

Л. А. Пиотровская, П. Н. Трущелёв

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ
ЭМОЦИОГЕННОСТИ ТЕКСТОВ
(ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА В УЧЕБНОМ ТЕКСТЕ)**

Объектом исследования являются учебные тексты по географии для учащихся седьмых классов. В статье представлены описание и результаты экспериментов, проведенных с целью определения релевантности ряда факторов, каузирующих интерес (новизна, сложность, возможность понять) при осмысленном восприятии текста. Сравнение полученных в эксперименте результатов с оценкой разной степени эмотиогенности предложенных испытуемым текстов (наличие специальных языковых средств, каузирующих интерес) свидетельствует о том, что интерес учащихся при восприятии учебного текста в большей степени обусловлен использованием автором текста соответствующих вербальных приемов, чем особенностями содержания текста. Кроме того, были сделаны выводы о самой процедуре эксперимента.

Ключевые слова: эмотиология, эмотиогенность, эмоции, интерес, учебный текст, понимание текста.

L. Piotrovskaya, P. Truschelev

**AN EXPERIMENTAL INVESTIGATION
OF TEXT EMOTIOGENICITY
(FORMATION OF INTEREST IN A SCHOOL TEXT)**

The object of the investigation is texts from geography textbooks for secondary school (7th form). The article presents the description and results of the experiments which were conducted in order to determine the relevance of some factors causing interest (novelty, level of difficulty, possibility of gaining insight) during text comprehension. It contains a comparison of the data collected in the experimental study to the evaluation of different emotiogenicity degrees of the stimulus texts (the presence of special language means causing interest). The outcomes of this comparison suggest that learners' interest is caused by certain language means used by textbook authors more than the text content characteristics. In addition, the article contains an assessment of the experiment procedure itself.

Keywords: emotiology, emotiogenicity, emotions, interest, a textbook text, text comprehension.

Исследование категории эмотиогенности является одной из актуальных задач современной лингвистики эмоций — эмотиологии. Вслед за В. А. Масловой, эмотиогенность трактуется нами как характеристика текста с точки зрения адресата [10, с. 185]. С психолингвистической точки зрения эмотиогенность характеризует «личность человека, воспринимающего текст» [11, с. 220]. Га-

рантировать нужный эмотиогенный эффект невозможно, но существуют способы, повышающие вероятность эмоционального воздействия текста на адресата. Для их изучения следует обратиться прежде всего к текстам, перед автором которых стоит задача вызвать конкретные эмоции у адресата. К таковым относятся учебные тексты, в том числе тексты школьных учебников, поскольку, как

утверждают М. А. Холодная и Э. Г. Гельфман, они должны быть интересными для читателя-школьника [2, с. 53–54].

В отечественной и зарубежной психологии интерес определяется как специфическое положительное переживание, «исследовательский импульс», связанный с потребностью узнать что-либо новое об объекте интереса, с повышенным вниманием к нему [13, с. 525–528; 20, с. 23–29]. Однако, как подчеркивал еще Л. С. Выготский, следует различать интерес (или ситуативный интерес, любопытство) и индивидуальные интересы — самодостаточные уникальные приобретенные потребности [1, с. 12–17]; из современных психологов это же положение разделяет, например, П. Сильвия [20, с. 184–186].

Обращение к эмоции интереса при исследовании эмоциогенности учебного текста обусловлено тем, что, согласно К. Изарду, интерес «чаще всего направляет наше внимание и восприятие» [8, с. 84] и «составляет основу исследовательской, познавательной и конструктивной деятельности» [там же, с. 144]. Зарубежные психологи подчеркивают также, что при чтении интерес часто сопутствует другим эмоциям (обычно положительным) [14, с. 546] и появляется раньше других эмоций [17, с. 132].

В психологических исследованиях, в которых ставится задача выявить факторы, способствующие формированию эмоции интереса, констатируется, что интерес возбуждает что-то новое, непростое, необычное. Так, А. А. Горбатков экспериментально установил, что динамика эмоции интереса детерминирована в первую очередь показателями информированности субъекта (новизна) и энергозатратности (трудности) [6]. Согласно когнитивной теории эмоций, развиваемой П. Сильвия, интерес появляется в результате первичной субъективной оценки степени новизны, сложности, неоднозначности объекта, а также вторичной оценки способности «преодолеть» возникающие трудности [20, с. 57–58]. Кроме того, в отечественной пси-

хологии общепринятым является положение, сформулированное А. Н. Леонтьевым, в соответствии с которым для формирования любой эмоции в процессе деятельности необходим субъективный прогноз вероятности достижения цели [9, с. 16], который делается на основе оценки степени новизны и сложности объекта.

Таким образом, в процессе восприятия любого текста возникновение интереса может быть обусловлено оценкой степени новизны и сложности содержания речевого сообщения, а также вероятности удовлетворения потребности понять смысл воспринимаемого текста.

В то же время, говоря о тексте, нужно учитывать также способ представления содержания [17, с. 130]. Вопрос об эмоциогенном потенциале вербальных способов формирования эмоции интереса остается дискуссионным, поскольку, согласно М. Митчеллу, следует различать приемы, с одной стороны, формирующие интерес, с другой — лишь поддерживающие его [18].

Учебные тексты в рассматриваемом аспекте были объектом экспериментального исследования в области педагогической психологии, однако, как правило, испытуемым предлагалось оценивать измененные учебные тексты, в которых исследуемые языковые средства либо были ярко представлены, либо полностью отсутствовали. Так, М. Садоски с соавторами в экспериментальном исследовании влияния конкретности содержания текста на эмоцию интереса использовал измененные отрывки из учебников по истории, в которых конкретизация содержания осуществлялась преимущественно с помощью конкретных существительных [19, с. 304]. Однако это повлекло за собой изменение и содержания текста: преобразованные таким образом тексты о характере художницы Дж. О'Кифф и внешности президента Дж. Мэдисона утратили признаки учебного текста.

В настоящей статье представлены результаты экспериментального исследования

реальных учебных текстов, поскольку на осмысленное восприятие текста влияет и тип воспринимаемого текста [22].

Исследования проводилось в **два этапа**: 1) отбор учебных текстов,* 2) экспериментальное исследование и обработка его результатов.

Целью **первого этапа** исследования был выбор учебных текстов, способных в разной степени вызвать интерес учащихся. Для этого надо было решить две задачи: 1) свести к минимуму возможное влияние индивидуальных интересов испытуемых; 2) проанализировать разные учебные тексты с точки зрения языковых средств, каузирующих интерес.

Для решения первой задачи были использованы отчетные материалы Федерального института педагогических измерений, которые позволили выбрать предметную область — географию. Этот предмет регулярно занимает последние места в рейтинге любимых; кроме того, количество сдающих экзамены по географии и поступающих в вузы на географические факультеты с каждым годом уменьшается, что свидетельствует о том, что география редко становится объектом индивидуального интереса школьников.

Для решения второй задачи следовало, во-первых, определить перечень вербальных приемов, потенциально формирующих интерес; во-вторых, провести собственный лингвистический анализ учебных текстов.

В настоящее время не существует лингвистических работ, в которых были бы перечислены все вербальные приемы формирования интереса у читателя. В психологических же исследованиях такие приемы рассматриваются как возможные причины появления интереса у реципиента в процессе осмысленного восприятия текста. Предлагаемый перечень соответствующих приемов составлен на основе, с одной стороны, анализа психологических и лингвистических исследований, с другой — проведенного нами лингвистического анализа учебных текстов:

1) диалогизирование текста (роль этого приема подчеркивается отечественными психологами [2, с. 53]) — диалогизация, эксплицирование в тексте определенных признаков, авторизация;

2) использование эмотивных «вкрапленных», т. е. комментариев какого-либо события с эмоциональной точки зрения [16, с. 88], а также слов с эмотивным компонентом значения;

3) конкретизация содержания текста, направленная на активизацию наглядно-образного мышления реципиента [19], описанная нами ранее [12].

В результате лингвистического анализа более десяти учебных текстов из шести учебников по географии для седьмых классов были выбраны четыре тематически однородных параграфа (описание природы) сопоставимого объема (не более 1500 знаков): «Северный Ледовитый океан» [4, с. 105–196] (текст № 1) — 1336 знаков, 210 токенов (последовательность знаков от пробела до пробела [15, с. 39]); «Глубинные зоны мирового океана» [4, с. 83–84] (текст № 2) — 1838 знаков, 310 токенов; «Внутренние воды Южной Америки» [5, с. 173–174] (далее — текст № 3) — 1565 знаков, 261 токен; «Природные зоны и органический мир Евразии» [3, с. 136–137] (текст № 4) — 1471 знак, 218 токенов.

Первые три текста с учетом типа языковых приемов, каузирующих интерес, и их насыщенности можно оценить как интересные, но обладающие разной степенью эмоциогенности (минимальная, средняя, максимальная). Эмоциогенность текста № 4 была оценена нами как нулевая.

Текст № 1 насыщен приемами авторизации: эмфатические темы/ремы (*В самом маленьком океане находится самый большой остров планеты*), контрастные темы/ремы (*именно эти незамерзающие моря; острова имеют исключительно материковое происхождение*), эксплицитное выражение субъективной оценки с помощью слов с оценочным компонентом лексического значения

(воды этого течения теплыми назвать трудно; температура окружающих вод гораздо ниже) и вводно-модальных конструкций (конечно, по своему хозяйственному значению). Однако субъектная сфера читателя остается вне текста, поскольку в тексте не создаются ни «эффект соприсутствия» [7, с. 239], ни ситуация диалога. Поэтому **эмоциогенность** данного текста была оценена нами как **минимальная**.

В **тексте № 2** использованы все приемы, каузирующие интерес, при этом они подчинены конкретизации содержания. Знакомство учащихся с глубинными зонами Мирового океана представлено как прогулка по дну океана (*Давайте же посмотрим, как меняется глубина океана по мере удаления от материка...*). «Эффект соприсутствия» достигается прежде всего с помощью введения адресата в субъектную перспективу текста (*Чем глубже мы будем погружаться, тем темнее будет становиться вокруг нас*), фиксации временных параметров (*мы покинули шельф и оказались в следующей глубинной зоне...*), приемов диалогизации (*И что же мы видим?*), репрезентацией оценок (*огромное количество жизни; вода ледяная*), эмоционально окрашенных высказываний (*Дно оказывается не внизу под нами, а сбоку!*). Кроме того, данный текст насыщен «интересными деталями», не имеющими прямого отношения к основной теме текста (*здесь нам придется включить фонарь; если представить себе, что океаны испарились, то материка предстали бы перед нами, как огромные выступы на поверхности Земли*). Данный текст по плотности и разнообразию языковых приемов, каузирующих интерес, значительно превосходит остальные, поэтому его **эмоциогенность** оценена нами как **максимальная**.

В **тексте № 3** приемы конкретизации и формирования эмотивности представлены «вкраплениями», но используются они автором нерегулярно. Конкретизация содержания текста реализуется посредством дополнительной фиксации качеств описываемых

явлений и объектов (*непроходимые болота; виктория-регия с плавающими листьями диаметром 2 м*), субъективной оценки описываемых объектов (*грандиозная Амазонка; красивейший водопад*), глаголов восприятия (*Устье реки очищается от наносов морскими приливами и отливами, которые заметны на реке на протяжении 1400 км от устья*). Эмотивность текста формируется также с помощью эмотивов (*неудивительно, что; интересные книги*). По количеству данных приемов текст № 3 уступает остальным; в то же время авторы явно ориентированы на формирование у реципиента пристрастного отношения к содержанию текста — одного из основных механизмов эмоционального воздействия содержания текста [21]. Поэтому с лингвистической точки зрения **эмоциогенность** данного текста оценивается нами как **средняя**.

В **тексте № 4** названные выше приемы каузации интереса почти не представлены, поэтому его **эмоциогенность**, по нашей оценке, **нулевая**. Для подтверждения данного вывода приведем один абзац:

Наиболее разнообразен органический мир южной части Евразии, где в течение десятков миллионов лет сохранился теплый климат. В центре и на севере материка растительный и животный мир более скудный и однообразный. Причина этого — не только современные условия. Его обеднение происходило в периоды неоднократных похолоданий и оледенений, горообразования и иссушения климата.

Более подробно охарактеризуем процедуру и результаты **второго этапа** исследования — экспериментального исследования, направленного на решение трех задач: 1) диагностирование эмоции интереса; 2) выявление статистически значимой связи между появлением эмоции интереса и субъективной оценкой содержания текста по тем признакам, которые в психологических работах трактуются как формирующие интерес; 3) определение влияния соответствующих вербальных способов на появление интереса.

В эксперименте использовались два метода: семантическое шкалирование (пятибалльные интервальные шкалы) и дихотомический вопрос (*Хотели бы вы прочитать продолжение текста?*). Метод семантического шкалирования позволяет определить корреляцию между разными признаками и поэтому часто используется при исследовании эмоциогенности текста. Учитывая результаты психологических исследований, можно предположить, что метод шкалирования позволит обнаружить интерес у реципиентов, а также определить его зависимость от ряда характерных когнитивных оценок. Для обнаружения эмоции интереса использовалась шкала «скучный — интересный», а для определения ее зависимости от степени новизны, сложности и вероятности удовлетворения потребности понять текст — соответственно шкалы «новый — известный», «сложный — легкий», «понятный — непонятный». С учетом упомянутого выше исследования М. Садоски [19] к трем признакам, потенциально вызывающим интерес, была добавлена еще одна шкала — «конкретный — абстрактный». ** Дихотомический вопрос *Хотели бы вы прочитать продолжение текста?* использовался для возможного разграничения эмоции интереса и индивидуального интереса, поскольку именно интерес характеризуется возникновением желания взаимодействовать с объектом.

В основном эксперименте участвовали 40 учащихся 7-х классов ГБОУ гимназии № 405 (20 юношей и 20 девушек), в дополнительном — 26 студентов 1-го и 2-го курсов факультета географии РГПУ им. А. И. Герцена (из них 16 женщин). В обеих группах испытуемых эксперимент проводился по методу семантического шкалирования, но с разным набором когнитивных признаков. Школьникам было предложено оценить тексты-стимулы по всем параметрам. Студенты оценивали стимулы только по параметру «скучный — интересный»; оценка по остальным когнитивным признакам была исключена, поскольку предпола-

галось, что студентам географического факультета содержание текстов из учебников для 7-х классов будет известным, легким, понятным и конкретным. На дихотомический вопрос (*Хотели бы вы прочитать продолжение текста?*) было предложено ответить только студентам.

Эксперименты проводились в учебных заведениях (гимназия и университет).*** Каждый испытуемый получил бланки с четырьмя текстами и одинаковыми заданиями после каждого текста. Тексты предлагалось оценить с помощью шкал следующим образом:

1) если оценка содержания текста полностью совпадает с левым или правым словом, нужно обвести цифру «1» или «5» соответственно;

2) если оценка содержания текста менее тесно связана с левым или правым словом, нужно обвести цифру «2» или «4» соответственно;

3) если оценка нейтральная, или оба признака одинаково выражают оценку содержания текста, или оба признака не существенны для оценки содержания текста, нужно обвести цифру «3».

Время выполнения заданий не ограничивалось (в среднем испытуемым требовалось 15 минут).

Результаты экспериментов представлены в таблице 1, где показано, сколько испытуемых поставили определенные оценки на пятибалльных шкалах по каждому параметру к каждому тексту. Количество оценок испытуемых-студентов указано в скобках после количества оценок школьников.

Обработка полученных данных производилась с помощью программы Statistica 10. Так как оценки по параметру «скучный — интересный» ко всем четырем текстам не распределены по нормальному закону (критерий Шапиро-Уилка = 0,8168, 0,8196, 0,8441, 0,8970; $p \leq 0,01$), использовались методы непараметрической статистики.

Анализ оценок испытуемых-школьников в первую очередь был направлен на выявление интересных с их точки зрения текстов.

Таблица 1

Распределение оценок испытуемых

Оценки Параметры	1	2	3	4	5	Оценки Параметры
Текст № 1 (Северный Ледовитый океан)						
сложный	1	1	9	17	12	легкий
новый	4	11	6	10	9	известный
скучный	2 (1)	1 (3)	7 (5)	17 (8)	13 (8)	интересный
понятный	29	7	1	1	2	непонятный
Текст № 2 (Глубинные зоны Мирового океана)						
сложный	0	6	10	14	10	легкий
новый	6	8	10	10	6	известный
скучный	2 (0)	3 (2)	6 (3)	13 (6)	16 (14)	интересный
понятный	17	12	3	7	1	непонятный
Текст № 3 (Внутренние воды Южной Америки)						
сложный	0	5	5	16	14	легкий
новый	1	11	15	10	3	известный
скучный	1 (1)	4 (1)	7 (6)	13 (10)	15 (7)	интересный
понятный	22	6	5	3	4	непонятный
Текст № 4 (Природные зоны и органический мир Евразии)						
сложный	1	7	10	12	10	легкий
новый	3	14	9	9	5	известный
скучный	3 (1)	7 (3)	13 (9)	7 (8)	10 (4)	интересный
понятный	13	14	8	3	2	непонятный

Первые три текста, содержащие вербальные приемы формирования интереса, были оценены школьниками как интересные. Это подтверждает сравнение общего количества оценок, с одной стороны, «скучный» (1), «скорее скучный» (2), «нейтральный» (3), с другой — «скорее интересный» (4), «интересный» (5) с равномерным распределением (критерий $\chi^2 = 9,06, 7,26$ и $5,63$; $p \leq 0,02$). Кроме того, процентные доли испытуемых, оценивших первые три текста как интересные (оценки «4» и «5»), статистически значимо не различаются. Не было выявлено и значимых сдвигов в индивидуальных оценках содержания первых трех текстов по параметру «скучный — интересный». Таким образом, первые три текста не просто оказались интересными для школь-

ников: они были оценены как одинаково интересные.

Текст № 4, в котором вербальные приемы формирования интереса почти отсутствуют, по мнению школьников, нельзя оценить ни как интересный, ни как скучный или неинтересный: распределение общего количества оценок «скучный» (1), «скорее скучный» (2), «нейтральный» (3), с одной стороны, и «скорее интересный» (4), «интересный» (5) — с другой, не отличается от равномерного. В то же время процентные доли испытуемых, оценивших первые три текста как интересные (оценки «4» и «5»), статистически значимо отличаются от доли испытуемых, оценивших так же содержание текста № 4 (критерий $\varphi^* = 2,51$; $p \leq 0,01$). Значимыми оказались и сдвиги в оценке

содержания первых трех текстов, с одной стороны, и текста № 4 — с другой, по параметру «скучный — интересный» (критерий *T*-Вилкоксона = 61,5, 22 и 45; $p \leq 0,01$; нетипичный сдвиг — положительный). Таким образом, несмотря на то, что текст № 4 нельзя охарактеризовать как неинтересный, школьники оценивали его как менее интересный по сравнению с текстами № 1, 2 и 3.

Следующий этап анализа результатов экспериментального исследования был направлен на выявление зависимости интереса к разным текстам от оценки степени их новизны, сложности и возможности понять их содержание: оценки по параметру «скучный — интересный» сравнивались с оценками по трем другим параметрам с помощью коэффициента ранговой корреляции r_s Спирмена. Результаты представлены в таблице 2, где статистически значимые ($p \leq 0,05$) величины выделены полужирным шрифтом.

Таблица 2

Корреляционная структура оценок по параметру «скучный — интересный» и оценок по другим параметрам (40 ин.)

Стимул	Величина r_s при сравнении оценок по параметру «скучный — интересный» с другими оценками		
	«новый — известный»	«сложный — легкий»	«понятный — непонятный»
Текст № 1	-0,23	0,05	-0,15
Текст № 2	0,23	0,30	-0,39
Текст № 3	0,30	0,20	-0,51
Текст № 4	0,09	0,25	-0,50

Из приведенных в таблице данных видно, что статистически значимая связь существует только между оценками по параметрам «скучный — интересный» и «понятный — непонятный» относительно текстов № 2, № 3 и № 4. Однако выявленная корреляция свидетельствует о наличии лишь умеренной связи: субъективная оценка собственной способности успешно понять данные тексты

оказала небольшое влияние на интерес к их содержанию.

Дальнейший анализ оценок содержания текстов по параметру «скучный — интересный» позволил выделить две подгруппы испытуемых-школьников. Во-первых, 16 школьников (из 40) оценили все четыре текста как интересные («4» — скорее интересный или «5» — интересный). Возможно, интерес этих испытуемых обусловлен индивидуальным интересом к географии либо к учебе в целом или же интересом к эксперименту (значимость данного фактора уже отмечалась исследователями [17, с. 132]). Во-вторых, 4 школьника оценили все тексты как неинтересные («1» — скучный, «2» — скорее скучный) или нейтральные («3»). Поэтому при дальнейшей интерпретации результатов протоколов испытуемые этих подгрупп не учитывались. После исключения данных подгрупп школьников была получена искусственная выборка из 20 испытуемых. Анализ оценок этих испытуемых не отличается от анализа оценок полной выборки школьников. Представим основные результаты.

Первые три текста, в которых использованы вербальные приемы формирования интереса, нельзя охарактеризовать ни как интересные, ни как скучные или нейтральные: распределение общего количества оценок, с одной стороны, «1» (скучный), «2» (скорее скучный), «3» (нейтральный), с другой — «4» (скорее интересный), «5» (интересный) не отличается от равномерного.

Текст № 4, в котором вербальные приемы формирования интереса отсутствуют, можно оценить как неинтересный с точки зрения школьников: распределение общего количества оценок «скучный», «скорее скучный», «нейтральный» и общего количества оценок «скорее интересный», «интересный» статистически значимо отличается от равномерного распределения (биномиальный критерий $m = 1$; $p \leq 0,01$).

Чтобы выявить возможную зависимость появления интереса к текстам от оценки степени их новизны, сложности и возмож-

ности понять их содержание, был проведен корреляционный анализ, результаты которого представлены в таблице 3, где статистически значимые ($p \leq 0,05$) величины выделены полужирным шрифтом.

Таблица 3

Корреляционная структура оценок по параметру «скучный — интересный» и оценок по другим параметрам (20 ии.)

Стимул	Величина r_s при сравнении оценок по параметру «скучный — интересный» с другими оценками		
	«новый — известный»	«сложный — легкий»	«понятный — непонятный»
Текст № 1	-0,42	0,11	-0,03
Текст № 2	0,36	0,50	-0,30
Текст № 3	0,41	0,43	-0,55
Текст № 4	0,11	0,00	-0,34

Приведенные в таблице данные свидетельствуют о том, что статистически значимая связь была выявлена между оценками по параметрам «скучный — интересный» и «сложный — легкий» относительно текста № 2, а также и между оценками по параметрам «скучный — интересный» и «понятный — непонятный» по отношению текста № 3. Выявленная корреляция вновь свидетельствует о наличии лишь умеренной связи. Субъективные оценки степени сложности текста № 2 и способности понять содержание текста № 3 оказали небольшое влияние на интерес к содержанию этих текстов. Особо отметим, что выявленная связь между двумя оценками текста № 2 имеет нетипичное направление: чем менее сложным считали текст испытуемые, тем более он оказывался для них интересным.

Важно отметить, что в обеих выборках (40 и 20 ии.) сдвиг индивидуальных оценок всех текстов по параметрам «сложный — легкий», «новый — известный» и «понятный — непонятный» статистически незначим, т. е. школьники одинаково оценили содержание разных текстов по этим пара-

метрам. Однако оценки содержания первых трех текстов, с одной стороны, и текста № 4 — с другой, по параметру «скучный — интересный» различны: в обеих выборках школьники посчитали текст № 4 менее интересным.

При обработке протоколов экспериментального исследования в группе студентов сначала мы сравнили оценки содержания текстов по параметру «скучный — интересный» с ответами на дихотомический вопрос (*Хотели бы вы прочитать продолжение текста?*). Было установлено, что оценкам «скучный» и «скорее скучный» (общее количество — 12) соответствует ответ «Нет», а оценкам «скорее интересный» и «интересный» (общее количество — 65) — ответ «Да» (величина γ -корреляции = 0,99; $p \leq 0,01$). Оценку «нейтральный» в общей сложности студенты поставили 23 раза: из них испытуемые 11 раз ответили на вопрос «Нет», а 12 раз — «Да». Следовательно, нам удалось выделить испытуемых, у которых предъявленные тексты вызвали эмоцию интереса. В то же время остается неясным, почему студенты, которые выбрали оценку «3» (нейтральный), хотели прочитать продолжение учебных текстов.

Сформулируем наиболее значимые результаты анализа оценок студентов.

Во-первых, результаты статистического анализа позволяют сделать вывод, что текст № 2 студенты оценили как самый интересный: распределение общего количества оценок «1» (скучный), «2» (скорее скучный), «3» (нейтральный) и общего количество оценок «4» (скорее интересный), «5» (интересный) статистически значимо отличается от равномерного ($m = 20$; $p \leq 0,01$). При этом количество оценок «5» (интересный) для этого текста статистически значимо превышает количество таких же оценок для текста № 1 ($\varphi^* = 1,72$; $p \leq 0,05$) и текста № 3 ($\varphi^* = 2,04$; $p \leq 0,05$). Это коррелирует с результатами нашего лингвистического анализа вербальных приемов, каузирующих интерес, в соответствии с которым текст № 2

был оценен как максимально интересный, а текст № 1 — как минимально интересный.

Во-вторых, в обеих группах испытуемых никто не оценил текст № 4 как единственно интересный (не было оценок «скорее интересный» и «интересный»). Следовательно, эмоциогенный потенциал данного текста минимален, что также соответствует нашей характеристике данного текста на основе его лингвистического анализа.

В-третьих, ни один из студентов не оценил текст № 1 как единственно интересный, что не противоречит нашей оценке данного текста как обладающего минимальной степенью эмоциогенности. Более того, все испытуемые, оценившие текст № 1 как «скорее интересный» или «интересный», точно так же оценивали и содержание текстов № 2 и № 3; такая зависимость коррелирует с нашей характеристикой первых трех текстов как интересных, но обладающих разной степенью эмоциогенности. В группе школьников только двое испытуемых оценили текст № 1 как единственно интересный. В то же время не было испытуемых, которые оценили бы как «скорее интересный» или «интересный» тексты № 1 и № 3, а текст № 2 — как неинтересный. Напомним, что по результатам сравнительного лингвистического анализа текстов текст № 1 был оценен нами как обладающий минимальной степенью эмоциогенности, а текст № 3 — средней степенью эмоциогенности. Поэтому отсутствие такой динамики (интересный текст № 1 — неинтересный текст № 2 — интересный текст № 3) позволяет предположить, что интерес к тексту № 1 обусловлен бóльшим вниманием и интересом в начале эксперимента, а не особенностями самого текста.

Таким образом, в первую очередь, можно сделать выводы о самой процедуре эксперимента: 1) при экспериментальном исследовании

эмоциогенности важно учитывать релевантные психические или социальные особенности испытуемых (в нашем эксперименте — успеваемость и индивидуальный интерес к географии); 2) при использовании методик шкалирования вместо цифрового обозначения ответов предпочтительнее предлагать испытуемым вербальные обозначения признаков (*интересный, скорее интересный, нейтральный, скорее скучный, скучный*); 3) использование семибалльной шкалы позволит более точно фиксировать эмоциональное состояние; 4) следует учитывать и «фактор первого текста», поскольку на оценку его содержания может повлиять интерес к самому эксперименту.

Относительно двух факторов, потенциально влияющих на формирование интереса при восприятии учебного текста, полученные нами результаты позволяют утверждать, что оценка испытуемыми первых трех текстов как интересных прежде всего обусловлена не степенью новизны, сложности или возможности понять их содержание, что не соответствует выводам, сделанным психологами, а наличием вербальных приемов, каузирующих данную эмоцию. При этом полное отсутствие данных приемов значительно снижает эмоциогенный потенциал учебного текста. В то же время, как показал анализ оценок в искусственной выборке (20 ии.), вербальные приемы формирования интереса в тексте не гарантируют появления эмоции интереса. По всей видимости, количество различных приемов в одном тексте не увеличивает вероятность его эмоционального воздействия на школьника. Однако бесспорно, что осознанное использование авторами школьных учебников вербальных приемов формирования интереса способствует появлению этой эмоции у школьников при осмысленном восприятии учебного текста.

ПРИМЕЧАНИЯ

* Детальный лингвистический анализ учебных текстов не входит в задачи настоящей статьи, поэтому представлены только результаты такого анализа.

- ** При сравнении оценок содержания текстов по параметру «конкретный — абстрактный» с оценками по другим четырем параметрам были получены крайне противоречивые данные. Для объяснения этого феномена 20 ученикам из 7-го и 8-го классов ГБОУ школы № 211 им. Пьера де Кубертена (из них 11 девочек) было предложено дать определение лексемам *конкретный* и *абстрактный*. Оказалось, школьники не знают значения лексемы *абстрактный*; значение лексемы *конкретный* им частично известно, однако соотнести его с содержанием текста не смог ни один информант. Поэтому оценки по параметру «конкретный — абстрактный» нами не учитывались.
- *** За помощь в организации и проведении экспериментов авторы выражают благодарность сотрудникам ГБОУ гимназии № 405 — заместителю директора по учебно-воспитательной работе Валентине Витальевне Метлиной и учителю русского языка и литературы Наталье Львовне Соловьевой, а также доценту кафедры русского языка РГПУ им. А. И. Герцена Анне Юрьевне Пентиной.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Выготский Л. С.* Педология подростка: избранные главы // Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4: Детская психология. М.: Педагогика, 1984. С. 6–242.
2. *Гельфман Э. Г., Холодная М. А.* Психодидактика школьного учебника. СПб.: Питер, 2006. 383 с.
3. География: земля и люди: 7 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений / А. П. Кузнецов, Л. Е. Савельева, В. П. Дронов. 4-е изд. М.: Просвещение, 2011. 175 с.
4. География: материки и океаны: в 2 ч. Ч. 1. Планета, на которой мы живем. Африка. Австралия: учеб. для 7 кл. общеобразоват. учреждений / Е. М. Домогацких, Н. И. Алексеевский. 5-е изд. М.: Русское слово, 2012. 280 с.
5. География. Наш дом — Земля: материки, океаны, народы и страны: 7 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений / В. А. Коринская, И. В. Душина, В. А. Щенев. 11-е изд., стер. М.: Дрофа, 2012. 383 с.
6. *Горбатков А. А.* Динамика эмоции интереса и радости в условиях мыслительной деятельности // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 3. С. 43–56.
7. *Золотова Г. А., Онипенко Н. К., Сидорова М. Ю.* Коммуникативная грамматика русского языка. М.: Ин-т рус. яз., 2004. 544 с.
8. *Изард К. Э.* Психология эмоций / пер. с англ. СПб.: Питер, 2006. 464 с.
9. *Леонтьев А. Н.* Потребности, мотивы и эмоции: конспект лекций. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971. 40 с.
10. *Маслова В. А.* Параметры экспрессивности текста // Человеческий фактор в языке: языковые механизмы экспрессивности / отв. ред. В. Н. Телия. М.: Наука, 1991. С. 179–204.
11. *Пиотровская Л. А.* Эмотивность, эмоциогенность, эмоциональность: язык, текст, человек (о категориальном аппарате эмотиологии) // К 150-летию кафедры общего языкознания СПбГУ: сб. статей. СПб.: Филол. фак. С.-Петерб. гос. ун-та, 2015. С. 213–223.
12. *Пиотровская Л. А., Трущелёв П. Н.* Конкретизация учебного текста как способ формирования интереса у читателя (на примерах описания природы) // Печать и слово Санкт-Петербурга (Петербургские чтения — 2018): сб. науч. тр. / редкол.: Н. Б. Лезунова [и др.]. СПб.: СПбГУПТД, 2018. С. 305–311.
13. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2001. 720 с.
14. *Ainley M., Hidi S., Berndorff D.* Interest, Learning, and the Psychological Processes That Mediate Their Relationship // Journal of Educational Psychology. 2002. Vol. 94. № 3. Pp. 545–561.
15. *Brezina V.* Statistics in Corpus Linguistics: a Practical Guide. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 2018. 296 p.

16. *Kintsch W.* Learning from Text, Levels of Comprehension, or: Why Anyone Would Read a Story Anyway // *Poetics*. 1980. № 9. Pp. 87–98.
17. *Kneepkens E. W. E. M., Zwaan R. A.* Emotions and Literary Text Comprehension // *Poetics*. 1994. № 23. Pp. 125–138.
18. *Mitchell M.* Situational Interest: its Multifaceted Structure in the Secondary School Mathematics Classroom // *Journal of Educational Psychology*. 1993. Vol. 85. № 3. Pp. 426–436.
19. *Sadoski M., Goetz E. T., Fritz J. B.* Impact of Concreteness on Comprehensibility, Interest, and Memory for Text: Implications for Dual Coding Theory and Text Design // *Journal of Educational Psychology*. 1993. Vol. 85. № 2. Pp. 291–304.
20. *Silvia P. J.* Exploring the Psychology of Interest. New York: Oxford University Press, 2006. 264 p.
21. *Schraw G., Bruning R., Svoboda C.* Sources of Situational Interest // *Journal of Reading Behavior*. 1995. Vol. 27. № 1. Pp. 1–17.
22. *Zwaan R. A.* Effect of Genre Expectations on Text Comprehension // *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 1994. Vol. 20. № 20. Pp. 920–933.

REFERENCES

1. *Vygotskiy L. S.* Pedologiya podrostka: izbrannye glavy // Vygotskiy L. S. *Sobranie sochineniy: v 6 t. T. 4: Detskaya psihologiya*. M.: Pedagogika, 1984. S. 6–242.
2. *Gel'fman E. G., Holodnaya M. A.* *Psihodidaktika shkol'nogo uchebnika*. SPb.: Piter, 2006. 383 s.
3. *Geografiya: zemlya i lyudi: 7 kl.: ucheb. dlya obshcheobrazovat. uchrezhdeniy / A. P. Kuznetsov, L. E. Savel'eva, V. P. Dronov. 4-e izd. M.: Prosveshchenie, 2011. 175 s.*
4. *Geografiya: materiki i okeany: v 2 ch. Ch. 1. Planeta, na kotoroy my zhivem. Afrika. Avstraliya: ucheb. dlya 7 kl. obshcheobrazovat. uchrezhdeniy / E. M. Domogatskih, N. I. Alekseevskiy. 5-e izd. M.: Russkoe slovo, 2012. 280 s.*
5. *Geografiya. Nash dom — Zemlya: materiki, okeany, narody i strany: 7 kl.: ucheb. dlya obshcheobrazovat. uchrezhdeniy / V. A. Korinskaya, I. V. Dushina, V. A. Shchenev. 11-e izd., ster. M.: Drofa, 2012. 383 s.*
6. *Gorbatkov A. A.* Dinamika emotsii interesa i radosti v usloviyah myslitel'noy deyatel'nosti // *Psihologicheskii zhurnal*. 2011. T. 32. № 3. S. 43–56.
7. *Zolotova G. A., Onipenko N. K., Sidorova M. Yu.* *Kommunikativnaya grammatika russkogo yazyka*. M.: In-t rus. yaz., 2004. 544 s.
8. *Izard K. E.* *Psihologiya emotsiy / per. s angl.* SPb.: Piter, 2006. 464 s.
9. *Leont'ev A. N.* Potrebnosti, motivy i emotsii: konspekt lektsiy. M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1971. 40 s.
10. *Maslova V. A.* Parametry ekspressivnosti teksta // *Chelovecheskiy faktor v yazyke: yazykovye mehanizmy ekspressivnosti / otv. red. V. N. Teliya*. M.: Nauka, 1991. S. 179–204.
11. *Piotrovskaya L. A.* Emotivnost', emotsiogenost', emotsional'nost': yazyk, tekst, chelovek (o kategorial'nom apparate emotologii) // *K 150-letiyu kafedry obshchego yazykoznaniya SPbGU: sb. statey*. SPb.: Filol. fak. S.-Peterb. gos. un-ta, 2015. S. 213–223.
12. *Piotrovskaya L. A., Trushchelev P. N.* Konkretizatsiya uchebnogo teksta kak sposob formirovaniya interesa u chitatelya (na primerah opisaniya prirody) // *Pechat' i slovo Sankt-Peterburga (Peterburgskie chteniya — 2018): sb. nauch. tr. / redkol.: N. B. Lezunova [i dr.]*. SPb.: SPbGUPTD, 2018. S. 305–311.
13. *Rubinshteyn S. L.* *Osnovy obshchey psihologii*. SPb.: Piter, 2001. 720 s.
14. *Ainley M., Hidi S., Berndorff D.* Interest, Learning, and the Psychological Processes That Mediate Their Relationship // *Journal of Educational Psychology*. 2002. Vol. 94. № 3. Pp. 545–561.
15. *Brezina V.* *Statistics in Corpus Linguistics: a Practical Guide*. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 2018. 296 p.

16. *Kintsch W.* Learning from Text, Levels of Comprehension, or: Why Anyone Would Read a Story Anyway // *Poetics*. 1980. № 9. Pp. 87–98.
17. *Kneepkens E. W. E. M., Zwaan R. A.* Emotions and Literary Text Comprehension // *Poetics*. 1994. № 23. Pp. 125–138.
18. *Mitchell M.* Situational Interest: its Multifaceted Structure in the Secondary School Mathematics Classroom // *Journal of Educational Psychology*. 1993. Vol. 85. № 3. Pp. 426–436.
19. *Sadoski M., Goetz E. T., Fritz J. B.* Impact of Concreteness on Comprehensibility, Interest, and Memory for Text: Implications for Dual Coding Theory and Text Design // *Journal of Educational Psychology*. 1993. Vol. 85. № 2. Pp. 291–304.
20. *Silvia P. J.* Exploring the Psychology of Interest. New York: Oxford University Press, 2006. 264 p.
21. *Schraw G., Bruning R., Svoboda C.* Sources of Situational Interest // *Journal of Reading Behavior*. 1995. Vol. 27. № 1. Pp. 1–17.
22. *Zwaan R. A.* Effect of Genre Expectations on Text Comprehension // *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 1994. Vol. 20. № 20. Pp. 920–933.

О. Ю. Кустова

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ МОДЕЛИ ИССЛЕДОВАНИЯ КИНОПЕРЕВОДА

Статья посвящена исследованию перевода художественного и нехудожественного кинотекста. Наиболее существенными в кинопереводе выступают проблемы смыслообразования при восприятии переводного кинотекста, не ограниченные техническими параметрами (требования к субтитрам, длина звучания реплики, артикуляция), а рассматриваемые в контексте коммуникативно- и функционально-прагматических, лингвокультурных и социокультурных характеристик кинотекста. В статье уточняется объем понятия «кинотекст» относительно переводческой деятельности, выделяются характеристики кинотекста, релевантные для процесса киноперевода, дается обоснование культурологической и прагматической (коммуникативно-прагматической; функционально-прагматической) моделей исследования киноперевода. Данные модели исследования предполагают подход к кинотексту как поликодовому и полимодальному произведению кинематографии и продукту культуры, обеспечивают полноту описания предмета исследования и дают возможность объединить изучение отдельных параметров киноперевода с принципом целостного восприятия.

Ключевые слова: киноперевод, критерии исследования киноперевода, концептуальная модель исследования, проблемы смыслообразования в кинотексте.

О. Kustova

CONCEPTUAL MODELS OF FILM TRANSLATION RESEARCH

The subject of the research is the translation features of fiction and nonfiction film texts. In film translation a great importance is assigned to sense-making of the perceived translated film text. This focus poses a number of issues not limited to technical parameters (requirements for subtitles, the length of lines, or articulation), but considered in the context of communicative and functional-pragmatic, linguistic-cultural and socio-cultural features of the film text. The