-К (выбор лексической единицы) и мД (реактивация представлений), а в последнем случае («лживо-огорченно») и к определению отношения внутритекстового автора к ситуации данного высказывания, вступая в противоречие с содержанием самой реплики. Дидаскалии, указывающие на нарушение границы, представляют указание на обращение действующего лица не к участнику сцены, а непосредственно к зрителю/читателю, что вовлекает их в изображаемое пространство. В то же время указание на обращение действующего лица к самому себе ведет к расширению изображаемого, в котором могут присутствовать различные альтернативные миры, в том числе в действительность текста включается система смыслов зрителей.

Результаты исследования могут быть представлены в виде следующей таблицы:

Топология	Функции в системе содержаний текста	Функции в системе смыслов текста
Расположенные в сильной позиции начала / конца текста или дроби текста	<ul style="list-style-type: none"> - обеспечения связности - референциальная - конкретизации предикативности - указание на выбранную онтологию рассмотрения 	<ul style="list-style-type: none"> - обеспечения смысловой связности текста; - формирования полифоничности (смена точек зрения, многоадресности высказывания);
Внутритекстовые	<ul style="list-style-type: none"> - конкретизации ситуации - конкретизации акторов - диегетическая /экстрадиегетическая 	<ul style="list-style-type: none"> - выведение к усмотрению смыслов через выход в рефлексивную позицию в различных поясах СМД
Интегрированные в реплику	<ul style="list-style-type: none"> - конкретизации коммуникативной ситуации - верификации содержания высказывания 	

В заключении подводятся итоги выполненного диссертационного исследования, а также намечаются перспективы его дальнейшего развития.

В списке использованной литературы приводятся цитируемые в диссертации источники на русском, английском и французском языках (126 наименований).

По теме диссертации опубликованы следующие работы:

1. Львова Ю.А. Ремарка в драматическом тексте как предмет понимания // Сборник научных трудов. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 1996. – С. 59-64

2. Львова Ю.А. Авторская ремарка в драме // *Hermeneutics in Russia*, 1998 N 4 – www.tversu.ru/Science/Hermeneutics/1998-4.

3. Львова Ю.А. Использование текстов драмы при обучении иностранному языку // Актуальные проблемы преподавания иностранного языка. Материалы межфакультетского семинара. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 1999. – С. 55-56.

4. Львова Ю.А. Специфика интерпретации драматургического текста в начальной школе // Традиции и новации в подготовке будущего педагога. Материалы научно-практической конференции студентов и преподавателей педагогического факультета за 2003 год. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2004. – Вып. 3. – С. 219-223.

5. Львова Ю.А. Читаем драматургический текст с детьми // Детская литература и воспитание. Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2005. – Вып.2. – С. 252-258.

6. Львова Ю.А. Роль указания на жанр в драматургическом тексте в формировании горизонта ожиданий читателя // Детская литература и воспитание. Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2006. – Вып.3. – С. 25-33.