

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«НОВОСИБИРСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ, НГУ)

Факультет экономический

Кафедра общей социологии

Направление подготовки 39.03.01 Социология

Направленность, профиль Общая социология: социологические исследования и проекты

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА БАКАЛАВРА

Жесько Эллы Михайловны

Тема работы Модификации чтения, их специфика и границы в восприятии
студентов и научных сотрудников

«К защите допущен»

Заведующий кафедрой общей
социологии ЭФ НГУ, к. с. н.,
доцент

Черкашина Т. Ю. / _____

«.....».....2021 г.

Научный руководитель

к.с.н., доцент кафедры общей
социологии ЭФ НГУ

Чудова И. А. / _____

«.....».....2021 г.

Дата защиты:

«.....».....2021 г.

Новосибирск
2021

АННОТАЦИЯ

Данное исследование выполнено при поддержке РФФИ, в рамках проекта № 19-011-00420 «Дифференциация практик учебного и профессионального чтения в научно-образовательной среде» и посвящено феноменологическому анализу восприятия студентами и научными сотрудниками модификаций чтения. Модификации чтения – это центральное понятие исследования, заимствованное из библиотековедения, которое можно определить как группировки текстов, жанров, носителей и читательских практик, связанных с конкретными обстоятельствами чтения.

В рамках проекта студентами и преподавателями кафедры социологии экономического факультета НГУ были проведены интервью и фокус-группы со студентами НГУ и научными сотрудниками СО РАН. Целью данной работы является определение границ, вариаций и специфических черт восприятия рабочей (учебной) и досуговой модификации чтения студентами и научными сотрудниками и особенностей осуществления практик чтения, характерных для этих модификаций. Изучение эмпирического материала позволило определить, какие переживания испытывают студенты и научные сотрудники относительно досуговой и основной модификации чтения и какие источники, носители текстов и читательские практики характерны для модификаций. Кроме того, были сопоставлены феноменологические жизненные миры и модификации чтения, определены особенности их взаимодействия и иерархии.

В результате проделанной работы были определены особенности модификаций чтения в восприятии научных сотрудников и студентов, характеристики их читательских предпочтений и практик. Выяснилось, что феноменологические миры в восприятии чтения студентами и научными сотрудниками не обособлены, но осуществляют экспансию в пространство других миров посредством модификаций чтения как своего проявления в практиках.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
ГЛАВА 1. ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ЧТЕНИЯ	11
1.1. Функциональность чтения	11
1.2. Креативность и репродуктивность чтения	14
1.3. Понятие модификации чтения	18
1.4. Жизненные миры и феноменологическая интерпретация модификаций чтения.....	25
1.5. Читательские практики, техники чтения и способы работы с текстом.....	36
1.6. Схематическое обобщение места объекта исследования в концептуальной рамке и его связь с ключевыми понятиями	39
ГЛАВА 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АНАЛИЗА ВОСПРИЯТИЯ МОДИФИКАЦИЙ ЧТЕНИЯ	44
2.1. Определение границ, вариаций и специфических черт восприятия модификаций чтения и другие задачи и гипотезы исследования.....	44
2.2. Специфика студентов и научных сотрудников как эмпирического объекта.....	48
2.3. Операционализация в феноменологическом подходе к изучению восприятия чтения	49
2.4. Характеристики студентов и научных сотрудников, информационная база и ограничения конструкторов первого порядка как источника информации.....	55
2.5. Сбор данных: проведение интервью и фокус-групп как способ подробной беседы о восприятии чтения	57
2.6. Феноменологический подход к анализу качественных данных	58
ГЛАВА 3. РЕЗУЛЬТАТЫ АНАЛИЗА ВОСПРИЯТИЯ СТУДЕНТАМИ И НАУЧНЫМИ СОТРУДНИКАМИ МОДИФИКАЦИЙ ЧТЕНИЯ	61
3.1. Переживания студентов и научных сотрудников в связи с рабочей (учебной) и досуговой модификациями чтения	61
3.2. Предпочитаемые студентами и научными сотрудниками источники, формы и носители текстов в учебной (рабочей) и досуговой модификации чтения.....	85
3.3. Читательские практики и пространственные характеристики их осуществления...	104
3.4. Соотношение границ модификаций чтения и феноменологических миров.....	140
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	146
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	149
ПРИЛОЖЕНИЕ А	152
Список информантов.....	152
ПРИЛОЖЕНИЕ Б	155

Гайд интервью со студентами	155
ПРИЛОЖЕНИЕ В.....	157
Гайд интервью с научными сотрудниками	157
ПРИЛОЖЕНИЕ Г	159
Гайд фокус-группы со студентами	159
ПРИЛОЖЕНИЕ Д.....	161
Гайд фокус-группы с научными сотрудниками	161
ПРИЛОЖЕНИЕ Е.....	162
Пример расшифровки интервью с научным сотрудником.....	162

ВВЕДЕНИЕ

Индивидуальное восприятие чтения связано с групповым. В целом письменное знание и книга в частности является одним из важнейших атрибутов современной культуры. Через анализ восприятия чтения можно делать выводы о его существующем нормативном окружении. Изменение восприятия такого важного способа накопления и передачи знаний, социализации и коммуникации, как чтение, кроме того, что актуально ввиду важности этого способа восприятия информации, может сигнализировать об изменениях более широких структур общества.

Вместе с развитием новых средств воспроизведения текста трансформируется и книжный рынок. Так, согласно данным Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям, в 2018 году объём рынка электронных книг в России вырос в рублях практически на 35% к уровню 2017 года. Все большее распространение получают практики чтения электронных текстов, вкуче с постоянным с 2008 года снижением совокупного листажа выпущенных в стране книжных изданий (это значение уменьшилось почти вполонину) и среднего тиража, уменьшившегося за указанный период на 40% [Книжный..., 2019]. Очевидно, что статистические данные по динамике книжного рынка не могут предоставить ответ на вопрос об актуальном состоянии чтения как практики, поскольку демонстрируют двойственные тенденции: с одной стороны, печатается меньше книг, с другой – растёт легальный рынок электронных изданий, и по имеющимся данным трудно судить, компенсирует ли этот рост снижение тиражей.

Соответственно, для комплексного рассмотрения проблемы требуется не только привлечение статистических данных, важно внимание к восприятию чтения в ситуации развития технологий передачи и воспроизведения текстов. Для качественного взгляда на восприятие чтения был выбран феноменологический подход в том виде, в котором он был сформулирован А. Шюцем. Идея феноменологических миров и восприятия как основного процесса создания и воссоздания жизненного мира ставит в центр исследовательского интереса мир в сознании человека. Феноменологический подход к анализу эмпирического материала позволяет, с одной стороны, сохранять связь со сформулированными информантами в ходе интервью представлениями о жизненном мире, с другой стороны – формулировать обобщающие и объяснительные конструкции второго порядка в соответствии с принятой концептуальной рамкой.

Итак, в ключе приведенных выше рассуждений объект данного исследования можно сформулировать как восприятие модификаций чтения. **Предметом** является

восприятие модификаций чтения студентами и научными сотрудниками и его особенности.

Модификации чтения – это универсальные, не зависящие от специфики конкретной культуры группировки практик чтения на основании их специфических свойств и качеств [Мелентьева, 2015]. Модификации различаются по ряду характеристик, таких как специфические корпусы текстов, варьирующихся не только в своих физических проявлениях (формат, верстка) и существенных характеристиках (тематической направленностью); практики, связанные с процессом чтения: его темпом, глубиной, уровнем понимания прочитанного, методиками. Дифференцируются также носители информации, с которых осуществляется чтение, от традиционного «бумажного» формата до чтения с экрана или восприятия аудио контента.

Внимание исследования сфокусировано на рабочей (учебной) и досуговой модификации чтения. Они противопоставлены как основная (рабочая или учебная) и второстепенная, досуговая. Основой для различения этих модификаций составляют характерные практики и их восприятие. Под рабочей модификацией чтения в контексте данной работы предполагается переплетение научного и профессионального чтения – для ученых, аналогично для студентов учебной модификацией является пересечение научного и учебного чтения.

Целью данной работы является определение границ, вариаций и специфических черт восприятия рабочей (учебной) и досуговой модификации чтения студентами и научными сотрудниками и особенностей осуществления практик чтения, характерных для этих модификаций.

Основная гипотеза исследования такова: восприятие модификаций чтения направлено специфической для соответствующего мира оптикой, мотивами и оценками, более того, модификации неодинаково связаны в восприятии с феноменом чтения как таковым и могут оказывать влияние на способ осуществления практики чтения и выбор этого способа. Иными словами, предполагается, что модификации чтения подчинены феноменологическим мирам и содержат характерные для мира практики чтения, кроме того, чтение как процесс и «собственно, чтение» как идеальный тип не всегда совпадают в восприятии научных сотрудников и студентов.

В качестве **эмпирического объекта** исследования выбраны студенты НГУ и молодые ученые – научные сотрудники институтов СО РАН не старше 40 лет. Этим обусловлена специфичность работы, состоящая в том, что основная деятельность этих

групп связана с чтением, что, в свою очередь, накладывает отпечаток на восприятие чтения, делает студентов и научных сотрудников наиболее чувствительными «индикаторами» изменения восприятия чтения в обществе и придает их чтению, с одной стороны – двойственность, с другой – рефлексивность.

Поскольку задачи исследования сформулированы в терминах восприятия и отношения и, соответственно, предполагают анализ качественных данных, сбор информации был осуществлен посредством проведения ряда полуформализованных интервью (53 интервью со студентами и 30 интервью с молодыми учеными) и фокус групп в очном (3 фокус группы со студентами) и онлайн формате (1 фокус группа со студентами и 2 с молодыми учеными). Личный вклад в сбор информации состоит в проведении 4 интервью с научными сотрудниками, со-модерирование двух онлайн фокус-групп с научными сотрудниками, 1 онлайн фокус-группа со студентами.

В России интерес к изучению чтения и читателей восходит к концу XIX – началу XX века и связывается с увлечением роли чтения в повседневной жизни и расширением возможностей исследования социальной реальности [Мелентьева, 2015]. Кроме социологии, для которой исторически характерен акцент на измерение количественных характеристик чтения, вопросами, связанными с чтением занимаются такие дисциплины как книговедение, библиотековедение и библиопсихология.

Каждое из перечисленных направлений обладает специфической перспективой взгляда, так, например, библиопсихология акцентируется на индивидуальных, внутренних аспектах практики чтения: психология читателя или библиотекаря, психологический анализ публикаций [Мелентьева, 2015]. Социологический же подход подразумевает внимание к социально-демографическим характеристикам читателя, к месту, которое чтение занимает в социальном пространстве, читательским практикам и их изменению.

Вообще, для российской традиции изучения чтения типична социологичность, направленность на сбор количественной информации. Для исследований советского периода характерен интерес к связанности чтения и социальности, внимание к читательским типам и практикам. Чтение воспринимается как многоаспектный, многогранный феномен, одновременно существующий на разных уровнях: на индивидуальном, институциональном и на уровне общества как макроструктуры. Так, Всесоюзное исследование «Динамика чтения и читательского спроса в массовых библиотеках», проводимое в период с 1975 до 1985 г. включало изучение читательских интересов и предпочтений широкого круга читателей от школьников до специалистов,

главным образом, исследование касалось чтения художественной литературы. Проводились и другие масштабные исследования читательских практик.

Направления интереса социологии чтения 1970 – 1980 гг. отражено в сборнике статей «Книга и чтение в зеркале социологии» [Книга..., 1990]. Там представлены и результаты массовых опросов, направленных на выявление портрета читателя в зависимости от профессиональной группы [Советский..., 1968], также опрашивались жители небольших городов [Книга..., 1973], и сел [Книга..., 1978]. Предпринимались попытки охарактеризовать чтение взрослого населения по следующим количественным показателям: распространенность чтения, интенсивность чтения, чтение в бюджете свободного времени и другим [Добрынина, 1990].

Тема читательского восприятия также была затронута в статье В. С. Орловой «Литературная ориентация и читательское восприятие (об итогах и проблемах одного исследования)», однако в ней был проведен анализ осмысления и восприятия читателями художественной литературы. В рамках исследования были проведены формализованные интервью, а читательские ориентации в совокупности параметров «знания», «чувства» и «поведения», что перекликается с методологией настоящего исследования [Орлова, 1990]. Отдельного упоминания достойна работа Б. В. Дубина и А. И. Рейтблата «О структуре и динамике системы литературных ориентаций журнальных рецензентов», где авторы обращают внимание на профессиональных читателей художественной литературы – рецензентов, определяя чтение как социальный институт [Дубин, 1990].

Что касается современных исследований, то в настоящее время проблематизируется гендерный аспект чтения, ставится вопрос о возможности и необходимости изучать читательниц и женское чтение вообще [Сокольская, 2010]. Нередко изучение чтения осуществляется в рамках педагогического, образовательного направления, так, например, Т. Н. Ломбиной и О. В. Юрченко была предпринята попытка исследовать проблему понимания текста в начальной школе [Ломбина, 2020]. В этой же связи существует интерес к изучению не только детского чтения, но и подросткового чтения в связи с распространением других, не читательских, досуговых практик [Загидуллина, 2016].

Имеют место и попытки современных исследователей проведения анализа читательской активности и составления портрета читателей, но уже с поправками на развитие Интернета [Хафизов, 2017]. Чтение рассматривается и как фактор общественной

жизни в социально-экономическом смысле [Воронцов, 2009], и как коллективная внутрисемейная практика и детерминанта развития личности [Подкладова, 2017].

Помимо портрета читателей исследуются и читательские практики. В этой связи интересно исследование «E-Book Reading Practices in Different Subject Areas: An Exploratory Log Analysis», авторы которого, помимо того, что ставят перед собой задачу дифференциации практик чтения электронных монографий в зависимости от предметной области, используют специфический источник данных – логи электронных книг [Freeman, 2015]. В связи с читательскими практиками широко исследуется чтение электронных книг. Поскольку электронные носители получают все более широкое распространение, исследователей привлекает вопрос того, почему и как именно читатели используют электронные книги [Levine-Clark, 2006]. В поле взаимодействия человека с компьютером вопрос осуществления практик чтения также исследуется. Например, измеряются показатели скорости чтения, фиксации взгляда на тексте и понимания прочитанного на таких носителях как бумага, монитор компьютера и планшет [Jeong, 2021].

Зарубежными исследователями изучаются также читательские практики студентов. В качестве примера такой работы можно привести исследование читательских практик американских студентов, совместившее в себе такие методы как интервью, наблюдение и опрос в форме анкеты для самозаполнения, в котором приняли участие 1265 студентов [Huang, 2014]. В приведенном исследовании рассмотрены не только практики академического чтения студентов, но все чтение в совокупности, включая различные формы досуговых текстов, особенно интересно то, что авторами были совмещены количественные и качественные методы сбора и анализа информации. Исследователями также рассматривается вопрос досугово чтения молодежи в условиях распространенности других способов рекреации. Представлена попытка обнаружения связи между академической успеваемостью студентов и временем, которое они проводят за досуговым чтением [Gallik, 1999].

В некоторой степени при изучении читательских практик затрагивается и профессиональное чтение. Так, утверждениями о необходимости не только осуществления преподавательского чтения, но и особого восприятия преподавателем чтения, проблематизируется связь преподавания в школе и прививания ученикам любви к чтению [Powell-Brown, 2004].

Итак, видно, что досуговое чтение художественных текстов широко рассмотрено отечественными исследователями, в том числе в разрезе различных социально-

экономических групп, с позиций профессионала и обывателя, с точки зрения количественного и качественного подхода. Однако публикации, в которых приведены результаты изучения чтения научных текстов, редки как за рубежом, так и в отечественных гуманитарных науках, а само чтение научной литературы достаточно специфично, чтобы быть рассмотренным с перечисленных выше позиций.

Данное исследование, таким образом, содержит попытку рассмотрения прежде обделенного вниманием как отечественных, так и зарубежных исследователей аспекта чтения – читательских практик и восприятия их теми, кто профессионально занимается чтением сложных научных текстов.

ГЛАВА 1. ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ЧТЕНИЯ

Как феномен чтение может быть рассмотрено по-разному. Выбор теоретической рамки определяет методы и во многом предопределяет направление размышлений и, соответственно, очерчивает поле результатов. В этой главе приведен обзор некоторых подходов, с позиции которых можно изучать чтение, затем будет предпринята попытка дать определение этому феномену в соответствии с выработанной концептуальной рамкой.

В своей базе чтение – это процесс, на который влияет множество факторов. С одной стороны, на то, как будет читать студент или научный сотрудник, влияют его социально-демографические характеристики, такие как возраст, пол, социальный статус. В процессе рабочего и учебного чтения научных текстов немаловажен и опыт читающего: насколько хорошо он знаком с темой, каковы его навыки обращения с научным текстом. На процесс чтения влияют также и обстоятельства чтения: в каком настроении читающий обратился к тексту, комфортна ли среда чтения, нет ли отвлекающих факторов, время, которое можно уделить чтению, также вносит свой вклад в течение этого процесса. Таким образом, чтение как многосоставный феномен может рассматриваться с разных концептуальных позиций, которые ставят в центр внимания разные стороны чтения.

1.1. Функциональность чтения

Поскольку чтение понимается как процесс, как некоторая деятельность, то, в традиционном, веберовском, понимании можно предполагать некоторую рациональность этого процесса, его целенаправленность, из чего следует предположение о функциях, которое чтение можно выполнять для конкретного человека, института или общества в целом.

Профессиональное чтение функционально постольку, поскольку позволяет расширить профессиональные знания, благодаря чтению научных текстов возможна интеграция в сферу уже изученного, функциональность досугового чтения состоит в получении удовольствия от текста или от проведения свободного времени. В зависимости от задач, которые ставит перед собой читающий, функции чтения могут различаться. Чтение значимо и для общества в целом, так, обмен научными знаниями посредством создания научных публикаций и ознакомления с ними позволяет развиваться науке, стимулирует новые открытия или изобретение способов реализации идей, ранее воспринимавшихся как сугубо теоретические. Научно-популярные книги способствуют распространению научного знания и интереса к науке среди широких масс, а

художественная литература подсвечивает актуальные проблемы, позволяет осмыслить и пережить потрясения, с которыми общество столкнулось.

Сама идея о полезности чтения возникла в эпоху Просвещения. В этом понимании чтение и просвещение оказываются тесно связанными, что придает чтению характер социально-полезного явления. Иными словами, такой взгляд связывает чтение с решением индивидуальных, педагогических, общественных и государственных задач [Мелентьева, 2012]. Понимание того, что чтение оказывает влияние и на личность, и на общество и общественные процессы, осознание значимости этого феномена позволило перейти к осмыслению его свойств и функций.

Было предпринято множество попыток выделения функций чтения, и, несмотря на то, что понимание его функциональности закономерно, основание выделения самих функций разнятся в зависимости от того, с какой позиции исследователи подходят к анализу чтения. Из размышлений о функциях исходят разные парадигмы осмысления этого феномена, так, например, идея о креативности и репродуктивности чтения возникла в античности, об этих функциях говорит Сенека [Сенека, 1977].

Коммуникативные возможности чтения подчеркивал в «Новом органоне» Ф. Бэкон, говоря также о познавательных и рекреационных его функциях: «Читай не затем, чтобы противоречить и опровергать; не затем, чтобы принимать на веру, и не затем, чтобы найти предмет для беседы; но чтобы мыслить и рассуждать» [Бэкон, 1971, с. 468]. В приведенной цитате видно, что книга воспринимается как нечто, провоцирующее не только диалог с автором, но и движение мысли читающего.

Поскольку значение чтения с течением времени только возрастает, актуальность изучения этого процесса не снижается, возникают новые концепции чтения. Современный подход учитывает представление о многомерности чтения и одновременно несет в себе черты уже сформированных предшественниками концепций. Эта преемственность явно выражается в группировке М. Г. Ханина. В рассуждении о личностных функциях чтения, он выделял познавательные, эмоционально-коммуникативные и ценностно-ориентировочные группы функций [Ханин, 1979]. Видно, что идея о познании посредством обращения к книге восходит еще к Сенеке, в то же время уделяется внимание и возможности передачи информации, и удовлетворению личностных потребностей посредством чтения. Другим примером того, как история мысли о чтении интегрировалась в современных воззрениях на этот феномен, может выступать Н. А.

Стефановская, которая выделяет три группы функций чтения: трансгрессионные, коррекционные и стабилизационные [Мелентьева, 2015].

Трансгрессионная группа объединяет функции, направленные на развитие личности: экзистенциальную, катарсическую и идентификационную. Как видно, данная группа подчеркивает индивидуальное значение чтения, его индивидуальную функциональность, в то время как группа коррекционных функций организована на основании полезности уже для общества, поскольку включает в себя функции, связанные с изменением и формированием качеств человека как члена общества: идеологическую, образовательную, престижную и профессионализационную. Что касается стабилизационной группы, то она объединяет функции, служащие культуре в том смысле, что все они направлены на сохранение положения доминирующей культуры, закрепление господствующих в обществе норм, ценностей и установок: социализирующая, воспитательная, информационная, гедонистическая, релаксационная и эскапистская [Мелентьева, 2015]. Эта группа видится наиболее гетерогенной из представленных, поскольку включает в себя и полезные на психологическом уровне функции, такие как эскапистская, и полезные на уровне социальном, примером последней является социализирующая.

С рассмотренной позиции чтение воспринимается как процесс, влияющий непосредственно на человека читающего, но изменения, которые возникают в человеке в результате этого процесса, могут соотноситься как с индивидуальной, так и с институциональной и общественной полезностью.

С социокультурной позиции чтение понимается не как практика, а как отдельная подсистема культуры, включающая в себя и практики, и установки, и нормы. Из такого определения вытекает следствие о том, что все, характерное для культуры в целом, отражается и на чтении [Гудова, 2014].

Так, предполагается, что чтение может влиять на различные аспекты общественной жизни, в которые оно встроено как часть культуры, на институты, в этом состоит потенциальная социальная функциональность чтения [Мелентьева, 2015]. Эта функциональность может проявляться по-разному, например, можно выделить следующие функции чтения как социокультурного явления: образовательная, воспитательная, сакральная, социализирующая, познавательная, утилитарная, обучающая, идеологическая, рекреационная, экзистенциальная, стабилизационная и другие [Мелентьева, 2015].

Обширность приведенного перечня связана, в первую очередь, с глубокой встроенностью книги и чтения в социальную и индивидуальную жизнь. Видна также связь перечня с рассмотренными выше группировками, но в качестве специфической черты подхода можно отметить большую по сравнению с личностными функциями абстрактность. Так, сакральная функция чтения отсылает к европейской книжной культуре – познание бога через книгу.

Многообразие функций приводит к многообразию мотивов, в соответствии с которыми человек обращается к книге. Так, если чтение может удовлетворить различные индивидуальные и общественные потребности, люди, приступая к нему, исходят из своего внутреннего побуждения, интереса или потребности – мотива [Мелентьева, 2015]. В свою очередь, мотив определяет не только результат чтения, но и метод выбора книги, и способ ее чтения. Похоже, что, в зависимости от того, из какой потребности исходит мотив: получить информацию или удовольствие, поработать или отдохнуть, зависит, что человек будет читать, и как он это будет делать.

Как видно, с мотивом чтения связаны и другие его характеристики: цель, интерес, потребность, направленность. Существует тонкое переплетение того, как интересы читателя соотносятся с его потребностями, и как на все перечисленное влияет личность читателя, род его занятий и социальный контекст, в котором этот человек существует.

Мотивы, однако, не единственный фактор, определяющий поведение человека. На мотивы, как было отмечено, влияет ситуация в целом. Чтение зависит не только от интенций читателя или физических свойств среды, но и от институционального окружения, о того, как принято читать и что принято читать.

1.2. Креативность и репродуктивность чтения

Прежде чем перейти к понятию модификаций чтения, следует обозначить общую идею разделения чтения на разные типы и присвоения ему принципиально различающихся характеристик. Как было указано выше, на выбор текста и способа его чтения влияет мотивация. Такая постановка подразумевает, что существуют разные виды текстов, предполагающие разные способы работы с ними. Ниже приведено обоснование возможности такого взгляда в терминах бытия и обладания применительно к чтению.

Рассуждая о классической дихотомии бытия и обладания, Э. Фромм приходит к выводу, что эти понятия не взаимоисключающие, а переплетенные способы существования человека, его способы самоориентации в мире, проявляющиеся в каждом

конкретном случае в различных соотношениях и влияющие на все, что человек чувствует, думает и делает [Фромм, 1990].

Принципиальное различие бытия и обладания состоит в том, что во втором случае делается акцент на материальном или символическом присвоении некоторого объекта таким, какой он есть в действительности. В качестве одной из форм обладания Э. Фромм приводит инкорпорирование – присвоение чего-либо в физическом смысле, употребление, в определенном смысле метафора употребления применима и к несъедобным и нематериальным объектам. В противоположность обладанию, когда деятельность сводима к результату, к конечности, бытие как способ существования означает включенность в процесс.

Сам термин «бытие» восходит к античной философии и является ключевым для онтологических концепций. Бытие в этом смысле представляет все сущее, его принципиальным свойством в традиции Античной мысли является познаваемость. В интерпретации Платона бытие познаваемо разумом, в то же время бытию он противопоставляет становление – мир чувственного, вещей и объектов. Так, чтобы приблизиться мыслью к миру сущего – бытию, следует абстрагироваться от объектного мира [Платон, 1971]. В этом принципиальная непримиримость миров, о которых рассуждает Платон, в том же ключе мыслит и Э. Фромм, противопоставляя бытие и обладание как включенность в процесс и присвоение результата процесса, как деятельность и пассивность, как субъектность и объектность.

Поскольку в подаче Э. Фромма эти понятия относятся к существованию людей, сообществ, и, соответственно, к социальному вообще, через призму этой идеи можно рассмотреть и частный феномен социальной реальности – чтение.

Поскольку бытие и обладание являются терминами, обозначающие подход к совершению какого-то действия, при этом подход не обязательно индивидуальный, Э. Фромм как дифференцирует общества на основании преобладания стремления к бытию или обладанию, так и находит признаки обоих в одном и том же явлении. Соответственно, видится возможным выделение в чтении черт, присущих как бытию, так и обладанию. Возможность такого сужения предполагается и самим Э. Фроммом, когда он для прояснения своего видения приводит в тексте ряд примеров бытия и обладания в обыденности [Фромм, 1990].

Если рассуждать о чтении как о бытии, подчеркивая этим термином процессуальность, длительность и не-конечность чтения, то можно подчеркнуть такое его

свойство как репродуктивность. Креативность чтения состоит в том, что процесс не сводится к тому, что читатель, следуя от слова к слову, доходит до последней точки на последней странице книги [Стефановская, 2007]. Ознакомление с текстом – этап, за которым следует диалог с автором и порождение новых смыслов, текстов или любое другое расширение. В то же время, упрощая понимание принципа обладания до стремления сделать нечто объектом собственности, в случае чтения получаем, что объектом присвоения является книга, содержащаяся в ней информация и сам факт ее прочтения.

Итак, отходя от размышлений о том, каким должно быть чтение вообще: репродуктивным или креативным, то есть, оно должно служить передачи знаний в качестве «расширения» памяти или способствовать производству новых знаний, более продуктивным с точки зрения задачи данной работы видится принятие во внимание приведенных характеристик как не взаимоисключающих свойств чтения. Следует задаться вопросом, с чем связаны их проявления в конкретных случаях. Склонность к креативному или репродуктивному чтению – это свойство личности или ситуации чтения?

В приводимых в тексте «Иметь или быть?» примерах Э. Фромм понимает ориентацию на бытие или на обладание как характеристики личности, проистекающей, вероятно, как из ее внутренних свойств, так и из культуры, к которой человек принадлежит. Человек при этом «избирает» соответствующий способ взаимоотношения с миром – такое слово использует автор [Фромм, 1990]. Естественным видится вопрос о том, насколько произволен этот выбор.

Возможно, если дело не только в привычке воспринимать информацию именно таким способом, в зависимости от ситуации чтения человек выбирает, как ему отнестись к тексту: прочитать рефлексивно и критически, то есть, воспроизвести креативность чтения, или же ознакомиться с его содержанием и запомнить – репродуктивная стратегия. Такая интерпретация предполагает понимание чтения как ответа на некоторую практическую задачу. Если человек воспринимает прочтение конкретного текста как инструмент для построения на его основании новых идей и смыслов, то он должен прибегнуть к креативному чтению. Если же человек в конкретном случае или ввиду своего образа жизни вообще таких задач перед собой не ставит, то его чтение будет менее критичным, служащим скорее употреблению тексту, его присвоению, тогда можно говорить о репродуктивной стратегии.

Принимая такой способ рассуждения, можно примирить кажущиеся несовместимыми свойства чтения, увидеть в них стратегии, зависящие не только от индивидуальных склонностей или культурного контекста, но и от обстоятельств самого чтения. Более того, приведенная перспектива предполагает значимый вклад восприятия читающим задач и общего контекста чтения, не противореча тем самым предположению о влиянии макроструктур на избираемый способ взаимодействия текстом.

1.3. Понятие модификации чтения

Рассуждение о многообразии и комплексности чтения и его характеристик неизбежно приводит к потребности классифицировать этот феномен. Модификации чтения, претендуя на универсальность, независимость от специфики конкретной культуры, как группировка практик чтения на основании их специфических свойств и качеств, и служат средством обобщения этого феномена.

В качестве основных модификаций чтения выделяют: сакральное чтение, ученое или научное чтение, учебное, самообразовательное, деловое, прагматичное, профессиональное, развлекательное или досуговое чтение, «агитационное» чтение, «терапевтическое», семейное, экзистенциальное и обыденное [Мелентьева, 2015].

Сами по себе модификации универсальны, однако следует понимать, что для различных исторических периодов и типов обществ характерны свои модификации. Как уже было указано, модификации различаются по своим характеристикам. Главное различие состоит в том, что они опираются на специфические корпусы текстов, варьирующихся не только в своих физических проявлениях (формат, верстка) и существенных характеристиках (тематической направленностью), но и практиками, связанными с самим процессом чтения: его темпом, глубиной, уровнем понимания прочитанного [Мелентьева, 2015]. Дифференцируются также носители информации, с которых осуществляется чтение, от традиционного «бумажного» формата до чтения с экрана или восприятия аудио контента.

Модификации чтения многообразны. В настоящем разделе будет дана характеристика лишь той их части, которая связана с темой исследования. Так, далее будет представлен обзор научной модификации чтения, учебной, профессиональной и досуговой.

Ученое или научное чтение

Поскольку на протяжении многих столетий ученых занимали религиозно-философские вопросы, научная модификация чтения была ассоциирована с сакральной, затем, с формированием светских областей науки, научное чтение выделилось в отдельную модификацию [Мелентьева, 2015]. Обычно ученое чтение носит индивидуальный характер, требует уединения. Это неспешное и внимательное чтение, чтение «с карандашом» – предполагающее создание заметок, работу с текстом, кроме того, от читающего требуется подготовка.

Современная научная модификация чтения по большей части сохраняет свои черты – в ее основе лежит чтение человека со специальной подготовкой. Если на заре науки с научным чтением ассоциировались большие тексты – фолианты, ин-кварто, написанные на латыни, то в настоящее время диапазон форм научных текстов расширился от объемных монографий до коротких статей. Сохранилось, однако, использование единого языка для международной научной коммуникации, но это уже не латынь, а английский язык.

Ввиду распространения книгопечатания, а затем развития интернета, произошла важная трансформация способов осуществления научного чтения: книги стали доступней, а их тиражирование значительно ускорилось. На заре науки оно подразумевало внимательное, вдумчивое ознакомление с относительно малым числом текстов большого объема, теперь ученые сталкиваются с быстрорастущим количеством онлайн-публикаций небольшого объема, ознакомление со всем накопленным объемом знаний даже в рамках узкой специализации невозможно. Это привело к изменению модели взаимодействия с текстом, распространению «сканирующего» и избирательного чтения.

Индивидуализировано, однако, не все научное чтение, если понимать его в широком смысле, как обмен научным знанием, коммуникацией ученых. Существуют и групповые формы взаимодействия, такие как научные семинары и конференции. Причислять эти практики к научной модификации чтения видится возможным, поскольку, с одной стороны, они подразумевают сопроводительные текстовые материалы, с другой – связаны с передачей и производством именно научного, узкоспециализированного знания.

Профессиональное чтение

Профессиональная модификация связана с овладением профессией и оформлением профессиональной специализации, применительно к эмпирическому объекту исследования ее можно рассматривать как одну из разновидностей научной модификации [Мелентьева, 2015]. Профессиональное чтение является, в первую очередь, средством коммуникации, передачи знаний между представителями одной профессиональной среды. На этом сходство профессиональной модификации с научной не исчерпывается: как и научное чтение, профессиональное узкоспециализировано и углублено в суть конкретного предмета.

Схожи и практики работы с текстом. В профессиональном чтении преобладает чтение «про себя», оно направлено на конкретную цель [Мелентьева, 2015]. Тексты в данной модификации могут обладать практической или теоретической значимостью в

зависимости от конкретной профессии. Более того, в рамках профессиональной модификации чтение может выступать как необходимость, например, если это повышение квалификации или чтение инструкций и рекомендаций.

Поскольку в настоящем исследовании рассматриваются люди, профессиональная деятельность связана с наукой, имеет место восприятие профессиональной модификации чтения как научной и наоборот. Профессия определяет характер читаемых текстов, профессиональная специализация – научный интерес и, соответственно, область, которую ученый читает в рамках рабочего процесса. Стоит также отметить, что для научных сотрудников научное чтение не обязательно ограничивается профессиональной модификацией, поскольку научные тексты можно читать и для досуга.

Учебное чтение

В настоящее время учебное чтение является наиболее распространенным. Оно не ограничено школой, университетом или системой образования, поскольку учебное чтение требуется и работающим людям для увеличения своей профессиональной компетентности, и в быту. Учебное чтение, таким образом, не обязательно связано с научным знанием, оно может осуществляться для решения прикладных задач, например, сборки мебели. Следует, однако, оговориться, что в рамках данного исследования учебная модификация чтения рассматривается только в связи с системой университетского образования.

Формирование учебной модификации чтения восходит к эллинской эпохе с возникновением в Афинах системы школьного образования, но некоторые его черты можно обнаружить и в более ранних периодах. Именно в этот период в системе образования в греческом обществе происходит сдвиг в сторону получения теоретических знаний.

В книжных культурах именно чтение являлось и является основой обучения. В отличие от научной модификации чтения, утратившего устную традицию, чтение в рамках учебного процесса подразумевает как индивидуальный, так и групповой формат. Одной из старейших форм передачи знания, актуальных и в настоящее время в рамках учебной модификации, являются лекции – устная передача учителем или профессором знания, которые могут сочетаться с читательскими практиками – слежение за лектором по тексту пособия или учебника. Практика чтения вслух и публичного обсуждения прочитанного также присутствует в формате учебного процесса и отделяет учебную модификацию от преобладающей индивидуализации научного чтения. Эта особенность – сочетание устного чтения и чтения «про себя» – следует из того, что основой обучения

является передача знаний от учителя к ученикам, а не взаимодействие ученого с учеными, где субъекты равнозначны.

Учебная модификация неоднородна. Существуют два отличающихся проявления: учебное чтение взрослых и учебное чтение детей [Мелентьева, 2015]. Несмотря на то, что настоящее исследование фокусируется на учебном чтении взрослых – студентов, следует отметить некоторые особенности, отличающие каждую из них.

Учебному чтению детей посвящено множество исследований. Главным образом, оно представляет интерес с педагогической точки зрения. Практики чтения играют важную роль в развитии ребенка. У детей дошкольного и младшего школьного возраста посредством управляемого чтения вырабатывается навык чтения [Колосова, 2014]. Уже в более позднем возрасте чтение становится основным способом получения информации. Канализируются управляемые практики учебного чтения, главным образом, учителями, но для детей в этом немаловажную роль играют и родители и со стороны контроля, и со стороны транслирования собственных практик чтения.

Как было замечено ранее, учебное чтение взрослых подразумевает взаимодействие с корпусом учебной литературой: учебниками, хрестоматиями с целью получения знаний. В случае студентов, основной деятельностью которых является обучение, учебная модификация может сливаться с профессиональной – обучаясь, студент получает применимые для текущей или будущей профессии знания и навыки, с этой позиции они имеют прямое практическое назначение. Учебное чтение детей, помимо задачи интеллектуального развития, предполагает еще и нравственное развитие, воспитание [Мелентьева, 2015]. Этому посвящен и подбор текстов, и такие активности как выразительное чтение и домашнее чтение.

Важной специфической чертой учебной модификации является специальная специальный жанр – учебная литература, учебники, в которой существуют свои правила переработки и подачи информации. Кроме содержательной стороны, учебники отличаются формой: по сравнению с научными статьями это большие книги, уступающие, ввиду их специфической задачи, в новизне и актуальности публикациям научной модификации чтения.

Учебное чтение не обращено к первоисточнику, в процессе обучения предполагается читать тексты, содержимое которых является компиляцией специально отобранных фрагментов из разных источников. Во главе угла стоит не глубокое и детальное понимание изучаемого явления, а усвоение концентрированного, очищенного

от подробностей и упрощенного в пользу доходчивости знания. По сравнению с научными статьями учебники стремятся преподнести более глобальную картину, обобщать, а не конкретизировать, в этом смысле они могут восприниматься как стартовая площадка для перехода к научной модификации.

В настоящее время в поле учебной модификации чтения с печатными текстами соперничают мультимедийные средства передачи информации, такие как видео-уроки или научно-популярные видео, подкасты. Например, учебники не обязательно используются в бумажной, печатной форме, существует электронный текст как более мобильная альтернатива.

Досуговое чтение

Как это следует из названия, досуговое чтение подразумевает обращение к текстам, главным образом, для развлечения, которое в зависимости от восприятия может проявляться в получении удовольствия от необязательного, не контролируемого институционально познания, от отдыха, «разгрузки» или, напротив, от получения «пищи для ума». На протяжении всей истории своего существования тексты из этой модификации отличались разнообразием как по форме (от стихотворений и коротких рассказов до многотомных романов), так и по содержанию – жанры досуговых текстов многочисленны, и включают в себя не только художественную литературу, но и сонники, биографии, научно-популярные книги и другие.

Помимо широчайшего спектра жанров, доступных в рамках досуговой модификации, ее отличает сильная эмоциональная составляющая [Мелентьева, 2015]. Так, обращение к текстам в рамках досуговой модификации не предполагает достижения какой-либо рациональной цели или получения практической пользы, напротив, погружение в досуговый текст не всегда имеет конкретную цель. Даже в тех случаях, когда решение обратиться к досуговому тексту продиктовано практической задачей, например, необходимостью скоротать время в ожидании чего-то, чтение досугового текста удаляет читателя от действительности. Важно отметить, что не каждый досуговый текст служит расслаблению и не требует концентрации, а задачи обращения к досуговому тексту не исчерпываются отдалением от реальности. Дальнейшее очерчивание границ между модификациями требует рассмотрения вопроса восприятия практик и окружающего контекста более детально, что будет сделано в следующем разделе.

Специфичность текстов, принадлежащих к досуговой модификации чтения, состоит и в их содержании: оно разнородно и не обязано претендовать на правдоподобие

или объективность, хотя такие досуговые тексты и встречаются. Ввиду этой особенности досуговые тексты чаще всего воспринимаются эмоционально, для таких текстов нет строгих требований к достоверности предоставляемой информации, исключением могут быть научно-популярные тексты, располагающиеся на стыке научной и досуговой модификаций.

Для досуговой модификации чтения в большей степени, чем для научной, характерны тексты, написанные на национальном языке простым, доступным языком. С другой стороны, эксперименты с подачей текста, с языком изложения можно встретить скорее в досуговых текстах, чем в научных. Язык и стиль изложения в развлекательных текстах наиболее разнообразны по сравнению с рассмотренными выше модификациями. Он допускает эксперименты и крайности, возможно использование широкого круга вариантов изложения текста помимо классического литературного языка и художественного стиля повествования: представлен как простой, доходчивый язык, так и изысканный или научный. Более того, литературный язык допускает в себе синтез разных жанров и словарей, в то время как тексты рабочей и учебной модификации стандартизированы.

Свободе формы и содержания текстов досуговой модификации чтения соответствует свобода в выборе пространственных аспектов осуществления чтения. Трансформация способов хранения и распространения текстов приводит к изменению практик чтения. А. Мангель пишет, что с изобретением более компактных и дешевых книг ушло представление о том, что читать можно только в помещении, а осознание путешественниками необходимости в особой форме и содержании книги привело к дальнейшему движению в сторону увеличения мобильности носителей текстов [Мангель, 2020].

Итак, по своей сути научная модификация всегда была и остается обособленной от досугового чтения, что подчеркивается и практиками написания текстов (сложные формулировки и применение *lingua franca* для научной коммуникации против распространенности национального языка в досуговой литературе), и чтения (чтение «с карандашом» в противоположность чтению в компании или интимной уединенности).

Для научного сотрудника границы профессиональной модификации чтения и научной модификации чтения размыты, поскольку занятие наукой является основным профессиональным занятием этой группы людей и подразумевает работу с научными текстами. Для студентов похожим образом размываются границы профессионального и

учебного чтения в том случае, если студент только учится или планирует работать по специальности соответствующей получаемому образованию.

Учебное чтение в целом воспринимается более консервативным по сравнению с научным. Это навязывается спецификой информации, передаваемой учебными текстами. Так, если в научных публикациях обнаруживается передовой край знания, то в учебники входит отобранная и, ввиду необходимости преобразования исходных текстов в более подходящий для обучения формат, априори утратившая новизну информация, это отражается и на формах взаимодействия с книгой. Учебная модификация сохраняет групповые формы чтения, утраченные в большинстве других модификаций.

Как видно, границы между модификациями чтения не определены однозначно, одна может перетекать в другую или рассматриваться как некоторая ее часть, обладающая специфическими свойствами. В рамках данной работы видится продуктивным разделить рассмотренные модификации чтения на два крупных блока: связанные с работой или учебной и связанные с досугом, проведением свободного от основного занятия времени. Совокупность модификаций, с которыми они регулярно соприкасаются, может быть неодинакова для студентов и научных сотрудников. Так, для научных сотрудников более характерной кажется комбинация научной, профессиональной и досуговой модификации, в то время как для студентов научная модификация чтения может играть не такую значимую роль, как учебная.

1.4. Жизненные миры и феноменологическая интерпретация модификаций чтения

Ранее в работе было сформулировано и разобрано ключевое понятие настоящего исследования – модификации чтения, а в этом разделе представлена попытка теоретически сопоставить их с концепцией феноменологических миров. Феноменологическая перспектива позволяет рассматривать восприятие читателей как значимый и релевантный источник информации, переводя акцент с «объективной» реальность на реальность в том виде, в котором ее понимают студенты и научные сотрудники.

Далее рассмотрены взгляды А. Шюца на восприятие людьми социального, ключевые характеристики его подхода и описание наиболее соотносящихся с предметом исследования феноменологических миров. Кроме того, с привлечением примеров из работы П. Менделсунда показана применимость феноменологической оптики для анализа чтения.

В качестве основного для изучения восприятия студентами и научными сотрудниками модификаций чтения был выбран феноменологический подход ввиду его внимания к субъективности социального. Поскольку жизненный мир доступен для изучения только в восприятии, отстранение от мира «вне восприятия» позволяет обратиться к высказываниям людей об их практиках как к ценному источнику информации о реальности. Такой подход открывает доступ к не статистическим данным и позволяет значительно обогатить представления о предмете исследования.

Активность и ее осмысление. Основные положения феноменологического подхода

Осуществляя какую-либо активность – субъективно осмысленные переживания, имеющие истоком спонтанную жизнь, человек находится под воздействием множества обстоятельств одновременно [Шюц, 2003]. Так, любое осмысленное действие является активностью в противоположность рефлексивным движениям или чему-то осознаваемому, вроде выражения лица или походки, но не осмысленному в том понимании, что не оставляющему своего отпечатка на опыте. Любую активность сопровождает обстановка, воспринимаемая непосредственно и исключенная из перцептивного поля, но подразумеваемая, помимо визуальной информации на человека беспрестанно оказывается тактильное воздействие: текстура одежды, вес книги в руках, тепло проходящих через окно солнечных лучей и многое другое. Окружение не исчерпывается видимыми и осязаемыми объектами, оно включает в себя намерения осуществления активности,

знания актора, его биография и весь социальный фон, содержащий обычаи и нормы – все это сопровождает активность.

Причина, по которой люди не тонут в этом многообразии, кроется в существовании поля сознания – возможности концентрировать своей «луч внимания» на значимых для осуществляемой активности аспектах фона [Шюц, 2004]. Так, в конкретный момент из всего многообразия воздействующих факторов во внимание принимается лишь их существенная для активности часть.

Другим выходом из проблемы многообразия разного опыта является свойственная для естественной установки система типизаций – взаимосвязей между опытами, полученными в рамках реальности [Абельс, 1998]. Исключая из внимания всю полноту смыслов вещей и объединяя их на основании сходства, получается тип, позволяющий ориентироваться в обширности реальности. Примером типизаций в наиболее чистом виде может служить язык или пиктограммы, эмодзи – все это отсылает к обобщенному опыту, избегая частностей.

Вообще для феноменологического взгляда характерно обращение к «сознанию какой-то действительности» [Мотрошилова, 2003]. Таким выбором термина и заключением его в кавычки Э. Гуссерлем, основателем феноменологии, подчеркивается внимание к тому, как какие-то аспекты действительности (без кавычек) воспринимаются в связи с конкретным переживанием, как особая структура сознания. Для обозначения предметно-смыслового момента переживания он использует понятие «ноэма» [Мотрошилова, 2003]. Ноэма – это внутреннее представление о воспринимаемом или призываемом в памяти предмете безотносительно его «реального» воплощения.

Соотношение ноэмы и луча внимания таково, что, сталкиваясь с чем-то, что находится в перцептивном поле, взглядом, воспринимая какой-то предмет, в сознании воспринимающего возникает образ – ноэма, подразумевающая этот объект, но не воспроизводящая его в том же виде, в каком он явлен в перцептивном поле. Луч внимания при этом может быть обращен как к восприятию объекта, так и к внутреннему, не относящемуся к воспринимаемой действительности, переживанию.

Принятие позиции, что для феноменолога первичное значение имеют не сами объекты в том виде, в котором они явлены в действительности, а то, как они переживаются в сознании, означает отказ от естественной установки – допущения о существовании «истинной», свободной от восприятия сути объектов как таковых. Иными

словами, ввиду такой феноменологической редукции ноэватический смысл сливается с восприятием.

В такой постановке получается, что представление о существующем в воспринимаемой реальности объекте равнозначно представлению о чем-то, не имеющем воплощения. Для упрощения феноменологического анализа Э. Гуссерль предлагает «зафиксировать» мир восприятия, тот, наполнение которого можно воспринимать – ощущать и видеть – в прямом понимании этого слова, как точку схода лучей внимания [Мотрошилова, 2003].

Множественность восприятия, как и областей конечных значений, в этом смысле раскрывается следующим образом: любая активность, будучи одновременно физическим действием (даже бездействие в смысле отсутствия телодвижений предполагает некоторую ориентацию тела в пространстве) и пониманием этого действия, переживается также двояко. Движения во внешнем мире, в «реальности», если оперировать естественной установкой, воспринимаются как события, протекающие в соответствии с пространством «реальности» и привязанному к ней астрономическому времени, но эти же движения воспринимаются как результат сознания и внутренние индивидуальные изменения, скоординированные уже в другом, внутреннем, времени [Шюц, 2003].

На первый взгляд сознание в такой постановке видится замкнутым, для разрешения этой проблемы вводится понятие интерсубъективности и темпоральности сознания. Последняя в общих чертах была описана выше, однако тема требует большего внимания.

Если принять все принципы феноменологической редукции, останется только сознание, существующее в рамках одного наблюдателя, при этом существующими оказываются только те объекты, которые согласованы с опытом наблюдателя. Такое представление накладывает ограничения на доступную реальность, но в то же время из него имплицитно вытекает интерсубъективность. Другие люди воспринимаются наблюдателем и как существующие в мире психофизические объекты, и как субъекты, также имеющие в опыте тот мир, который имеет наблюдатель [Гуссерль, 2010]. Люди влияют друг на друга в той же мере, в которой они влияют на воспринимаемый мир. Сознание, воспринимающее других людей, таким образом, не замкнуто внутри самого себя.

Людей, воспринимающих одни и те же данности, объединяет хотя бы то, что они воспринимают эти данности, их наличие-для-каждого [Гуссерль, 2010]. Кроме людей, к другим субъектам могут отсылать объекты культуры: книги, фильмы, другие художественные произведения, результаты научного труда.

Феноменологические миры и конечные области значений

После краткого введения в специфику феноменологического подхода, следует дать описание ключевой для данного исследования концепции – феноменологические миры как отражение разных планов реальности в восприятии людей, в их поведении и в институциональных нормах.

Если все дано в опыте, то конечные области значений, будучи обособленными сферами человеческого опыта со своей специфичностью, этот опыт аккумулируют и классифицируют. Конечные области значений или миры придают контекст и смысл активности, направляют восприятие объектов в своих рамках.

В естественной установке мир предстает как вещный мир, наполненный доступными для восприятия объектами – мир естественной установки. Однако вовсе не обязательно наблюдать некоторый объект, чтобы признавать его существующим, достаточно обратиться к своей памяти, чтобы вызвать опыт, связанный с этим объектом [Гуссерль, 2005]. Так, получается, что объект в восприятии – это не тот же объект, который воспринимается, если вообще существование свободной от восприятия формы объекта возможным. Феноменологическая редукция радикализирует это представление – предметного мира не существует вне нас [Гуссерль, 2010]. Феноменологические миры, таким образом, лежат вне мира естественной установки.

Рассуждая о соотносительности миров, А. Шюц подчеркивает, что они являются конечными областями значения, из чего следуют три общие для миров, лежащих вне естественной установки, характеристики [Шюц, 2004]. Во-первых, каждый мир обладает особым когнитивным стилем, отличным от такового в мире работы в естественной установке. Во-вторых, переживания, имевшие место в мире, совместимы друг с другом в рамках этого мира и внутренне непротиворечивы. В-третьих, каждый из миров может иметь какие-то черты наблюдаемой реальности – мира работы в естественной установке. Последнее замечание особенно важно в связи с темой данной работы, поскольку, высказывая его, А. Шюц подчеркивает способность миров к взаимопроникновению. Так, объекты из мира работы, который А. Шюц считает главенствующим по отношению к остальным, могут вполне или частично находить свое отражение в других мирах. Во сне, например, мы видим знакомых из «реальности», а научно-фантастические книги отсылают читателя к технологическим достижениям настоящего и прошлого.

Другое важное свойство миров, не входящих в естественную установку, состоит в том, что, если оценивать пережитый в таком мире опыт с позиции пребывания в мире

повседневной жизни, то любой такой опыт тут же теряет любую релевантность [Шюц, 2004]. После пробуждения сюжет сна воспринимается как бессмыслица, а, читая художественный текст, никто не принимает его содержание как пересказ реальных событий, предполагая ряд условностей.

Мир повседневности

Верховный по отношению к остальным интересубъективный мир, которым правит прагматический мотив – это мир повседневности [Шюц, 2003]. Интересубъективность мира повседневности состоит в возможности влияния на него со стороны других. Он особняком стоит от остальных миров и в некотором смысле противопоставлен им. Развитие концепции мира повседневности базируется на понятии, введенном Э. Гуссерлем – жизненный мир. Это обусловило сдвиг феноменологического взгляда от сознания в его чистом виде к тому, как создание действует в естественной установке, к опыту обыденного созерцания [Смирнова, 2017]. Включение мира, который люди воспринимают в состоянии бодрствования как реальный, добавляет измеримости изучаемым активностям, дает возможность прагматической интерпретации повседневной жизни.

Жизненный мир – это та реальность, которая обычно не ставится под сомнение, она не рефлексивна в своей кажущейся непротиворечивости [Абельс, 1998]. Для Шюца, однако, мир повседневности не только воспринимается наблюдателем, но и конституируется этим восприятием [Шюц, 2004]. Жизненный мир, кроме того, стратифицирован в пространстве и времени, первая его область – это все то, что находится в пределах достижимости и может быть охвачено слухом, зрением, осязанием и другими чувствами; вторая область – знания о мире, который когда-то был в пределах достижимости, то, что было воспринято; третья же область содержит в себе представления о той части мира, опыт в которой еще не был пережит, и знание о том, что такая часть мира существует [Шютц, 2007].

Из последнего замечания следует ряд характерных для жизненного мира допущений. Во-первых, строение мира устойчиво, во-вторых, собственный опыт устойчиво значим, в-третьих, способность человека воздействовать на этот мир и взаимодействовать с ним также устойчива [Шютц, 2007]. Перечисленное считается очевидным в пределах мира повседневности.

При этом влияние восприятия и активности человека на мир не ограничено текущим моментом. Реальность, в которой человек пребывает, бодрствуя, во многом

зависит от опыта, которым этот человек располагает. Текущие события и активности сопоставляются с уже случившимися, но не со всеми, а только частью событий из доступного опыта, ассоциированных с текущим. Так, накапливаясь и сопоставляясь, опыты формируют ожидания от определенных типизированных активностей [Абельс, 1998]. Действуя, человек исходит из ожидания получить определенный опыт, и сопоставляет с этой внутренней системой релевантности функционирование жизненного мира по принципу идеализации «и так далее».

Очевидно, что системы релевантности людей с разным опытом тоже неодинаковы. На него влияют другие люди, сложившиеся в данной социальности нормы, культура среды и практики. Так, коль скоро студенты бодрствуют и осуществляют свою основную деятельность не в той же среде, в которой это делают научные сотрудники, их системы релевантности различны. Не меньшее различие вносят и индивидуальные биографические факторы. Как правило, объем и разнообразие накопленного опыта увеличивается пропорционально возрасту человека, числу его социальных связей и многообразию пережитых активностей.

Если мир повседневности – это все то, что человек воспринимает, бодрствуя, то для студентов мир повседневности содержит в качестве подмиров бытовые занятия, досуг, в ряде случаев – работу. Для данного исследования важен подмир учебы как в формальном институализированном контексте, например, посещение занятий, участие в конференциях и олимпиадах, так и в неформальном контексте – выполнение учебных заданий дома. Мир повседневности через подмир учебы содержит в себе практики учебной модификации чтения, но не исчерпывается ими, поскольку, с одной стороны, учеба – это не только чтение, с другой – феноменологический мир – это не только практики.

Выше упоминалось о том, что учебное чтение специфично и мало связано с научным, поэтому, хотя наложение учебной и научной модификации чтения содержится в мире повседневности студента, такое наложение проявляется в частных практиках и чтение научных текстов не является конституирующей для мира повседневности студента активностью, в то время как чтение учебных текстов и выполнение учебных заданий – является.

По своей организации мир повседневности научных сотрудников схож с миром студентов за тем исключением, что основное занятие для научных сотрудников – работа, а не учеба – конституирует этот мир. Аналогично предыдущему случаю, подмир работы включает в себя рабочую модификацию чтения, но не исчерпывается ей даже в плане

читательских практик, поскольку чтение научных сотрудников специфично, и по большей части состоит в чтении текстов научной модификации. Соответственно, рабочем подмире мира повседневности в случае с научными сотрудниками имеет место наложение научной и рабочей модификаций чтения.

Мир науки

От верховной реальности теперь перейдем к остальным феноменологическим мирам. На практике переход из мира повседневности, связанного с естественной установкой, в другой мир сопряжен с некоторым усилием по «смене» перспективы взгляда.

Переход в мир науки знаменуется тем, что научный сотрудник должен «выключиться» из мира повседневности, отложить свою личную, эмоциональную вовлеченность, которую испытывает при переживании мира повседневности, и заменить ее на беспристрастность и безличность «ученого», создающего научный текст [Шюц, 2004]. При чтении научных текстов также требуется переключение. Если, переживая повседневность, научному сотруднику требуется привлекать для формирования идеализации «и так далее» опыт осуществления бытовых активностей: держать в уме социальные нормы, правовые нормы, правила и способы работы, например, с плитой, если речь идет о готовке ужина, держать в уме рецепты и предугадывать на основании всего этого опыта последствия своих действий, то для идеализации «и так далее» при переживании мира науки во время чтения текстов, актуализируется опыт чтения научных текстов, осведомленность о научной теории, опыт поиска научной информации. Все это также требует определенных усилий по переключению внимания и провоцирует шок перехода, как это называет А. Шюц.

Переключая восприятие от переживания повседневности к переживанию мира науки, в своем сознании читающий или создающий научный текст полагает за реальный тот мир, в котором находится. С позиции каждого мира остальные кажутся фиктивными до тех пор, пока человек вовлечен. Так, например, в момент чтения научного текста научный сотрудник будет воспринимать обстоятельства и требования повседневного мира как малозначимые, что будет проявляться в том, что научный сотрудник не будет задумываться о необходимости оплатить счет за коммунальные услуги или о том, как ему нахамили в автобусе, поскольку в контексте прочтения научного текста все это не так важно по сравнению с пониманием текста и решением задач, с которыми связано обращение к нему.

Рассуждая о множественных реальностях, А. Шюц называет научную теорию конечной областью значений, раскрывая свою мысль на примере физики [Шюц, 2003]. Если изолированность характерна для любой научной теории, докажем, следуя линии аргументации А. Шюца, это свойство для социологии.

Социологические парадигмы и школы являются этими изолированными островами в море попыток описания и структурирования социального. Так, каждая парадигма определяет собственный взгляд на предмет науки, формирует ряд предпосылок и концептуальный базис, который, в свою очередь, организует направление мысли и выводов исследователей. Из парадигмы вырастает восприятие объекта исследования. Например, социологический реализм как парадигма, восходящая к О. Конту и Г. Спенсеру, предполагает изучение общества как систему или ряд систем с точки зрения их функционирования и развития, тогда как парадигма номинализма, напротив, исходит из атрибуции личности и ее деятельности, а не структурам, центральной роли в формировании социальной действительности [Тощенко, 2007]. Как видно, эти парадигмы предлагают значительно разнящиеся подходы к анализу социального, каждый из них имеет вариации и ответвления, но не выходят за очерченные рамки.

Каждая парадигма социологии имеет свой словарь, каждый из которых описывает одни и те же наблюдаемые в обществе как в мире повседневности явления с разной позиции в зависимости от акцентов, которые предполагает парадигма. Из описания – то есть аналитического языка, на котором будут проводиться дальнейшие рассуждения об изучаемом предмете, вытекают аналитические решения и выводы, разные для разных парадигм. Различается и сама проблематизация: одни и те же факты реальности исследователь воспримет по-разному в зависимости от выбранной парадигмы.

Стремление создать изолированную систему, полноценную с позиции предоставляемой ею возможности для описания и объяснения объекта, как видно, характерно для социологии как части мира науки. Другое свойство мира науки, особенно важное ввиду задач данного исследования, состоит в том, что он доступен для восприятия, главным образом, в виде текста. Так сложилось, что в настоящее время текст является главным способом передачи информации, а поскольку наука, даже самая прикладная, как изолированная система концепций, всегда в базе своей имеет ряд абстрактных, то есть недоступных непосредственному восприятию, не относящихся к миру повседневности, текстовых теоретических построений.

В зависимости от области изучения и сложившихся методологических традиций разные науки имеют разную связь с непосредственным переживанием предмета исследования. Если физика предполагает эксперименты, то современная психология соприкасается с «эмпирикой», как правило, через тестирование и проведение статистического анализа, некоторые дисциплины объектом своего анализа выбирают артефакты мира фантазий или мира науки. Какой бы ни была связь науки с верховной реальностью, результаты научной деятельности публикуются в текстовой форме или докладываются в формате конференций, к которым, однако, также создаются тексты.

Мир науки, таким образом, связан с чтением и содержит в себе научную модификацию чтения, во многом пересекающуюся с практической частью мира науки. Именно к пересечению рабочей и научной модификации чтения обращаются ученые, когда перед ними стоит необходимость ознакомиться с научным текстом или создать новый.

Миры фантазий

Переживания мира фантазий предполагает наименьшую степень напряжения сознания по сравнению с другими мирами. Миры фантазий многообразны и включают в себя сны, литературу и устные предания, легенды, изобразительное искусство и все то, что с позиции пребывания в мире повседневности можно было бы назвать «вымыслом». С феноменологической точки зрения «нереальность» миров фантазий – не повод для игнорирования их как нерелевантных.

На примере поэзии А. Шюц рассуждает о символичности миров фантазий [Шюц, 2003]. Черпая представления из опыта (сновидца, художника, писателя, кинорежиссера, сказителя и др.), миры фантазий не подразумевают существование действительной связи между референтом из мира повседневности и его символом в мирах фантазий. То, что воспринимает человек, переживающий опыт в мире фантазий – не отражение событий и объектов из мира повседневности, а символ, не обязательно соотносимый с референтом, эта связь разорвана.

В мире сновидений, например, как одном из наиболее показательных миров фантазий, существующие в мире повседневности объекты могут выполнять совершенно иные функции, а люди, незнакомые сновидцу в мире повседневности, «играть роли» близких друзей или родственников. Можно привести и менее радикальные примеры. Цветок на живописном полотне, помещенный рядом со Святой Марией, означает ее чистоту, зеркало как намек на тщеславие, а рыба как символ Христа, в кинематографе с

эмоциями нередко ассоциирована погода, символичен по сути своей художественный язык: богат иносказаниями и сравнениями. Все это – примеры присваивания объектам из мира повседневности новых смыслов и функций, эксклюзивных для миров фантазий.

Внутри себя миры фантазий также образуют замкнутую систему. Литературные произведения в зависимости от жанра или создают собственный внутрикнижный «повседневный» мир со своей историей и законами существования, или мимикрируют под мир повседневности, разыгрывая в нем различные сюжеты или, напротив, погружают в себя повествованием без явных отсылок к опыту повседневного мира. Так или иначе, хотя тексты из мира фантазий апеллируют к опыту повседневности, они не воспроизводят его. Иными словами, книжный опыт отличается от переживаемого в повседневности.

Яркую попытку феноменологического анализа восприятия читателями художественных текстов предпринял П. Менделсунд в работе «Что мы видим, когда читаем. Феноменологическое исследование с иллюстрациями», где показал, что, читая книгу, человек не пребывает внутри описываемого ни в тексте пространства, ни в своих мыслях, но и не вполне пребывает в мире повседневности [Менделсунд, 2016]. Чтение художественного текста позволяет оказаться в состоянии «между»: между книжной и «настоящей» реальностью, между мыслями и переживанием бодрствования с полным вниманием к миру.

Поставив перед собой вопрос о том, как происходит процесс визуализации, автор отвечает не только на него, но и делает несколько ценных замечаний о структуре пространства воображаемого – миров фантазий. Так, воображение фрагментарно, читатель не представляет читаемое целиком, а думает лишь о тех его частях, которые не только были описаны автором текста, но и восприняты как значимые [Менделсунд, 2016]. Кроме того, воображение метафорично и сходно скорее с процессом припоминания, чем наблюдения, что согласуется с идеями А. Шюца, который базой для миров фантазий видел опыт [Шюц, 2003].

Фантазии, ввиду того, что скорее похожи на припоминание, не только фрагментарны, но и неточны: образ объекта воспринимается читателем не обязательно в соответствии с чертами, какие были описаны автором текста. Например, один персонаж романа воспринимается другими как красивый, а затем автор дает некоторое описание внешности, характера или поступков этого персонажа, которые не обязательно воспринимаются читателем как красивые, возникает противоречие, разрешение которого

зависит от читателя. Это наблюдение показательно не только в контексте чтения, оно в целом дает важную информацию о процессе восприятия человека и его точности.

Из приведенных примеров миров фантазий очевидно, что досуговая модификация чтения содержит в себе лишь часть практик пребывания в мире художественного вымысла. Стоит отметить, однако, что художественными текстами эта часть не ограничивается. Мир литературы пересекаются и с миром повседневности, и с миром науки. На пересечении мира литературы и повседневности так или иначе лежат все тексты, прямо или косвенно отсылающие к реальным местам, событиям, объектам. На пересечении мира науки и литературы можно обнаружить научно-фантастические и научно-популярные тексты. Обширность пересечений связано с тем, что миры фантазий напрямую или косвенно заимствуют элементы из опыта их создателей.

1.5. Читательские практики, техники чтения и способы работы с текстом

Последнее, что стоит сделать перед переходом к методической части исследования – пояснить разницу между схожими по звучанию, но неодинаковыми по своему значению понятиями читательских практик, техник чтения и способов работы с текстом.

Возникновение в данном исследовании понятия практик наряду с остальными естественно, поскольку модификации чтения могут быть отнесены к плоскости практик в рамках соответствующих феноменологических миров. Повторяя обозначенное в предыдущих частях работы, если феноменологические миры – это переживаемый опыт пребывания в различных планах реальности, то модификации чтения – это осуществляемые практики чтения в обстоятельствах этих миров.

Понятие практик широко используется в социологии, подходы к пониманию этого понятия многообразны. Существует два пути понимания практик: как конкретные действия и как фоновые знания и умения [Волков, 2008]. В этнометодологии практики связаны с переживанием повседневности, решением повседневных задач и могут включать в себя любые действия.

Практики являются одной из центральных точек фокуса социологии. Из многообразия подходов к пониманию практик был выбран феноменологический как наиболее соответствующий задачам и концептуальной рамке исследования. Так, практики можно понимать как рутинизированные социальные действия. Согласно П. Бергеру и Т. Лукману, хабиитуализации (опривычиванию, рутинизации) подвергается любая деятельность, так она становится образцом для повторения в похожих случаях, что выгодно с точки зрения экономии усилий [Бергер, Лукман, 1995]. Пользуясь терминами А. Шюца, активность, привычная для одного читателя или для целой группы, стандартизирующая достижение ряда типичных целей, становится практикой.

Таким образом, читательские практики – наиболее широкое из перечисленных в заголовке понятий, в некотором смысле оно включает в себя остальные. В ключе рассмотренного выше определения под читательскими практиками в данной работе понимается многообразие принятых в академической и студенческой культуре хабиитуализированных способов обращения с текстами, выборов источников и носителей информации и совокупность сопутствующих процессу взаимодействия с текстом социальных контактов, таких как обсуждение прочитанного, поиск новых текстов и других контактов.

Кроме перечисленного, в читательские практики включены такие характеристики чтения как мотивация и способ читателя обратиться к тому или иному тексту, самостоятельность или принудительность чтения, а также то, в каких обстоятельствах (пространственных и контекстуальных) осуществляется чтение, происходит оно в компании или в одиночестве.

Читательские практики – это не только то, как читатель работает с текстом, но и сопровождающая этот процесс среда. Не только практики как действия, но и фоновые практики, обуславливающие деятельностный контекст [Волков, 2008]. То, как привычно читать или как обыкновенно совершается чтение: лежа на кровати или сидя за столом, дома или в общественном пространстве, в тишине или с фоновым шумом, тоже включено в это понятие.

В понятие читательских практик, как было указано выше, входят и техники чтения. Под техниками чтения в данной работе подразумеваются варианты чтения текстов для выполнения поставленных задач. Глобально техники чтения можно разделить на те, которые ускоряют этот процесс, и те, которые способствуют подробному чтению. В работе «*Silent reading: An introduction to its study and teaching*» А. К. Pugh представляет более широкую классификацию техник чтения, избыточную по отношению к задачам настоящего исследования. Ниже представлены лишь некоторые из них.

Самая распространенная техника быстрого чтения – это сканирующее чтение, которое состоит в просматривании текста в поиске ключевых слов, имен [Чудова, 2020]. Посредством такого чтения осуществляется поиск конкретной информации, деталей, когда основная мысль уже известна или не имеет значения для выполняемой читателем задачи.

Чтение «по диагонали» – еще одна техника быстрого чтения, нацеленная на улавливание общих идей текста без углубления в подробности, А. К. Pugh называет его поиском [Pugh, 1978]. Обычно при такой технике наибольшее внимание уделяется чтению заголовков разделов текста и выводов, остальное же просматривается взглядом.

Из техник подробного чтения следует рассмотреть построчное, линейное чтение – процесс погруженного чтения каждого слова в тексте, когда никакая информация не упускается. Эта техника направлена на формирование комплексного, детального понимания текста, а не вычленения из него отдельных фрагментов.

Последнее понятие – способы работы с текстом – дополняет техники чтения. В способы работы с текстом включено то, как читатель организует взаимодействие с текстом в зависимости от того, какие перед ним стоят задачи.

Способы работы с текстом включают разные виды конспектирования, каталогизацию текстов в онлайн или офлайн пространстве, сохранение текстов целиком или фрагментами или, напротив, отсутствие перечисленных практик.

Итак, несмотря на схожесть своего звучания и определенную близость, читательские практики, техники чтения и способы работы с текстом – это разные понятия. Далее в тексте они будут использоваться в том смысле, в котором определены в этом параграфе.

1.6. Схематическое обобщение места объекта исследования в концептуальной рамке и его связь с ключевыми понятиями

Ниже представлена схема, отражающая положение объекта исследования – восприятие модификаций чтения – в контексте основных аналитических понятий. Эта схема предусматривает наиболее обобщенное рассмотрение модификаций безотносительно сопоставления их и феноменологических миров.

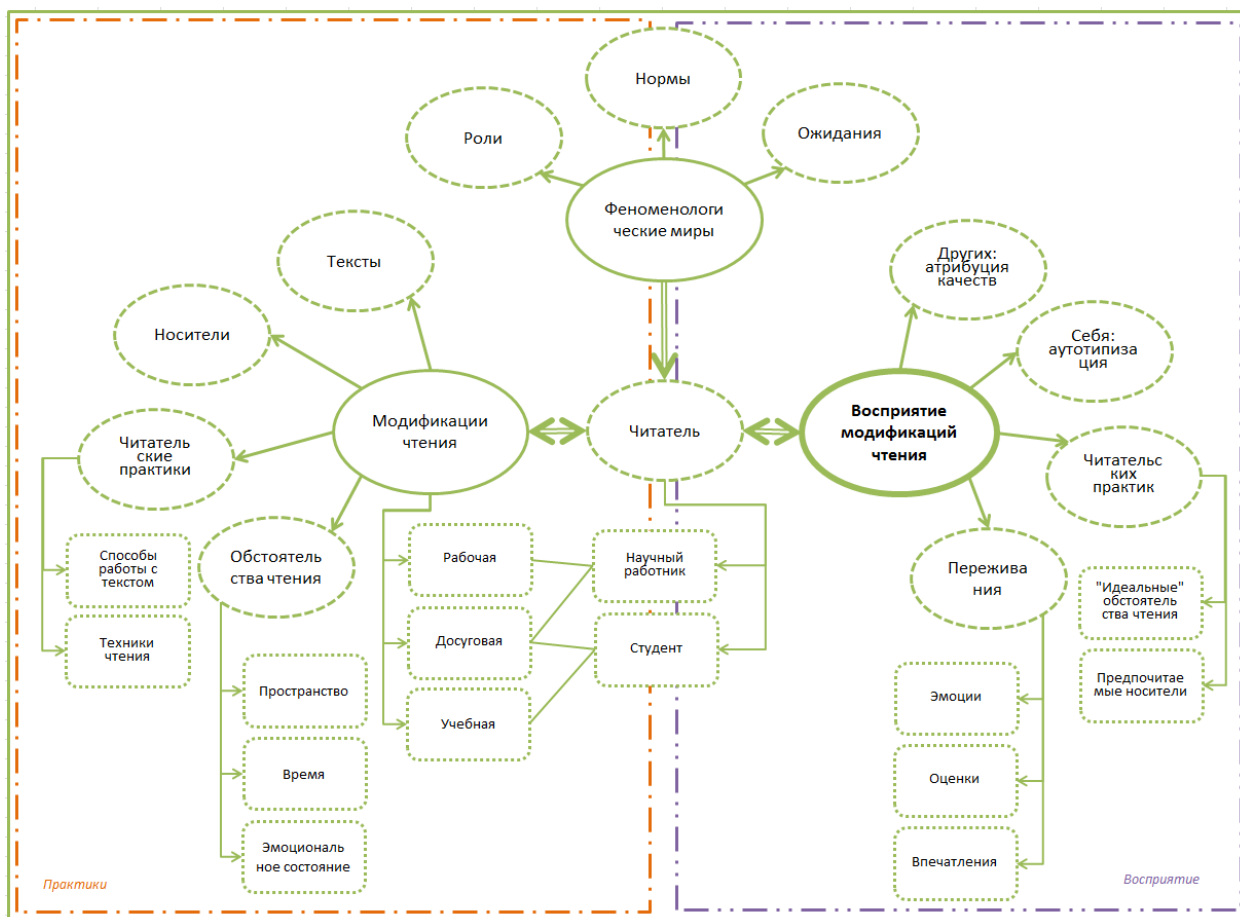


Рисунок 1 – Структурная схема объекта исследования

Схема разделена на две части: слева располагаются практики, все, что в них включено и все, что их обуславливает; справа – восприятие. Практики и восприятие, однако, не обособлены, их взаимосвязь осуществляется посредством центрального элемента схемы – читателя в лице научного сотрудника или студента как осуществляющего практики и воспринимающего миры и модификации чтения.

Феноменологические миры – это еще один элемент, обуславливающий взаимное соответствие между практиками и восприятием, так, миры влияют на модификации чтения посредством нормативного и ролевого давления, обозначения ожиданий и от текстов, и от других людей в контексте модификации чтения. Поскольку миры суть сферы

человеческого опыта, они доступны через восприятие. Так, с одной стороны, восприятие модификаций зависит от читателя и обусловлено практиками, которые он осуществляет в модификации, с другой стороны, восприятие модификации влияет на то, какие практики читатель будет избирать. Выбор носителя текста, например, зависит и от совокупности принятых в модификации чтения носителей, и от того, какой носитель читатель воспринимает подходящим.

На схеме также отражена связь основного занятия читателя и ключевой модификации, в рамках которой он чаще всего работает с текстами. Для студента это учебная и досуговая модификации, для научного сотрудника – досуговая и рабочая. Такое разделение не предполагает, что научный сотрудник не может учиться, а студент – работать, оно подразумевает, что соответствующие модификации являются определяющими для статуса студента и научного сотрудника, но не исчерпывающими.

Согласно схеме, модификации чтения включают в себя такие аспекты как тексты (жанры, формы), типичные для данной модификации, носители: электронные или бумажные, характерные читательские практики и обстоятельства, в которых модификация имеет место. В рамках данного исследования рассмотрены учебная, рабочая и досуговая модификации как доминирующие в жизни студентов и научных сотрудников.

Восприятие модификаций чтения включает в себя такие аспекты как восприятие других в контексте модификации – каков образ «читающего человека», «научного сотрудника» и «студента»; и восприятие себя (аутотипизация) – ответ на вопрос о том, соответствует ли сам читатель перечисленным образам. Переживания, которые читатели испытывают в контексте модификаций, содержат в себе эмоции, оценки и впечатления от практик и текстов. Восприятие читательских практик складывается из представлений об «идеальных» обстоятельствах чтения и предпочитаемых носителей. В отличие от фактически используемых носителей и складывающихся обстоятельств чтения из левой, «практической» части схемы, в правой обозначены те обстоятельства и носители, которые читатели находят «идеальными» или желанными вне зависимости от того, как часто удастся читать в таких условиях.

Ниже представлена схема, на которой изображено предполагаемое соотношение границ феноменологических миров и модификаций чтения и место читательских практик по отношению к ним. Схема основана на теоретической концепции и базовых предположениях и будет подвергаться изменениям и дополняться в соответствии с получаемой в результате проведения анализа информацией.

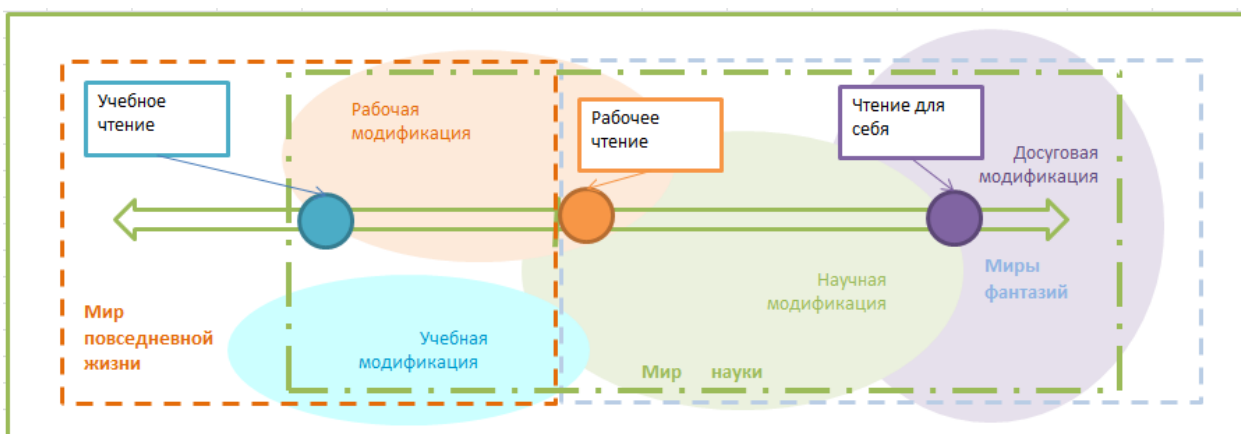


Рисунок 2 – Соответствие границ миров и модификаций чтения и место читательских практик по отношению к ним

Рамками на схеме обозначены слева направо: мир повседневной жизни, мир науки и миры фантазий. Видно, что феноменологические миры не обособлены друг от друга, они пересекаются и взаимодействуют. Так, мир науки имеет обширное пересечение с миром фантазий там, где имеют место научная фантастика, научно-популярные тексты и лекции, псевдонаучные и паранаучные концепции, а также в сфере «чистой», абстрактной, не прикладной научной теории. Также мир науки пересекается с миром повседневности. В область пересечения входит прикладная наука, сфера образования, поскольку ее деятельность решает утилитарные задачи интеграции новых людей в сферу науки, а также научная работа как профессиональная деятельность. Согласно идеям А. Шюца, мир повседневности и миры фантазий не пересекаются, это отражено на схеме. Однако эти миры соприкасаются в моментах, когда сюжеты снов или литературных произведений отсылают к миру повседневности – пережитому в «реальности» естественной установки опыту.

Относительно феноменологических миров на схеме эллипсами изображены модификации чтения. Они содержатся в мирах, поскольку ограничены чтением: жанрами, формами текстов, носителями, читательскими практиками и обстоятельствами чтения, в то время как феноменологические миры являются отражением разных планов действительности в восприятии людей, в их поведении и в институциональных нормах.

Модификации чтения на схеме отражают также предполагаемые различия в восприятии научных сотрудников и студентов. Так, рабочая модификация чтения, которая в данной работе считается основной для научных сотрудников, пересечена научной модификацией чтения, но не исчерпывается им полностью, ведь не все рабочее время научные сотрудники посвящают чтению и созданию научных текстов, но именно эта область пересечения представляет исследовательский интерес. В меньшей степени с

научной модификацией чтения пересечена учебная – основная для студентов. Это связано с тем, что в рамках учебной модификации студенты, как правило, обращаются к специфическим текстам – учебникам, которые нельзя отнести к научной модификации чтения в полном смысле. Возможность обращения к научным текстам в течение учебного процесса, однако, не отрицается, такие случаи лежат на пересечении научной и учебной модификации.

Последнее, что следует сказать о размещении модификаций чтения относительно друг друга, это то, что раздельность модификаций, как в случае рабочей и учебной, вовсе не предполагает теоретическую невозможность их пересечения. Студент, как и научный сотрудник, может работать в сфере науки или получать образование на своем рабочем месте, однако рассмотрение таких случаев лежит вне задач настоящего исследования.

Основной исследовательский интерес состоит в понимании взаимного размещения феноменологических миров и их взаимодействия друг с другом. Какую роль в этом взаимодействии играют модификации чтения? Размещены ли они в пределах соответствующих миров или распределены иначе?

Кругами на схеме изображены ситуации чтения. Они размещены на континууме, крайними точками которого являются: слева – полная принадлежность к миру повседневности, справа – к мирам фантазий. Так, примером крайней левой ситуации чтения будет обращение к инструкции по сборке шкафа, а крайней правой – чтение художественного текста, выполненного методом «нарезки». В центре континуума лежит мир науки.

Другой ряд вопросов, отраженных на схеме, касается восприятия модификаций чтения научными сотрудниками и студентами. Показано, что в зависимости от ситуации чтения (и от того, с позиции какого читателя – студента или научного сотрудника – воспринимается модификация чтения) конфигурация миров и модификаций неодинакова. Эта особенность изображения отражает вопрос дифференциации восприятия студентами и научными сотрудниками практик чтения и то, как оно варьируется в зависимости от ситуаций чтения и более широкого контекста феноменологических миров.

Соответственно, учебное чтение занимает наиболее близкое к миру повседневности положение, на периферии мира науки, поскольку практически ориентировано, несколько ближе к миру фантазий, внутри мира науки, размещено рабочее чтение ученых. Досуговое чтение, очевидно, ближе других ситуаций к миру фантазий, однако все еще на

пересечении с миром науки, поскольку предполагается, что студенты и научные сотрудники проявляют интерес к научно-популярным и научно-фантастическим текстам.

ГЛАВА 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АНАЛИЗА ВОСПРИЯТИЯ МОДИФИКАЦИЙ ЧТЕНИЯ

В данном разделе представлены цели и задачи исследования, перечислены рабочие гипотезы. Также приведено описание эмпирического объекта исследования и информационной базы с учетом ограничений, которые она налагает на дизайн исследования.

Система индикаторов и показателей, представленная ниже, отражает операционализацию теоретической концепции и ее переложение на гайды интервью и фокус-групп. Кроме того, в этой части работы кратко описана последовательность анализа данных и некоторые результаты, методы, использовавшиеся при этом с учетом ограничений, которые они накладывают на интерпретацию полученных результатов.

2.1. Определение границ, вариаций и специфических черт восприятия модификаций чтения и другие задачи и гипотезы исследования

Следует помнить, что **теоретический объект** исследования – восприятие модификаций чтения. **Предмет исследования** – восприятие модификаций чтения студентами и научными сотрудниками и его особенности.

Целью настоящего исследования является определение границ, вариаций и специфических черт восприятия рабочей (учебной) и досуговой модификации чтения студентами и научными сотрудниками и особенностей осуществления практик чтения, характерных для этих модификаций.

Основная гипотеза: Восприятие модификаций чтения направлено специфической для соответствующего мира оптикой, мотивами и оценками, более того, модификации неодинаково связаны в восприятии с феноменом чтения как таковым и могут оказывать влияние на способ осуществления практики чтения и выбор этого способа.

Иными словами, предполагается, что модификации чтения подчинены феноменологическим мирам и содержат характерные для этого мира практики чтения, кроме того, чтение как процесс и «собственно, чтение» как образ практики не обязательно совпадают в восприятии научных сотрудников и студентов.

Основная задача 1: Выявить характер переживаний (эмоций, оценок и впечатлений) студентов и научных сотрудников в связи с рабочей (учебной) и досуговой модификациями чтения и принадлежностью к ним.

Частная задача 1.1.: Выявить особенности аутотипизации читателя-по-работе и читателя-по-учебе.

Частная задача 1.2.: Выявить характер переживаний (эмоций, оценок и впечатлений) студентов и научных сотрудников в связи с рабочей (учебной) и досуговой модификациями чтения.

Рабочая гипотеза 1.2.: Переживания, связанные с досуговой модификацией чтения связаны с комфортом, включают в себя «теплые» и «позитивные» характеристики, в то время как восприятие рабочего (учебного) чтения тяготеет к нейтральности.

Гипотеза основывается на представлении о большей свободе выбора текстов в рамках досуговой модификации, чем учебной и рабочей. Учебная модификация ограничивает возможность студента выбирать литературу ввиду институциональной организации учебного процесса. Рабочая модификация, предоставляющая научному сотруднику свободный от формальных ограничений выбор текстов, все же накладывает на него необходимость самоограничения в виде научной специализации и социальной нормы, согласно которой научному сотруднику следует «держаться на пульсе» своей области знаний, знакомясь с неуклонно растущим числом публикаций. Таким образом, в обоих случаях чтение в рамках рабочей и учебной модификации связана с определенной степенью несвободы, что не позволяет полностью идентифицироваться со сделанным выбором текстов, сформировать с этим выбором эмоциональную связь, в то время как чтение в рамках досуговой модификации позволяет это сделать.

Основная задача 2: Выявить особенности осуществления практики чтения в рамках рабочей (учебной) и досуговой модификаций.

Частная задача 2.1.: Определить, какие особенности ситуации чтения, типичные для рабочей (учебной) и досуговой модификаций чтения выделяют студенты и научные сотрудники.

Частная задача 2.2.: Определить, какие способы обращения с текстами студенты и научные сотрудники считают типичными для рабочей (учебной) модификации, а какие – для досуговой.

Частная задача 2.3.: Определить, как дифференцируются предпочитаемые студентами и научными сотрудниками носители и средства воспроизведения информации в зависимости от модификации чтения.

Рабочая гипотеза 2.3.: В учебной и рабочей модификации студенты и научные сотрудники в большинстве своем отдадут предпочтение электронным средствам воспроизведения текста, таким как электронная книга, смартфон, планшет или монитор компьютера, в то время как в досуговой модификации чтение бумажных книг сохраняет актуальность.

Основная задача 3: Определить характеристики восприятия рабочей (учебной) и досуговой модификации чтения.

Частная задача 3.1.: Определить, соотносится ли академический опыт читателя с тем, как он воспринимает рабочую (учебную) и досуговую модификацию чтения.

Под академическим опытом в контексте данной задачи и гипотезы понимается то, как долго читатель пребывает в мире научного созерцания, насколько он вовлечен. Очевидно, что опыт обращения с проявлениями этого мира у научных сотрудников более обширен, поскольку они прошли одиннадцать лет школы и не менее пяти – высшего образования, что наталкивает на предположение о большей освоенности мира научного созерцания научными сотрудниками по сравнению со студентами, которые находятся в начале этого пути.

Работа с текстом для научного сотрудника составляет основную часть его профессиональной деятельности, она может выходить за пределы рабочего места, переноситься на дом, кроме того, специализация научного сотрудника относительно узконаправлена, соответствует его интересу, по крайней мере, научному, при этом требуется ознакомление с большим объемом текстов. Все перечисленное может приводить к подчинению научному интересу большей части чтения. В то же время для студента время пребывания в учебном заведении занимает меньшую часть дня, чем работа для ученого, и может перемежаться другими активностями, например, подработкой или увлечением. Соответственно, вовлеченность в процесс работы с научными текстами студента может быть ниже таковой у научного сотрудника, а разделение учебного и досугового – отчетливой.

Для научных сотрудников чтение для преподавания связано с упрощением и припоминанием, в то время как для студентов восприятие практик чтения в рамках учебной модификации, наоборот, с усвоением новой информации и определенным вызовом. Так, несмотря на то, что чтение происходит в одной модификации, для преподавателя (роль которого выполняют, как правило, научные сотрудники) чтение в рамках учебной модификации – это структурирование информации и упрощение ее для

изложения, тогда как для студентов, выступающих, главным образом, в роли учащихся, чтение в рамках учебной модификации связано с познанием.

В случае ученых производство знаний сопряжено с их потреблением, узнаванием, открытием нового, что само по себе размывает границу между учебным и рабочим чтением.

Поскольку досуговая модификация чтения универсальна и для читателей, связанных с наукой и образованием, и для остальных, существенных различий в восприятии досуговой модификации чтения студентами и научными сотрудниками может не быть.

Частная задача 3.2.: Определить, связана ли и как именно выбранная читателем научная специализация с восприятием модификаций чтения.

Рабочая гипотеза 3.2.: Представители гуманитарных наук испытывают бóльшие затруднения в разграничении рабочей и досуговой модификаций чтения по сравнению с представителями естественных и точных наук.

Эта гипотеза поддерживается идеей о том, что студенты и ученые, выбравшие гуманитарные направления, могут работать с текстами, принадлежащими к досуговой модификации и в обыденном сознании ассоциирующиеся с миром фантазий. Получается, что один и тот же с точки зрения содержания и формы тип текстов в зависимости от мира, в который включен читатель, воспринимается по-разному. Таким образом, грань между модификациями может размываться. Студенты и научные сотрудники, выбравшие естественные и точные науки в течение ученого и рабочего процесса сталкиваются со специфическими текстами, по большей части типичными для научной модификации чтения, что может способствовать построению точных границ между модификациями.

Основная задача 4: Соотнести границы модификаций чтения с мирами повседневности, научного созерцания и фантазий.

Частная задача 4.1.: Определить, как рабочая модификация чтения соотносится с мирами повседневности, научного созерцания и фантазий.

Частная задача 4.2.: Определить, как учебная модификация чтения соотносится с рассмотренными феноменологическими мирами.

Частная задача 4.3.: Определить, как досуговая модификация чтения соотносится с рассмотренными феноменологическими мирами.

2.2. Специфика студентов и научных сотрудников как эмпирического объекта

В качестве эмпирического объекта в исследовании рассматриваются студенты бакалавриата и магистратуры Новосибирского государственного университета социально-экономических, гуманитарных, естественнонаучных и точных (механико-математический факультет и факультет информационных технологий) направлений обучения. Также в эмпирический объект включены научные сотрудники институтов СО РАН не старше сорока лет: аспиранты, научные сотрудники, обладающие и не обладающие ученой степенью как представители направлений, аналогичных студенческим.

Выбор этой группы обусловлен тем, что для научных сотрудников и студентов чтение является конституирующей мир повседневности активностью. Основное занятие научных сотрудников и студентов во многом связано с чтением, что делает восприятие модификаций чтения членами этой группы отличным от восприятия тех, для кого чтение не имеет большого значения в рамках основной деятельности. Чтение научных сотрудников и студентов, таким образом, двойко: с одной стороны, они практикуют чтение по необходимости – рабочее или учебное чтение, с другой – читают тексты для досуга.

Возрастные ограничения продиктованы, главным образом, пригодностью полученных данных не только для анализа внутри одной возрастной группы, но и для сопоставления. С другой стороны, охват разных ступеней научно-образовательной среды позволяет делать выводы не только о дифференциации восприятия модификаций чтения, но и о его трансформации, сохраняя при этом предположение о сопоставимости студенческого опыта тех, кто в настоящий момент относится к категории молодых ученых и сегодняшних студентов. Это является еще одной важной для исследования особенностью эмпирического объекта. Преемственность информантов, поскольку они находятся на разных этапах одного образовательного и научного процесса. Соответственно, такая преемственность дает возможность анализа трансформации читательских практик при становлении научного сотрудника из студента.

2.3. Операционализация в феноменологическом подходе к изучению восприятия чтения

При анализе полученных в ходе интервью данных внимание будет акцентироваться не только на различных аспектах восприятия модификаций чтения, немаловажны также характеристики информантов. Для исследования важна их принадлежность к научной среде новосибирского академгородка и академический статус: студент или научный сотрудник. Другой принятый во внимание аспект дифференциации восприятия модификаций чтения – научное направление информанта, в работе выделяются четыре таких направления: социально-экономические науки, гуманитарные, естественно-научные направления и точные науки.

Характеристики рабочей (учебной) и досуговой модификации анализируется с учетом ситуационного контекста, характеристик самих практик, таких, как, например, способы отбора текстов и работы с ними, вовлеченность в чтение также рассматривается как один из аспектов, позволяющих уточнить специфику модификаций.

Если в случае рабочего (учебного) чтения такие характеристики осуществления этой практики как выбор носителя текста, способа работы с ним и времени чтения анализируется с позиции привычности, типичности для информанта этих практик в их фактической реализации, то в случае досуговой модификации вопрос рассматривается в терминах предпочтений: какие условия воспринимаются как комфортные. Досуговое чтение ассоциируется с развлечением или получением удовольствия от работы с текстом, что связывает относящиеся к этой модификации практики, главным образом, с комфортом, ведь по своей сути досуговое чтение лишено принудительности в отличие от рабочего (учебного чтения), принудительная сущность которого может мотивировать пренебрегать комфортом в пользу выполнения задачи прочтения текста.

Вовлеченность в рабочее (учебное) чтение выявляется, с одной стороны, путем самооценки информантом интереса к прочитанным текстам в рамках рабочего или учебного процесса, с другой, наличием институционального контроля чтения. В качестве контролера может выступать научный руководитель или руководитель отдела и то, какую роль в своей научной деятельности выделяет ему информант. Установленные преподавателем санкции за игнорирование заданных текстов и сформировавшиеся в рамках учебной дисциплины формы контроля могут выполнять аналогичную роль для студентов. Предполагается, что институциональный контроль – обратная вовлеченности величина: если имеется высокая степень контроля, то это значит, что вовлеченность низкая.

Помимо перечисленного выше, рассмотрено соотношение границ рабочей (учебной) и досуговой модификации. В связи с границами модификаций значимы аспекты, касающиеся, главным образом, восприятия информантами того, что находится либо в поле пересечения модификаций, либо того, что нельзя вполне отнести ни к одной из них. Примером последнего выступает субъективное определение чтения – то, что информант понимает под чтением безотносительно контекстуальных рамок. Таким образом, на границах модификаций могут находиться практики или тексты, которые нельзя однозначно соотнести с модификацией чтения, например, научно-популярные тексты, которые занимают промежуточное положение между рабочей и досуговой модификацией. Похожее промежуточное положение может занимать чтение художественной литературы литературоведом. В перечисленных примерах именно специфическое для человека восприятие практики проводит границу между модификациями.

Соотнесение модификаций чтения с феноменологическими мирами предполагается осуществить, опираясь, с одной стороны, на фактические обстоятельства чтения, такие как пространство осуществления практик и повод. С другой стороны, немаловажным фактором соотнесения является оценка информантами значимости практики досугового и рабочего (учебного) чтения для рассматриваемых обстоятельств чтения.

Таблица 1 – Система индикаторов и показателей

Блок индикаторов	Индикатор	Показатель	Вопрос в гайде
Характеристики информанта	Род деятельности	Студент Научный сотрудник	
	Курс обучения (студенты)	1-2 3-4 магистратура	Гайд для студентов (Приложение) Гайд ФГ для студентов (Приложение)
	Направление обучения (студенты)	Социально-экономические Гуманитарные Естественно-научные Точные	
	Ученая степень (научные сотрудники)	Имеет Не имеет	Гайд для научных сотрудников (Приложение) Гайд ФГ для научных сотрудников (Приложение)
	Область специализации (научные сотрудники)	Социально-экономические Гуманитарные Естественно-научные Точные	

Блок индикаторов	Индикатор	Показатель	Вопрос в гайде
Характеристики рабочей (учебной) модификации чтения	Ситуационный контекст чтения	Повод для чтения	Гайд для научных сотрудников: Что в последнее время – год-два – было для вас поводом читать «по работе»? Гайд для студентов: Давайте выберем дисциплину, по которой вы больше всего читаете в этом семестре, и поговорим о том, что и как вы читали по этой дисциплине за последнюю неделю или две недели.
		Место чтения	В каком месте? Гайд ФГ для научных сотрудников: Вы читаете в публичных местах? Если да, то в каких?
		Время чтения	Когда [происходит чтение]?
		Продолжительность чтения	Гайд для научных сотрудников: Сколько времени занимает чтение? Гайд для студентов: Как долго? Сколько времени занимает чтение по этой дисциплине?
	Характеристики практики чтения	Способы отбора текстов	Гайд для научных сотрудников: Почему именно эти тексты? Как эти тексты оказывались среди прочитанных вами?
		Критерии выбора типа текстов	Гайд для научных сотрудников: Что вы читали – книги, статьи, другие публикации? На каких языках? Гайд для студентов: Как находили тексты? Чем был обусловлен выбор текста, почему именно этот текст / эти тексты? Как выбираются тексты для чтения? Кто-то руководит, направляет эти действия?
			Гайд ФГ для студентов: Рекомендации от преподавателя или самостоятельный поиск источников – от чего зависит и что предпочтительнее для вас
	Критерии выбора носителя текстов	С какого носителя? Онлайн-офлайн?	
	Способы работы с текстом	Гайд для научных сотрудников: Как работали с текстами – просмотрели, прочитали отдельные фрагменты, прочитали весь текст, «каждую строчку»	

Блок индикаторов	Индикатор	Показатель	Вопрос в гайде
			законспектировали? Если с разными текстами обращаетесь по-разному, с чем это связано? Вы сейчас читаете по-другому, если сравнивать со временем, когда учились в вузе? Гайд для студентов: Вы сейчас читаете по-другому, если сравнивать с младшими курсами?
Характеристики рабочей (учебной) модификации чтения	Вовлеченность в научное чтение	Самооценка вовлеченности в научное чтение	Гайд для научных сотрудников: Что вам интересно из того, что вы читаете «по работе»? А что не вызывает интереса, а читать надо? Гайд для студентов: Вам интересно то, что вы читаете по этой дисциплине?
		Чтение помимо необходимого	Гайд ФГ для студентов: Случается ли чтение по специальности для себя/из интереса, не заданное, а спонтанное?
		Наличие контроля работы с текстами	Гайд для научных сотрудников: А ваши коллеги как-то участвуют в вашем чтении? У вас есть научный руководитель? Его роль в вашем профессиональном чтении? Гайд для студентов: Что было бы, если бы текст не прочитали? Преподаватель как-то контролирует, прочитали ли вы нужные тексты, источники? Бывают ли ситуации, когда вы самостоятельно ищите источники, литературу для курсовой /выпускной работы, другого проекта?
Характеристики досуговой модификации чтения	Ситуационный контекст чтения	Место чтения	Какая ситуация чтения для вас комфортна? Гайд ФГ для научных сотрудников: Вы читаете в публичных местах? Если да, то в каких?
		Время чтения	Какая ситуация чтения для вас комфортна?
	Характеристики практики чтения	Способы отбора текстов	Как выбирали эти тексты?
Характеристики досуговой модификации чтения	Характеристики практики чтения	Критерии выбора типа текстов	Гайд для научных сотрудников: А что из не связанного с работой читали в последнее время? Гайд для студентов: А что из не связанного с учебой читали в последнее время?

Блок индикаторов	Индикатор	Показатель	Вопрос в гайде
		Комфортный носитель текста	Какая ситуация чтения для вас комфортна?
		Комфортный способ работы с текстом	Какая ситуация чтения для вас комфортна?
Соотношение границ между феноменологическими мирами и модификация ми чтения	Определение чтения	Представление о специфических характеристиках процесса чтения	Что лично вы вкладываете в понятие «чтение»?
		Ассоциативное определение	Какие ассоциации у вас возникают, когда говорят «читать», «чтение»?
		Границы практики чтения	Социальные сети, ленты новостей – это чтение?
	Представление о «типичных» практиках чтения	Характеристик и «типичности» для разных модификаций чтения	Гайд ФГ для научных сотрудников: И вообще, чем, по-вашему, различается чтение по работе и “для себя”? Гайд ФГ для студентов: Отличается ли чтение учебной/профессиональной литературы и другой, не учебной?
		Представление студентами о типичных студенческих практиках	Гайд ФГ для студентов: Можете ли сказать, что существуют какие-то типы студентов, отличающиеся по тому как, сколько и что они читают? В целом, на ваш взгляд, Как читают современные студенты
	Критерии идентификации ситуации чтения как «комфортной»	Постулируемые критерии комфорта	В каких ситуациях вам нравится читать?
Различия в восприятии комфорта в зависимости от ситуации чтения		Гайд для научных сотрудников: Такие комфортные для чтения ситуации отличаются, если вы читаете «по работе» или не связанное с работой? Гайд для студентов: Такие комфортные для чтения ситуации отличаются, если вы читаете по учебе или не связанное с учебой?	
Соотношение границ между феноменологическими мирами и модификация ми чтения	Критерии идентификации ситуации чтения как «комфортной»	Фактические условия, достаточные, чтобы идентифицировать обстановку как	Как часто в действительности вы оказываетесь в ситуации комфортного чтения?

Блок индикаторов	Индикатор	Показатель	Вопрос в гайде
		комфортную	
		Представление об «идеальной» ситуации чтения	Гайд ФГ для научных сотрудников: Опишите “идеальную” ситуацию чтения: обстановка, время, условия, поза, атрибуты (кофе, чай и т.д.). Различается ли она для чтения по работе и не по работе?
	Аутотипизация в контексте рабочей (учебной) модификации чтения	Типичные варианты самоопределения и сложности в этом процессе	Гайд для научных сотрудников: Как бы вы определили свое основное профессиональное занятие: учёный? исследователь? научный сотрудник? преподаватель?
	Восприятие ценности практики чтения	Оценка значимости чтения для осуществления основной для рабочей (учебной) модификации деятельности	Гайд для научных сотрудников: Чтобы быть учёным, насколько необходимо читать? Если бы вы не читали «по работе», что было бы с работой, карьерой? Гайд для студентов: Чтобы быть студентом, насколько необходимо читать?
	Аутотипизация как читателя	Типичные варианты самоопределения и сложности в этом процессе	Можете ли вы назвать себя человеком читающим?

2.4. Характеристики студентов и научных сотрудников, информационная база и ограничения конструкторов первого порядка как источника информации

Поскольку тема исследования предполагает обращение к восприятию студентов и научных сотрудников, были выбраны качественные методы исследования. Был проведен ряд полужформализованных интервью (53 интервью со студентами и 30 интервью с молодыми учеными) и фокус-групп в очном (3 фокус группы со студентами) и онлайн формате (1 фокус группа со студентами и 2 с молодыми учеными).

Личный вклад в сбор информации состоит в проведении 4 интервью с научными сотрудниками, в качестве второго модератора были проведены 2 онлайн фокус-группы с научными сотрудниками, 1 онлайн фокус-группа со студентами.

Помимо сбора информации личный вклад включает участие в составлении гайда для онлайн фокус-группы с научными сотрудниками и гайда для онлайн фокус-группы со студентами.

Ниже приведены таблицы с распределением информантов по статусу: студенты, научные сотрудники; по направлению и этапу обучения, наличию или отсутствию ученой степени.

Таблица 2 – Выборка для интервью со студентами

Курсы, уровень	Социально-экономические			Гуманитарные		Естественно-научные		Точные	
	экономика	социология	юристы	история	филология	физика	биология	математика	ФИТ
1-2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
3-4	2	2	2	2	2	2	2	2	2
магистратура	1	2	2	2	2	2	2	2	2
	юристы ЭФ 1								

Выборка научных сотрудников строилась так, чтобы быть соотносимой с выборкой студентов. Кроме того, важно было составить выборку так, чтобы соблюсти сопоставимую представленность научных сотрудников с ученой степенью и без нее.

Таблица 3 – Выборка для интервью с научными сотрудниками

	Социально-экономические		Гуманитарные		Естественнонаучные		Точные
	экономика	социология	история	филология	физика	биология	математика, информатика
не имеет ученой степени	2	2	2	3	2	3	2
с ученой степенью (кандидат, доктор наук)	2	2	2	1	5	3	2

Выбор полуформализованных интервью как метода обуславливает и ограничения информационной базы. Так, собранные данные не репрезентируют восприятие научными сотрудниками СО РАН и студентами НГУ модификаций чтения, но продуктивны как источник информации об общих направлениях восприятия модификаций чтения этой группой.

Данные позволяют делать выводы о том, какие варианты восприятия модификаций существуют, но не об их распространенности. Поскольку в выборку входят студенты разных ступеней обучения и научные сотрудники с разным академическим статусом, можно также анализировать траектории изменения восприятия модификаций чтения при движении от студенчества к научной работе.

2.5. Сбор данных: проведение интервью и фокус-групп как способ подробной беседы о восприятии чтения

Как было отмечено ранее, в качестве метода сбора данных было выбрано проведение ряда полужформализованных личных интервью. Этот метод предполагает беседу один на один интервьюера и информанта, что позволяет получить информацию об отрефлексированных практиках чтения и работы с текстом из первых уст, услышать мнение по предполагаемым гайдом проблемам. В отличие от формализованного интервью анкетного типа, полужформализованное предполагает бóльшую свободу выбора нарратива информантом, больший контроль над течением беседы. Приватный формат позволяет получить ответы на более личные вопросы, касающиеся аутотипизации и восприятия чтения в разных его аспектах: пространственном (на работе, дома, в транспорте), контекстуальном (по делу, для себя) и других.

Недостаток в интимности испытывает метод фокус-группы, дополнительный метод сбора информации, использованный в исследовании, однако коллективное обсуждение подразумевает сверку опыта чтения и работы с текстами, а раскрытие участниками разных граней восприятия чтения провоцирует обсуждение и возникновение новых идей. Обсуждения в формате фокус-группы мотивируют участников выйти за рамки отрефлексированного, а исследователям – получить информацию помимо той, которая кажется информантам самоочевидной.

В наибольшей степени онлайн-формат продиктован внешними по отношению к исследованию обстоятельствами, но, тем не менее, он имеет потенциал раскрыть задаваемые вопросы с новой позиции. Так, поскольку участники беседы пространственно удалены друг от друга, это может снизить влияние интервьюера на получаемые ответы, в определенной мере «обесчеловечить» его. Кроме того, для каждого участника беседы она осуществляется в привычной обстановке: рабочей, домашней или другой – все это может оказывать влияние на суждения, которые выражают участники. Если речь об интервью один на один, то информанту в разной обстановке на ум могут приходить разные ответы, однако ограничения влияния обстановки еще следует изучить.

2.6. Феноменологический подход к анализу качественных данных

Записи интервью и фокус-групп, сохраненные в аудио- и видеоформате, были транскрибированы – переведены в текст в формате Документ Microsoft Word. Для первичной категоризации практик и переживаний на основании случайной выборки из первичных тестов были созданы таблицы в формате Лист Microsoft Excel, содержащие информацию об информанте, наиболее показательные цитаты и аналитические категории, объединяющие по смыслу цитаты из разных интервью. На основании созданной системы категорий осуществлялась дальнейшая работа с агрегированными текстами.

Для упрощения навигации и дальнейшей работы тексты были объединены в документы по темам следующим образом: интервью со студентами, интервью с научными сотрудниками, фокус-группы со студентами, фокус-группы с научными сотрудниками. При объединении не учитывался формат проведения интервью (дистанционный или очный), поскольку исследование не ставит перед собой задачу выявления влияния формата на выражаемое информантами мнение, а концентрируется на способах формулирования мысли при рассуждении о читательских практиках.

Разделению текстов фокус-групп и интервью обусловлено принципиальной разницей этих форматов. Интервью диалогично, при этом предполагается, что влияние на ответы информанта минимально, если что-то и заставляет его мнение изменяться, то это или задаваемые вопросы, или комментарии интервьюера, который не ставит перед собой задачу вступать с информантом в полемику или выражать собственное мнение, касающееся обсуждаемых тем. Фокус-группа, напротив, предполагает полифонию мнений, взаимодействие между людьми, отвечающими на вопросы, обсуждение заявленной проблемы. Соответственно, смешение этих форматов увеличивает риск ошибок интерпретации.

Что касается непосредственно анализа текста, то выбранный метод исходит из феноменологического представления о данности реальности через восприятие. Иными словами, то, в какую форму информанты облакали рассуждения о практиках чтения, то, как они осознают свои практики и свое целеполагание, суть единственные и достоверные свидетельства миров и модификаций. Вслед за А. Шюцем, таким образом, в данной работе изучается обыденное знание, зафиксированное в текстах-расшифровках интервью.

Эмпирический материал – выражение информантами своего субъективного опыта и восприятия, рассматривается в качестве конструкций первого уровня [Шютц, 1994]. Высказываясь, информанты транслируют конструкции здравого смысла, не выходя при

этом за пределы естественной установки. Работа аналитика состоит в том, чтобы, обращаясь к конструкциям первого уровня, создавать на их базе конструкции второго уровня – идеальные типизации, направленные на обобщение и объяснение эмпирического материала в социологических, научных терминах.

Последовательность анализа такова, что в первую очередь ключевые знаки-слова и словосочетания, определяющие высказывание, важные для отражения его смысла. Выбор ключевых слов зависел от выполняемой задачи, так, например, при выявлении переживаний студентов и научных сотрудников отбирались высказывания, указывающие на эмоции, оценки и впечатления.

Затем ключевые слова изучались в контексте, анализу подвергалось их взаимодействие с другими словами и высказываниями, сопоставлялись с тем, что было сказано информантом ранее, и с заданным вопросом. Какие смыслы вспоминались информанту наряду с изучаемыми высказываниями, как он выстраивал цепочки эквивалентности, какие смыслы противопоставлялись. Интерес представляло и то, какие смыслы возникали вместе с изучаемыми ключевыми знаками и как часто это происходило. Один знак нередко способствовал возникновению другого в рамках того же высказывания. Важным критерием была повторяемость: если мнение выражалось несколько раз, оно принималось в дальнейшее рассмотрение.

Результат интерпретации, аналитической работы должен быть верифицируем. Это требование обеспечивается, с одной стороны, связанностью конструкций второго порядка с эмпирическим материалом – конструкциями первого порядка, над которыми осуществляется надстройка. В тексте это проявляется приведением цитат в том виде, в котором они были зафиксированы. Таким образом, читателю предоставляется возможность проверки результатов анализа на предмет необоснованных утверждений. Кроме того, поскольку из действий людей и из восприятия этих действий берет начало социальная реальность, надстроенные аналитические типизации создаются как обобщение полученного материала, а не как его искажение в пользу частных. Несмотря на то, что цитаты, подкрепляющие конструкции второго порядка, приведены в единичном экземпляре, в информационной базе они встречаются неоднократно и являются скорее примером встречающегося среди информантов восприятия.

С другой стороны, обобщение производится на базе зафиксированного словаря, в том виде, в котором он определен первой главе данной работы, позволяют сохранить последовательность обобщений, а зафиксированный словарь способствует упрощению

понимания. В наиболее обобщенной, типической форме результаты анализа представлены на схемах, отображающих соотношение основных понятий в приложении к рассматриваемому аспекту восприятия модификаций чтения.

ГЛАВА 3. РЕЗУЛЬТАТЫ АНАЛИЗА ВОСПРИЯТИЯ СТУДЕНТАМИ И НАУЧНЫМИ СОТРУДНИКАМИ МОДИФИКАЦИЙ ЧТЕНИЯ

3.1. Переживания студентов и научных сотрудников в связи с рабочей (учебной) и досуговой модификациями чтения

Чтение как одна из важнейших активностей студентов и научных сотрудников в повседневном и профессиональном (учебном) мире рассмотрена через переживание эмоций, формирования впечатлений и оценок различным своим аспектам. Далее рассмотрены варианты эмоционального восприятия научными сотрудниками и студентами модификаций чтения вроде сожаления, стыда, скуки и удовольствия.

Эмоции, переживаемые в рамках обеих модификациях, служат индикатором их расположения по отношению друг к другу. Проявление одной и той же эмоции может фиксироваться во всех модификациях сразу, что может говорить о размытии их границ, но и быть эксклюзивным для какой-то модификации переживание эмоции тоже может.

Эмоции переживаются как в рабочей или учебной модификации чтения, так и в досуговой, и на границе между ними. Обыденность и привычность также являются одними из важных характеристик, способствующих переживанию эмоций. Поводы для негативных эмоций студентов и научных сотрудников могут совпадать, иметь преемственность и различаться.

Ограниченность времени и противостояние рабочей (учебной) и досуговой модификаций как основания для сожаления читающих

Сожаления научных сотрудников и студентов во многом схожи, поскольку очевиден факт преемственности опыта: все научные сотрудники в прошлом были студентами, и чтение как было для них приоритетной активностью, так и остается.

Студенты и научные сотрудники выражают сожаление по поводу **недостатка времени**, который наиболее явно сказывается на досуговом чтении. Рабочая (учебная) модификация чтения оказывается приоритетной по сравнению с досуговой, когда дело касается распределения времени, и такая неравнозначность распределения способствует переживанию сожаления. Досугового чтения всегда «мало», «меньше, чем раньше» или «недостаточно», оно «редко»:

«Кажется, это очень острый вопрос и очень болезненный, потому что очень часто то, что действительно хочется прочитать, приходится откладывать в долгий ящик из-за большого массива профессиональной литературы <...> лично для меня все-

таки 70% чтения – это профессиональное, 30% чтения – это не профессиональное, абстрагированное...» (м, научный сотрудник, историк).

О недостатке времени на досуговое чтение сожалеют и студенты:

«Я купил несколько книг себе, думаю, вот буду читать, когда будет свободное время, вот свободное время появилось, и я начал читать. Ну, за три дня, к сожалению, у меня не получилось прочитать, дочитать до конца, ну вот эту литературу» (м, биология, бакалавриат 2 курс).

«Ну, и также художественная литература – к сожалению, ее стало очень мало в моей жизни, когда я поступила в этот вуз. Почему, потому что, бывает, есть два часа, за два часа времени можно прочитать <...> 50 страниц Анны Карениной. Но всю Анну Каренину ты не прочитаешь» (ж, юриспруденция, магистратура 2 курс).

Похоже, что, чем дальше читатель проходит по пути научной специализации, чем дальше он от бакалавриата и ближе к статусу научного сотрудника, тем реже в его жизни присутствует чтение не относящихся к работе текстов. Рабочая модификация стремится вытеснить досуговое чтение. Кроме того, на не-выбор чтения как способа досуга может влиять конкуренция со стороны других форм развлечения и рекреации, например, мультимедийных способов потребления информации или активного отдыха.

В случае студентов, как видно, сожаление вызывает не только недостаток времени, но и связанная с ним демотивирующая фрагментарность досугового чтения. Недостаток времени, однако, влияет и на учебное чтение студентов. Специфическим для студенчества поводом для переживания сожаления является **невозможность прочитать заданную преподавателем литературу в полном объеме:**

«Собственно говоря, это одно из моих великих сожалений, что книг у нас очень много, прочитать все никак не удастся» (м, математическая лингвистика, магистратура 2 курс).

Такое восприятие специфично для студентов, поскольку, по сравнению с научными сотрудниками, самостоятельно формирующими список литературы для прочтения, они вынуждены следовать рекомендациям преподавателя, который устанавливает требования к списку литературы. Таким образом, если научные сотрудники не рискуют в этом аспекте чтения не оправдать ожиданий наставника, для студентов этот риск существует, соответственно, существует и сожаление.

Принудительность учебной модификации и несвобода организации учебного чтения негативно влияет на мотивацию студентов:

«Просто когда для себя читаешь, когда тебя не принуждают к чтению, то намного больше стремлений и мотивов» (ж, юриспруденция, бакалавриат 2 курс).

Особенность подчиненного, неавтономного положения студентов приводит к тому, что самостоятельный поиск литературы отодвигается на второй план, выполнение рекомендаций становится первостепенной задачей. По этому поводу выражается сожаление о том, что вовлеченность преподавателя отличается от ожидаемой студентами. Косвенно с этим связано и сожаление **о недостаточном или неполном самостоятельном учебном чтении** в ситуации, когда студент находит интересную тему, но не может в нее погрузиться:

«Я там находила про наследство, что мы совсем не изучали еще, просто ради интереса, но не читала еще, к сожалению...» (ж, юриспруденция, бакалавриат 2 курс).

У сожаления о невозможности охватить все рекомендуемые тексты есть противоположность. В беседах с научными сотрудниками нередко можно услышать сожаления о **недостатке интересной, актуальной профессиональной литературы**. Это выражается во многих аспектах: кого-то расстраивает малое количество качественных публикаций на русском языке, других – непрозрачный стиль изложения и лишняя информация, недоступность некоторой информации тоже заставляет переживать сожаление:

«Но, к сожалению, в ней [литературе по теме] прям на 80% мусора. Нет хороших публикаций, очень мало» (ж, кандидат экономических наук).

Научные сотрудники выражают сожаление по поводу низкого качества и недоступности информации не только с позиции своего основного профессионального занятия, но и как преподаватели:

«<...> к сожалению, на русском языке в учебниках советские картинки до сих пор» (м, кандидат биологических наук).

«<...> [о научно-популярных видео видео] все хорошее и интересное чаще на английском почему-то. На русском очень мало, к сожалению, но, вот если есть русские субтитры, то тоже здорово, тоже рекомендую посмотреть» (ж, аспирантка, биология).

Характерное для научных сотрудников критическое отношение к качеству текста может проявляться и у наиболее вовлеченных в процесс обучения студентов:

«<...> к сожалению, там нельзя было почитать что-то действительно полезное, приходилось читать только то, что лектор сам писал, лектор сам писал давно и уже неактуально» (м, ФИТ, бакалавриат 4 курс).

Стоит, однако, отметить, что в случае со студентами важную роль в том, проявится такое сожаление или нет, играет восприятие учебной дисциплины – насколько конкретный студент заинтересован в поиске информации и в погружении в предмет. Влияние отношения к предмету подтверждается существованием другой выражаемой студентами крайности – сожаления о том, что **чтения слишком много**:

«Да, [читать] хотелось бы поменьше. Нравится, но хочется поменьше уже...» (м, история, бакалавриат 2 курс).

«Была бы возможность... ну, я бы не приходила, не читала и не слушала, но, к сожалению, у меня ее нет, потому что по программе я обязана пройти дисциплину» (ж, социология, бакалавриат 4 курс).

Вероятно, эти сожаления выражаются информантами в ответ на усталость от больших объемов обязательного в рамках учебного процесса чтения, который предполагает и история, и социология.

Другое общее для научных сотрудников и студентов сожаление касается уже досуговой модификации чтения. Информанты отмечают, что им **недостает коллективных практик погруженного чтения и обсуждения не рабочих (не учебных) текстов**:

«Ну, я люблю чем-то поделиться, то есть тем, что я прочитал, но хорошо бы иметь какого-то такого партнера, который знает... тоже это читал, есть, что обсудить. К сожалению, сейчас такого не бывает, и все заканчивается на том, что я что-то рассказываю, допустим, такое, ну, что-то коротко обсуждаем, и все» (м, социология, бакалавриат 3 курс).

Если в рамках учебной модификации чтения студенты практикуют коллективную работу с текстом: распределяют вопросы к экзамену или тексты к семинару, обсуждают прочитанное на занятиях и вне аудиторий во время перемен, то обсуждение досуговых текстов сводится к нерегулярному пересказу фрагментов друзьям или родственникам.

«Ну может быть с родственниками, но очень нечасто, с учётом того, что я сейчас не так часто и не так много читаю» (м, биология, бакалавриат 2 курс).

«А так чтобы какой-то художественный текст обсуждать – нет. К сожалению...» (ж, научный сотрудник, филология).

Важно понимать, что не распространённость коллективных практик обсуждения досугового чтения может быть связана, с одной стороны, с общим дефицитом времени для чтения не рабочих (не учебных) текстов, с другой стороны, с тем, что большая часть дня проводится в компании коллег или других студентов, в рабочей (учебной) атмосфере, что предполагает обращение к соответствующим – рабочим и учебным – темам.

Однако для некоторых научных сотрудников актуально сожаление о нехватке наработанных коллективных практик взаимодействия с рабочей литературой:

«Ну, вот я бы очень хотел устраивать, и это очень полезно и правильно, называется «Journal Club». В институте генетики долгое время такие Journal Club-ы были, и нас даже туда приглашали, а потом как-то все это, в общем, как-то... затихло, а во многих лабораториях... многие лаборатории пытаются у себя такую систему ввести» (м, кандидат биологических наук).

Если в студенческой среде обсуждение прочитанных текстов и коллективные практики работы с ними произрастают из того, что вся студенческая группа изучает одинаковый материал, то чтение научных сотрудников имеет узкую специализацию. Чтение не разделяется между читающими, нет необходимости налаживания обсуждения текстов, коллективные практики остаются на уровне инициатив или семинаров, на которых обсуждаются текущие проекты или происходят «тренировочные» выступления перед конференциями, иными словами, в непосредственную работу, создание текстов, эти обсуждения не интегрированы.

Если для студентов сожаления связаны с возможностью или невозможностью ознакомиться со всем рекомендованным материалом, то важный сюжет сожалений для научных сотрудников – **недостаток читательской компетентности**:

«<...> лучше всего читать на русском или на немецком, но, конечно, лучше всего на арабском, но из нас, к сожалению, никто не владел арабским...» (ж, научный сотрудник Гуманитарного Института НГУ).

«У меня, к сожалению, не сложилось чтение на иностранных языках, я учил английский, немецкий, но, в общем, я читаю поэтические тексты, стараюсь их читать на английском <...> я не из тех филологов, которые могут сразу легко и спокойно на нескольких языках соотносить текст, к большому сожалению» (м, аспирант, экономика).

Сложившиеся в рабочей модификации практики чтения иноязычных текстов для многих научных направлений подразумевают, что научным сотрудникам необходимо владеть иностранными языками. Неумение или недостаточное умение читать на иностранном языке понимается как недостаток читательской компетентности, поскольку является барьером для решения профессиональных читательских задач. Восприятие своих языковых навыков как не соответствующих представлению о должных для научного сотрудника своего направления вызывает сожаление подобное тому, которое выражают студенты, не имея возможности прочитать все заданные преподавателем тексты.

Разница лишь в том, что сожаление студентов напрямую ссылается на очевидный контроль, персонализированный в лице преподавателя, в то время как научные сотрудники не имеют формальных обязательств обращаться к текстам на иностранных языках, но, воспринимая такие тексты как более качественные, а статьи, в которых цитируются тексты на иностранных языках как «хорошие», воспринимают себя обязанными владеть иностранным языком на определенном, «должном» уровне:

«Если я подбираю для хорошей статьи, там, сами знаете, требования к списку литературы. Должно быть 30% иностранных, 30% еще каких-нибудь в рецензируемых журналах, на книги, учебники нельзя, на конференции не желательно» (ж, кандидат экономических наук).

Таким образом, с одной стороны, существуют объективные условия, в которых наиболее престижные издания публикуют тексты на английском языке, с другой, восприятие текстов на иностранных языках как наиболее качественных исходит не только извне, но и из восприятия научного сотрудника, из сложившихся в его рабочей повседневности, среди его коллег, представлений о «качественных» текстах.

Итак, студенты сожалеют о:

- Нехватке времени на досуговое чтение
- Невозможности прочитать заданную литературу в полном объеме
- Недостаточно самостоятельном учебном чтении
- Избытке учебного чтения

- Недостатке коллективных практик погруженного чтения и обсуждения не рабочих (не учебных) текстов

Сожаления ученых таковы:

- Нехватка времени на досуговое чтение
- Нехватка интересных, актуальных и грамотных профессиональных текстов
- Нехватка коллективных практик работы с текстами
- Недостаток читательской компетентности

Дефицит является основным поводом для выражения сожаления. Это и дефицит времени и вытекающая из него невозможность исполнить обязательства, и дефицит информации как основного рабочего ресурса мира повседневности студентов и научных сотрудников, проявляющийся в трудностях поиска и понимания текстов, невозможности обращения в рамках учебы к текстам, воспринимающимся как «актуальные», и в невозможности самостоятельно решать, что читать.

В целом, сожаление локализуется ближе к границам рабочей (учебной) и досуговой модификации. Научные сотрудники и студенты выражают сожаление о нехватке времени и его «плохом» распределении, то есть, о вынужденном пожертвовании досуговым чтением. Это же касается коллективных практик работы с текстами у студентов – они сводятся к экономии времени и к распределению ответственности по группе.

Другое направление сожалений лежит внутри рабочей (учебной) модификации чтения. Все, что касается сожаления о качестве информации, об излишнем/недостаточном контроле и неуспеваемости (как студенческой в виде невозможности прочитать все, так и научной в виде недостатка языковой компетентности), так или иначе отсылает к восприятию себя как не соответствующего образу студента или научного сотрудника, предполагаемому в соответствующем плане мира повседневности.

Сложившиеся в среде студенческой группы, факультета, исследовательского института, отдельной лаборатории или науки как мира в целом, нормы транслируют определенный образ, несоответствие, действительное или только воспринимаемое, которому вызывает сожаление или стыд.

Стыд как грань идентичности – избегание ярлыков и «сильных слов»

Стыд – социальная эмоция в том смысле, что человек всегда испытывает стыд, предполагая оценку своего качества, действия или бездействия другим. Стыд возникает,

когда человек воспринимает свой поступок или качество как нечто социально неприемлемое.

Более яркая негативная эмоция стыда связана с сожалением и по своему общему значению, и по аспектам чтения, на которые направлена. Научные сотрудники и студенты выражают стыд по поводу схожих вещей, но различия миров повседневности обуславливают и специфические поводы стыдиться.

С досуговой модификацией чтения ассоциируется стыд **идентифицировать себя с образом «читающего человека»**, и студенты, и научные сотрудники могут избегать давать себе такую характеристику:

«Это такой стыдный вопрос, потому что, честно сказать, мне бы хотелось этого <...> Хочется быть интеллигентным, а значит – хочется быть и читающим. Но я не могу сказать, что я читающий. Время от времени я читающий...» (ж, научный сотрудник, филология).

Читающий человек – это больше, чем человек, который читает. Это образ, за которым закреплён ряд характеристик, касающихся не столько практик чтения, сколько личностных качеств человека. Недостаточно просто много читать, надо обладать рядом моральных свойств, чтобы идентифицировать себя как читающего человека:

«<...> читающий человек – это нельзя, наверное, раскладывать на два отдельных слова. Это уже некоторое слитное... термин. Читающий человек – тот, который увлечён чтением, в моем понимании. Я не такой» (м, кандидат физических наук).

Социальные ожидания, не обязательно существующие, но полагаемые таковыми, налагают на читающего человека определенные обязательства, что затрудняет идентификацию с этим статусом, делает в восприятии научных сотрудников образ читающего человека «сильным словом», которому «дорого» соответствовать. Этот статус, однако, воспринимается позитивно (читающий человек интеллигентен), что переключается с восприятием и самовосприятием образа ученого. Стыд провоцирует двойственность, состоящая в том, что научные сотрудники, фактически являющиеся «учеными» и, соответственно, обладающие в восприятии себя и других «интеллигентностью», не обязательно обладают ей как «читающие люди», потому что не воспринимают себя таковыми.

Так, научный сотрудник, поскольку интеллигентен ввиду своего профессионального статуса в мире повседневности на пересечении с миром науки,

считает, что должен быть читающим в обыденном понимании, в мире повседневности без мира науки. Однако это не обязательно так, поскольку критерии читающего человека отличаются от критериев научного сотрудника хотя бы в пространстве модификаций чтения: научный сотрудник читает тексты научной модификации, а читающий в общем смысле человек, как правило, досуговую литературу.

«<...> вы имеете в виду художественное чтение? Стыдно, конечно, признаваться, но ничего не читал такого уже последние лет 5... Звучит ужасно, но это правда» (м, ММФ, магистратура 1 курс).

«<...> к большому стыду, в моей жизни художественная литература практически полностью отсутствует, т.е. как такового сесть и почитать уже не получается, да, стыдно, наверно, плохо, наверно, да, но ничего с этим поделать не могу, потому что, как правило, время если есть свободное, ты находишь, как бы, приоритеты расставлены так, что книга будет не на первом месте» (м, научный сотрудник, химия).

При всем этом стыд рационализируется. С одной стороны, он «подтягивается» к границе рабочей и досуговой модификаций, поскольку ориентация на рабочий, повседневный мир привычна научным сотрудникам ввиду свойственной для них более сильной по сравнению со студентами идентификации с профессиональным статусом:

«<...> если читать только такую литературу, то в целом и речь, и тексты за пределами профессиональной деятельности становятся такими же штампованными, <...> и вот мой стыд отчасти, но не только поэтому, отчасти связан с этим. Я, моя собственная речь становится довольно жесткой из-за такого перекоса» (м, научный сотрудник, химия).

«<...> очень большое количество людей у нас, кто читает много, там, если находится какая-то свободная минутка, там достает книжку или там открывает книжку на телефоне и сидят читают, и, скажем так, начинаешь замечать вот это их преимущество в том, как они пишут тексты там для своих программ, как они разговаривают, как они выражают свои мысли, и ты понимаешь, что, черт возьми, я хочу так же» (м, научный сотрудник, химия).

Другое направление рационализации стыда состоит в переносе вины вовне:

«<...> поколение постарше - много порицания лично в моем... случае спускалось по поводу того, что ты вот такой кривой-косой и не читал, и, в общем-то ничего из тебя путевого не вышло, вот» (м, научный сотрудник, химия).

Или вовнутрь:

«<...> меньше времени остается для чтения именно такого – захлеб, и когда ты, ну, чувствуешь стыд не перед собой, а перед тем ребенком, который обожал читать, а сейчас тебе просто некогда это сделать и некогда его порадовать» (м, научный сотрудник, робототехника).

Оба случая переноса ответственности подтверждают позитивное восприятие читающих людей. Увлечение чтением вне рабочей модификации, то есть, чтение помимо необходимого, наделяет читателя в восприятии других позитивными свойствами и наоборот – если не читать, то «ничего путного из тебя не выйдет». Такое наделение положительными личностными качествами читающего человека воспринимается не только как внешнее, присущее, например «поколению постарше», оно интернализировано, поскольку научный сотрудник рассуждает о преимуществах, которыми, на его взгляд, обладают читающие люди.

В речи научных сотрудников стыдливость по отношению к идентификации себя с каким-либо статусом возникала не только по поводу досугового чтения, но и в рамках рабочей модификации и мира науки в целом. Так, возвращаясь к миру повседневности на пересечении с миром науки, в обстоятельствах которого и имеет место рабочая модификация чтения для научных сотрудников, можно выделить еще одно направление стыда – **недостаточность профессиональной компетентности**.

«<...> как аспирант, не обладаю обширными познаниями, иногда просто стыдно, и боишься что-нибудь ляпнуть где-нибудь, и тебе скажут: а разве ты не читал? Это вот здесь написано» (м, научный сотрудник, робототехника).

Такое восприятие может быть объяснено незавершенностью профессиональной идентичности, и характерно для тех, кто еще на пути к статусу ученого. Стыд за недостаточную профессиональность, недостаточное усвоение рабочего материала встречается у аспирантов, которые характеризуют себя как «маленьких ученых» (м, химия) и «полноценное не ученый» (ж, биология) и у студентов:

« <...> мы уже на втором курсе были, и они что-то называют, то, что мы должны знать, и было очень стыдно, потому что мы чего-то не знали, а мы реально мало вынесли...» (ж, социология, бакалавриат 4 курс).

Существует созвучное направление студенческого стыда из-за невыполнения требований к чтению в рамках учебной дисциплины:

«Так немножко стыдно признаться, по курсу я давно ничего не читал <...> На первом курсе еще почитывал, а потом как-то и времени не хватало, и... постоянно на что-нибудь другое уходило. А сейчас только... такая отдаленная тема [читается]» (м, математика, бакалавриат 2 курс).

Мотив внешней причинности присутствует и в этом случае. В восприятии информанта недостаток времени видится главным препятствием, стыд при этом направлен на интервьюера как на потенциального другого, судящего об информанте. Такое проявление сензитивности темы чтения характерно и для студентов, и для научных сотрудников: всегда присутствует возможность, что высказывание отражает не стыд читателя перед собой, но перед интервьюером – свидетелем несоответствия читательских практик статусу «ученого», «интеллигентного человека», «читающего» или «культурного».

«Не смогла бы ответить, мне было бы стыдно, потом приходилось бы искать» (ж, история, бакалавриат 1 курс).

В этом случае стыд обусловлен наличием контроля – важного, как было показано ранее, аспекта студенческого чтения. Стыд в этом случае направлен на преподавателя, который, согласно представлению информанта, осудил бы (внутренне, поскольку о явных формах контроля не было сказано) невыполнение задания.

Перечисленные в этой связи мнения сводимы к **стыду за свою недостаточную компетентность как профессионала или будущего профессионала**. Такое возможно при неуверенности в своем актуальном статусе, характерно для переходного периода обучения, когда компетентность нарабатывается, а формальное подтверждение статуса – диплом или научное звание – еще не получено.

Соответственно, восприятие некоторых аспектов мира работы, то есть повседневности на пересечении с миром науки, у людей, профессиональная и статусная идентичность которых непротиворечива и ясна, должно быть иным. Так и есть. В качестве примера можно привести интересное высказывание кандидата биологических наук о том, как он объясняет выбор приоритетного для него профессионального статуса:

«<...> не стыдно быть, да, не стыдно быть научным сотрудником, поэтому, в общем, там про департамент образовательных проектов и программ технопарка я не всегда рассказываю, вот, а про преподавателя СУНЦ НГУ все чаще, потому что, мне

кажется, что это тоже достаточно важная часть – передать накопленную информацию следующему поколению» (м, кандидат биологических наук).

Очевидно, информант идентифицирован со своим статусом как научного сотрудника, хотя занимает и другие профессиональные позиции: преподаватель и сотрудник технопарка. На первый взгляд, в цитате выражается гордость за возможность называться научным сотрудником, однако сама формулировка высказывания предполагает существование мнения о том, что быть научным сотрудником может быть стыдно. Приведенная фраза – это не только **выражение солидарности со своим профессиональным статусом, но и защита его от подразумеваемых нападок.**

Несколько ранее в этом же интервью была фраза, которая может прояснить причину восприятия статуса научного сотрудника как уязвленного:

«Ну, как сказать, основное вот я на самом деле – научный сотрудник лаборатории ферментов репарации, у меня оклад 23 000 рублей, вот. Ну и как сказать, это не очень много, но зарабатываю я существенно больше. Но основной своей деятельностью я считаю то, что я вот научный сотрудник лаборатории ферментов репарации» (м, кандидат биологических наук).

Основной мотив приведенной цитаты таков: ученый, научный сотрудник – это призвание, но никак не способ заработка. Неловкость, тем не менее, прослеживается уже в том, как говорится о заработной плате, и скоро тема стыда возникает явно, речь о моменте, процитированном ранее. Идентификация с профессиональным статусом проявляется в том, что информант готов защищать образ научного сотрудника, образ себя в восприятии других.

Такое представление об образе научного сотрудника существует и среди студентов:

«И скучно во многом, да, и малооплачиваемо. Я не представляю, что я буду... Ну, научная деятельность подразумевает каждодневную рутинную работу во многом» (м, филология, бакалавриат 2 курс).

Итак, с получением формального подтверждения профессионального статуса, переходя от этапа студента к этапу «настоящего» ученого, переходя из учебной модификации чтения в рабочую, повышая долю включения мира науки в мир повседневности, происходит трансформация поводов для стыда от возможной некомпетентности, до возможного нежелательного восприятия статуса. В первом, студенческом, случае имеет место дистанцирование от источника негативных эмоций,

перенос ответственности вовне: на дефицит времени, на внешний контроль, но с завершением профессиональной идентификации ответственность за «защиту, отстаивание» статуса берется на себя. Стратегии борьбы со скукой в итоге отражаются на чтении. Избегая переживания скуки, студенты откладывают чтение или отдают предпочтение специфическим источникам текстов.

Стыд, таким образом, проявляется и в досуговой, и в рабочей (учебной) модификации чтения. В отличие от сожаления, «пограничность» стыда не так очевидна.

Если сожаление ориентировано на невозможность или недостаточность чего-либо ввиду внешних обстоятельств, то стыд обращен внутрь, он более личный, индивидуальный и выражается в терминах идентичности и идентификации. Стыд базируется не на восприятии чего-то как мешающего или недостаточного, а на восприятии студентом или научным сотрудником самого себя в рамках соответствующего мира. Спектр вопросов, к которым отсылает стыд, таков: укладывается ли читающий в рамки социальных нормативов, подходит ли под требования мира, достоин ли идентифицироваться с каким-либо статусом?

Скука как атрибут «основной» учебной или рабочей модификацией чтения

Из рассмотренных примеров переживаний студенты и научные сотрудники продемонстрировали наименее схожие взгляды на поводы для скуки, при этом озвученные поводы явно демонстрируют преемственность по отношению друг к другу.

У студентов скуку вызывают некоторые **учебные задания**:

«<...> когда пришли с ребятами на второй курс, у нас сменился преподаватель <...> и нам настолько стало скучно, что... Ну, во-первых, там задания – перевести текст. Ну, что это за задание? Там постоянно учить сто слов, коллоквиум какой-нибудь, ну, на первом курсе. А сейчас этого нет...» (м, правоведение, бакалавриат 2 курс).

Что интересно, упоминание скуки по отношению к досуговой литературе происходит также в контексте учебной модификации чтения.

«<...> летнее чтение, задавали очень много и такие произведения, которые большие и не всегда интересные, но, в частности, я старалась читать по максимуму, чтобы пригодилось потом. Были интересные книги, писатели, как, например, Достоевский, но были и скучные» (ж, социология, бакалавриат 2 курс).

Занятия по некоторым дисциплинам заставляют студентов переживать скуку:

«Везде [читаю], где есть свободное время: в маршрутке, в университете, на паре на какой-то скучной, на работе» (м, экономика, бакалавриат 4 курс).

«Я сейчас разве что начал еще в свободное время, знаете, вот какой-нибудь ужин или, может быть, вообще лекция, когда вдруг что-то скучно, я начинаю читать твиттер...» (м, ФИТ, бакалавриат 4 курс).

«Скучные» занятия ассоциированы со способом коротать эту скуку, других вариантов, например, игнорировать учебную дисциплину или влиять на ее «интересность», учебная модификация чтения не предусматривает.

Видно также, что словосочетание «скучная лекция» повторяется без объяснений, как нечто обыденное и в каком-то смысле органичное. «Скучность» воспринимается как типичная черта, которая бывает у лекций, и не требует дополнительных пояснений ни с позиции информанта, ни с позиции интервьюера.

Научные сотрудники тоже были частью студенческой среды, образ «скучной лекции» *отразился на их преподавательской деятельности:*

«Ну, и чтобы физмат классу моему ФМШатскому было интересно, потому что если мы будем давать им какие-то сухие факты, то они скажут, что биология – это самая скучная наука» (м, кандидат биологических наук).

«Будет неинтересно [на занятиях], будет скучно, студенты будут спать. Это никому не надо» (м, кандидат социологических наук).

Научные сотрудники в роли преподавателей ориентируются на скуку студентов и опасаются ее, предпринимая меры, чтобы разнообразить занятия. Это не то, что вызывает скуку у них самих, но тот связанный со скукой аспект рабочей модификации, который для них значим – сюжет со стремлением сделать свои занятия не скучными неоднократно повторялся разными информантами.

Таким образом, скука ассоциируется с «основной» учебной или рабочей модификацией, поскольку досуговая модификация не принудительна, она, в отличие от рабочей или учебной модификации, не налагает требования по обращению к текстам, воспринимаемым как скучные. Кроме того, скуку вызывает рутинное обращение к текстам – то, что относится к миру повседневности. В качестве иллюстрации такого случая можно привести высказывания научных сотрудников о **чтении статей:**

«Я прочитал все эти статьи. В основном были статьи, написанные хорошим языком, местами скучновато, но в целом интересно» (м, научный сотрудник, экономика).

И в более радикальной постановке:

«Я не понимаю, как можно читать академические статьи, они ужасно скучные все, смертно, возможно, я никогда не читал интересные статьи просто по социологии, вообще никогда» (м, научный сотрудник, социология).

Чтение статей воспринимается научными сотрудниками как скучное занятие, поскольку это, с одной стороны, элемент обыденности, рутины, самое распространенное в их рабочей модификации чтение, с другой стороны, статьи воспринимаются как формальный, стандартизированный, «отчетный» текст. Другой элемент рутины, вызывающий скуку у научных сотрудников, которые занимаются преподаванием – это **чтение письменных работ студентов:**

«Если говорить про проверку там чего-либо, что студенты или там школьники написали, то, <...> это проверка разных олимпиад вот математических, и в большинстве случаев, в подавляющем большинстве случаев там 99 работ будут очень скучными, это будут какие-то шаблонные более-менее решения, ты представляешь, что там будет» (м, научный сотрудник, математическая лингвистика).

Рутинность, стандартность и повторяемость – такие же факторы, позволяющие считать это чтение скучным, что и в предыдущем случае с чтением статей, но актуальные для преподавателей.

Продолжая линию идентификации научного сотрудника со своим профессиональным статусом, можно обнаружить следы этого явления и в рассуждениях о скуке. Так, научным сотрудникам бывает скучно читать то, что **не имеет отношения к их профессиональной специализации:**

«Бывает, что нужно разобраться в чем-то неизвестном, но вот нужно разобраться, тогда читать скучно, но надо. Но когда понимаешь, что это что-то неизвестное как-то взаимосвязано с тем, что было тебе известно, и что это можно как-то вместе соединять и пользоваться, то уже интерес нарастает» (ж, научный сотрудник, экономика).

Погруженность в свою специализацию, интерес к ней – это и фактор, делающий ощущение от чтения того, что к специальности не относится, скучным, и в то же время

фактор, провоцирующий возникновение интереса. В этой связи можно сравнить способы борьбы со скукой у студентов и научных сотрудников. Если студенты используют отвлечение на другое занятие, развлечение себя другими способами, то научные сотрудники практикуют пробуждение интереса, погружение в тему до тех пор, пока компетентности не хватит для того, чтобы развеялась скука.

В контексте скуки упоминалось и **чтение досуговой литературы** как таковой. Среди студентов было озвучено мнение, что читать книги «просто так» скучно:

«<...> мне как-то скучно читать книги просто для того, чтобы прочитать, а чтобы как-то углубиться в тему, времени особо нет, поэтому я читаю только на каникулах и все» (ж, ММФ, бакалавриат 4 курс).

«Я знаю, что многие читают художественные какие-то, литературу, предпочитают, то мне это скучно и неинтересно обычно. Мне очень лень читать» (ж, экономика, бакалавриат 1 курс).

Нечто схожее упоминал и научный сотрудник:

«Тогда бывает так, что вырастают ученые, но при этом у человека пропадает желание читать в принципе какую-то художественную литературу, как это со мной, например, произошло...» (м, научный сотрудник, химия).

Если чтение не направлено на решение каких-либо задач, то оно «не имеет смысла» и, соответственно, заставляет переживать скуку. С одной стороны, это может быть связано с предпочтением иных способов проведения досугов, с другой стороны, может свидетельствовать о трансформации восприятия чтения от занятия, процесса, до инструмента получения информации. Трансформировать восприятие чтения может как привычка применения техник быстрого чтения, так и большие объемы обязательных к прочтению «скучных» обыденных текстов.

В целом, как видно, скука сконцентрирована внутри основной (рабочей для научных сотрудников и преподавателей или учебной для студентов) модификации чтения ввиду, вероятно, ее высокой степени принудительности.

О чтении досуговых текстов также высказывались в контексте скуки и, что интересно, именно видимая «бесцельность», не принудительность досугового чтения воспринималась как основание для его скучности.

Удовольствие как ключевая характеристика «собственно, чтения»

Рассуждая о чтении, студенты и научные сотрудники выражают не только негативные переживания. Удовольствие – важная эмоция с точки зрения структурирования восприятия рабочей (учебной) и досуговой модификации. Студенты, например, используют удовольствие как критерий разграничения досуговой модификации чтения и учебной, связывая удовольствие, главным образом, с **чтением художественных текстов**:

«Мне нравится это читать, получать удовольствие, а не пытаться что-то в этом запомнить. Я многое даже не запоминаю, мне понравилось, а что прочитал — не помню <...> Ну, я когда учебную литературу читаю, даже для диссертации — это не совсем чтение. А если я читаю в свое удовольствие, то я читаю. Это чтение» (м, история-археология, магистратура 1 курс).

На этом примере видно, что **отсутствие интеллектуального напряжения** при работе с текстом воспринимается как одно из оснований для переживания удовольствия от чтения. Чтение досуговой литературы вполне соответствует этому основанию и в этом противопоставляется учебному чтению, требующему напряжения.

Это же противопоставление проявилось на уровне контроля:

«<...> у меня нет обязанности какой-то перед собой читать каждый день, и скорее просто в удовольствие пытаюсь это делать, особенно вне учебы» (м, социология, бакалавриат 3 курс).

В контексте удовольствия **учебная и досуговая модификация противопоставляются** еще и с позиции того, что переживание удовольствия затруднительно в условиях обязательств, контроля, характерного для учебной модификации чтения. Соответственно, удовольствие переносится в не учебный, досуговой контекст и ассоциировано с досуговыми текстами. Сходное восприятие выразилось в более явной формулировке так:

«От художественной [литературы] ты получаешь удовольствие, а от научной ты никакого удовольствия не получаешь, поэтому тебе просто, ну, надо ее прочитать, чтобы там получить какие-то знания» (ж, ФЕН, бакалавриат 4 курс).

В зависимости от категоричности высказывания, удовольствие характерно либо главным образом для досуговой модификации чтения, либо эксклюзивно для нее. Чтение в учебной модификации – это «обязанность» и необходимость, в то время как досуговая литература читается «для себя» и не сопряжена с усилиями.

Воспринимая учебное чтение как обязанность, а досуговое – как удовольствие, студенты демонстрируют отчетливое разграничение модификаций. Учебная модификация чтения не пересекается в их восприятии с досуговой, мир науки и мир повседневности в этом случае оказываются разделены.

Студенты, впрочем, не отказывают в существовании возможности переживания удовольствия от работы с текстом в учебной модификации вовсе:

«Получалось [в результате чтения при подготовке к занятиям] понять как-то больше, и от этого есть какое-то удовольствие. Наверное, поэтому мне и нравилось» (м, социология, бакалавриат 3 курс).

«В течение семестра она мне вообще не понравилась, а вот когда я начал сам с этим разбираться, я получил от этого удовольствие» (м, математика и компьютерные науки, бакалавриат 4 курс).

Оба случая, однако, отсылают к переживанию удовольствия от результата проделанной работы, а не непосредственно характеристики учебной модификации чтения как доставляющей удовольствие. Доставляет удовольствие в этом случае избавление от необходимости учебного чтения, а не сам процесс.

В некоторых моментах восприятие студентов расходится с тем, как удовольствие от чтения переживают научные сотрудники. С одной стороны, они озвучивают во многом сходные со студенческими мысли, информанты даже используют для обозначения досугового чтения эмоционально нагруженный термин «чтение для удовольствия»:

«У меня, скорее, чтение для удовольствия больше с художественной литературой ассоциируется» (ж, кандидат биологических наук).

Хотя чтение по работе и досуговое чтение разграничивается, но уже в более мягких терминах:

«<...> понятно, что чтение профессиональное филологическое, оно отличается от чтения в свое собственное удовольствие, поэтому читаю с настройкой такой, что выбираю то, что мне нужно» (м, научный сотрудник, филология).

Подразумевается, как и в студенческих высказываниях, что **чтение досуговых текстов сопряжено с удовольствием, а чтение рабочих – с необходимостью**, однако возможность получать удовольствие от чтения по работе не отрицается так категорично, как студентами:

«Ну понимаете... Как сказать... Если ты читаешь по работе, какую-то долю удовольствия ты получаешь, но не погружение в мир, да» (ж, научный сотрудник, филология).

Хотя возможность переживания удовольствия в рамках рабочей модификации чтения и существует, она связана с исключительными или редкими случаями, особенными текстами, соответствующими ряду условий, например, такие тексты должны восприниматься как выдающиеся:

«Вот это все оказало большое влияние, плюс еще когда я начал читать научные журналы со статьями научными, журнал «Критика. Семиотика», в котором мне повезло публиковаться и который я с большим удовольствием читаю, мне кажется, это просто образец современной литературоведческой мысли, и некоторые статьи оттуда я просто перечитываю и возвращаюсь к ним» (м, научный сотрудник, филология).

Или позволяющие пережить удовольствие тексты должны быть по-особенному написаны:

«Некоторые учебники, некоторые статьи, ну, как они написаны, вызывают такой же восторг, как некоторая художественная литература на самом деле, поэтому некоторые учебники можно читать с огромным удовольствием, а некоторые – это такая тягомотина, и еще нужно пытаться понять» (м, научный сотрудник, робототехника).

Как показано на примере выше, и среди научных сотрудников выразилось мнение об отсутствии необходимости в интеллектуальном напряжении как условия удовольствия от чтения: «тягомотина» не доставляет удовольствия, потому что нужно приложить усилия, чтобы ее понять.

Возможность получения удовольствия от чтения не только подразумевается, но и переходит в разряд **личностных качеств**, которые присваиваются самими научными сотрудниками тем, кто получил формальное подтверждение своего статуса ученого:

«<...> хотел бы получать столь же глубокое удовольствие от работы с источниками, с архивами, умение сопоставлять комментарии, и я понимаю, что мне этого во многом не хватает, и я хорошо понимаю, что мышление доктора наук будет отличаться от мышления аспиранта и т.д.» (м, научный сотрудник, филология).

«Просто, наверное, ученые - это люди, которые в определенной степени получают удовольствие, или это можно назвать как интеллектуальный оргазм какой-то. Что они что-то читают, у них начинается мыслительный процесс, и им это нравится» (м, научный сотрудник, история).

Переживание удовольствие от рабочего чтения воспринимается как умение, навык, особенность мышления людей с особым статусом, и тем самым как бы сакрализуется. Такое восприятие возникает не на пустом месте:

«<...> я с большим удовольствием всегда читал разбор произведений, ну как там, вот в этих вот учебниках, что имел в виду там Толстой, когда Болконский умирал там под дубом <...>» (м, кандидат биологических наук).

В приведенной цитате научный сотрудник с формально подтвержденным статусом ученого демонстрирует привычку или склонность к аналитическому, требующему интеллектуальных усилий чтению. Анализ информации, «вдумывание» позволяет переживать удовольствие. В отличие от студенческого восприятия, удовольствие доставляет сам процесс чтение, а не избавление от него.

В некоторых случаях **рабочие тексты могут быть источником удовольствия сами по себе:**

«<...> я читаю не полностью для собственного удовольствия, но также и это может помочь мне в работе» (м, научный сотрудник, социология).

Вероятно, такой взгляд может быть характерен для ситуации, когда читаются научные тексты вне узкой научной специализации, но в рамках той же научной дисциплины или в смежных с другими науками областях. Размытие границы между рабочей и досуговой модификацией проявляется в таком случае иначе: не в терминах принудительности и свободы, а в потреблении научной информации как способа досуга, переживании не профессионального, но бытового, общеобразовательного интереса в связи с научными текстами.

Это не размытие границ модификации путем восприятия рабочих текстов как нужных, но еще и в некоторых случаях интересных, а полное уничтожение границ досуга и рабочего интереса путем использования текстов из мира науки (и, соответственно, из рабочей модификации) как средства досуга, и уже потом, в последнюю очередь, как потенциально полезную для рабочего применения информацию.

В похожих терминах информанты рассуждают о том, что такое для них чтение вообще. Помимо противопоставления модификаций, которое разобрано выше, студенты выражают мнение, что **чтением можно называть только то, что доставляет удовольствие:**

«Чтение – это должно быть удовольствие. Человек не должен страдать, когда читает <...> Это то же самое, если мне сейчас принести какой-то экономический многотомник, посадить и сказать – читай! И пока у меня не появится необходимости прочесть это <...> я не возьмусь за это» (ж, юриспруденция, магистратура 2 курс).

Для работы с текстом, не позволяющей переживать удовольствие, например, для работы с текстом в рамках учебной модификации, создаются другие названия, такие как «процесс подготовки» или «поиск информации»:

«А вот подготовку к занятиям я вообще не воспринимаю как чтение, это просто для меня как процесс подготовки, поиск информации. А чтение – это то, от чего ты получаешь удовольствие, то есть когда ты читаешь то, что тебе нравится, от чего ты действительно кайфуешь» (ж, юридический факультет, бакалавриат 4 курс).

Получение удовольствия, таким образом, в глазах студентов является необходимым свойством активности, которую можно назвать чтением в «собственном смысле». Соответственно, для студентов чтение – это, в первую очередь, досуговое чтение. При этом удовольствие не является единственным критерием, как в примере ниже, чтение подразумевает знакомство с новыми мыслями:

«Для меня это получение удовольствия от книги, что-то новое для себя почерпнуть, какие-либо мысли подчеркнуть даже для себя» (ж, социология, бакалавриат 1 курс).

В отличие от случая оценки конкретных ситуаций чтения, когда для научных сотрудников размытость границ модификаций проявилась особенно ярко, рассуждая о чтении вообще, они выражали мысли, схожие со студенческими. Представлено четкое разграничение модификаций, согласно которому чтение по работе не является чтением в собственном смысле, и заменяется такими названиями как «работа» и «подготовка к паре»:

«То есть для меня это как бы вне, то есть я бы даже это чтением и не назвала, по сути. Это как работа, подготовка к паре. А читать – это то, что именно для

удовольствия, для себя - художественная литература» (ж, научный сотрудник, социология).

Дается также расширенное определение, когда в понятие чтения включена и работа с информацией:

«Получение информации, получение удовольствия, ну да, смотря, что читаешь» (ж, кандидат математических наук).

В приведенном выше примере интересно и то, что содержание чтения как феномена, как активности, двоятся в зависимости от обстоятельств – «смотря, что читаешь» – говорит информантка. Чтение, таким образом, это и работа с текстом в досуговой модификации, и в рабочей модификации, но все же это разные виды чтения. Таким образом, противопоставление модификаций сохраняется.

Другое направление высказываний студентов и научных сотрудников об удовольствии связано со способами работы с текстом. Научные сотрудники высказывали мнение о том, что переживать удовольствие возможно, главным образом, при медленном чтении:

«То есть зависит от целей, зависит от характера текста и зависит, на самом деле, просто от ситуации действительно. Иногда нужно <...> именно быстро прочитать какой-то большой текст, чтобы иметь общее представление, а иногда читаешь либо в свое удовольствие, либо для какой-то длительной работы, но скорость совсем иная» (м, научный сотрудник, историк).

В похожем ключе, хотя и в противоположной формулировке, высказывались студенты:

«И приходится... дедлайны поджимают, и приходится как можно быстрее вот это все... эту информацию, определенного какого-то удовольствия не получаешь от чтения, поэтому... » (м, социология, бакалавриат 3 курс).

«Это неудо... это... я не... неудовольствие для меня, я заставляю себя. Я вот себя уже весь день заставляю начать учить матстат к завтрашнему дню» (м, экономика, бакалавриат 2 курс).

В обоих случаях высказывающиеся подразумевали, что спешка, сжатые сроки не способствуют получению удовольствия от работы с текстом. Такой вывод закономерен, поскольку сроки с спешка воспринимаются как атрибут принудительной основной

модификации, а принудительность, как было показано ранее, воспринимается читателями как антипод удовольствия.

Принципиально различаются взгляды научных сотрудников и студентов на возможность переживания удовольствия от чтения. Если для студентов удовольствие воспринимается как атрибут досуговой модификации чтения, а учебная модификация ассоциируется как принудительная, научные сотрудники не исключают возможность удовольствия от профессионального чтения.

Тот факт, что от чтения текстов, принадлежащих к рабочей модификации, от научных текстов, можно получать не только удовольствие, связанное с выполнением рабочих задач, но и досуговое удовольствие – развлечение, свидетельствует о размытости границ рабочей и досуговой модификации для научных сотрудников. Однако, рассуждая о чтении в целом, безотносительно рабочего или досугового контекста, студенты и научные сотрудники демонстрируют схожие взгляды. Они ассоциируют «чтение вообще», в первую очередь, с досуговым чтением, отчетливо разграничивая модификации. Таким образом, наряду с фактическим досуговым чтением конкретного читателя, которое может проявляться и восприниматься разнообразно, существует идеальный тип «собственно, чтения», восприятие читателями которого схоже и направлено, главным образом, вовне – на постороннего оценивающего наблюдателя.

Итак, если сожаление ориентировано на невозможность или недостаточность чего-либо ввиду внешних обстоятельств, то стыд обращен внутрь, он более личный, индивидуальный и выражается в терминах идентичности и идентификации. Стыд базируется не на восприятии чего-то как мешающего или недостаточного, а на восприятии студентом или научным сотрудником самого себя в рамках соответствующего мира.

Скука сконцентрирована внутри основной (рабочей для научных сотрудников и преподавателей или учебной для студентов) модификации чтения ввиду, вероятно, ее высокой степени принудительности. Удовольствие же проявилось как важная эмоция с точки зрения структурирования восприятия рабочей (учебной) и досуговой модификации.

Сама возможность анализа чтения как практики через обращение к эмоциям следует из неотделимости практики и ее восприятия. Несмотря на отсутствие целевых вопросов в гайде (кроме вопроса об интересе, при этом как отдельная эмоция интерес намеренно игнорировался в данной работе), нередко озвучивались высказывания о переживаемых относительно того или иного чтения, соответственно, связь чтения и переживаний воспринимается как естественная.

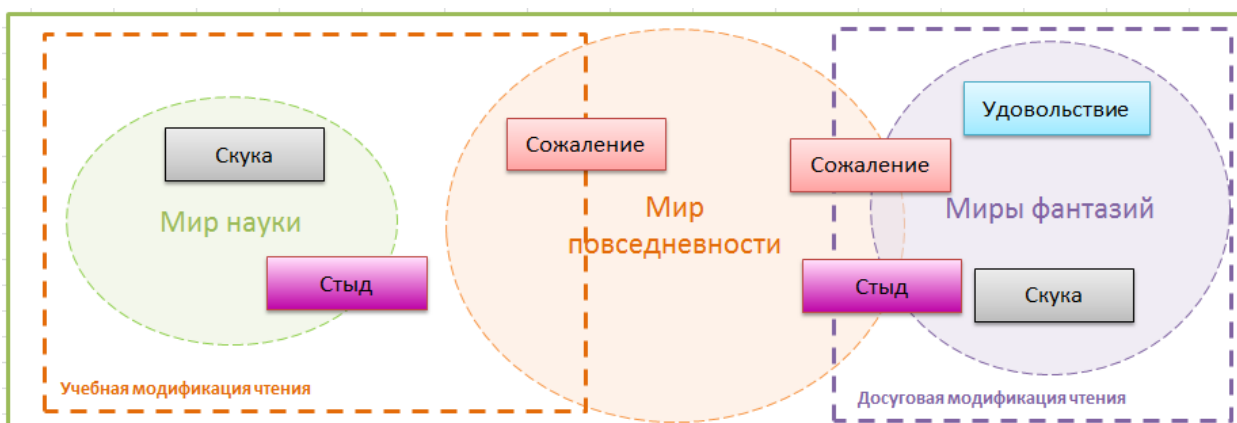


Рисунок 3 – Переживания студентами модификаций чтения в соотношении с феноменологическими мирами

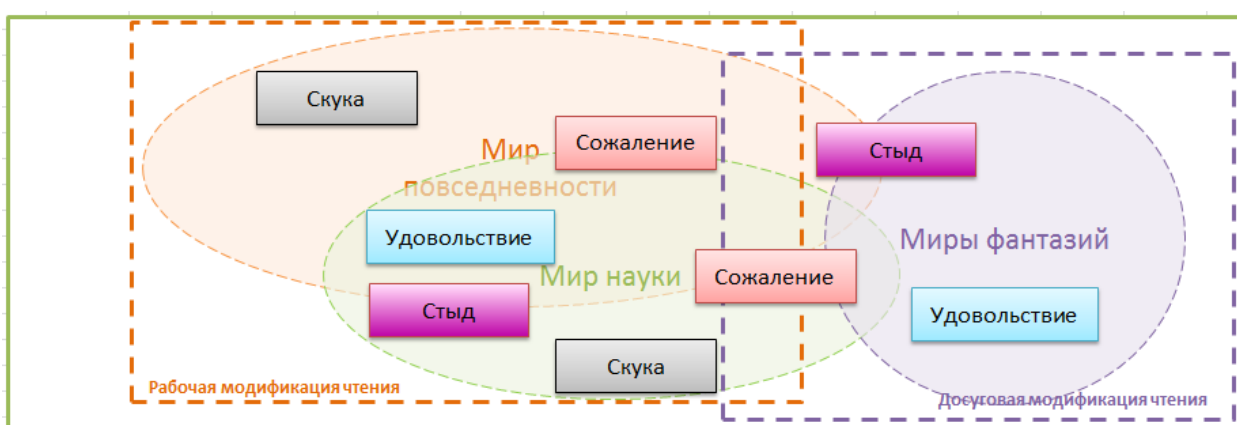


Рисунок 4 – Переживания научными сотрудниками модификаций чтения в соотношении с феноменологическими мирами

Кроме того, спектр выявленных эмоциональных переживаний выявил высокую степень нормативной ориентированности чтения. Кроме различий в восприятии научных сотрудников и студентов проявилась также преемственность переживаний и пути трансформации восприятия основной модификации, и укрепление идентификации с профессиональным статусом.

Внимание к переживанию эмоций научными сотрудниками и студентами проявило, что, рассуждая о чтении, поскольку это основная профессиональная активность, они рассуждали и о своем профессиональном пути и о восприятии миров в целом, а не только в границах рабочей повседневности.

3.2. Предпочитаемые студентами и научными сотрудниками источники, формы и носители текстов в учебной (рабочей) и досуговой модификации чтения

В данной части работы рассмотрены источники, формы и носители текстов, названные информантами в качестве наиболее привычных или обыкновенных в контексте разных модификаций чтения. С позиции форм и источников рассмотрены учебная и рабочая модификации, проявившие себя как наиболее различающиеся. Источники и формы текстов для досугового чтения, напротив, могут быть как специфичны, так и заимствоваться из основной модификации.

Источники и формы текстов в учебной модификации чтения

Фактором, в наиболее явном виде дифференцирующим читательские практики студентов, является направление обучения. С одной стороны, чтение определяется содержанием дисциплин, составляющих учебный план, такие наборы специфичны для разных направлений обучения.

Основной исследовательский объект ключевых для направления научных дисциплин влияет и на выбор предметов для изучения, и, соответственно, на то, как происходит работа в рамках семинарских и лекционных занятий. Какие-то направления делают упор скорее на получение практических навыков и не требуют обращения к текстам, другие всецело ориентированы на работу с текстовыми источниками.

Студенты математических направлений и ФИТ высказывались о чтении вторичных источников информации – методических пособий, документации и сборников типовых решений, текстов как наиболее типичных источниках, относящихся к учебной модификации, поскольку их основная учебная деятельность ориентирована на решение прикладных или аналитических задач.

Методические пособия, в которых кратко изложены алгоритмы решения задач и теоретический материал, конспекты лекций и учебники с более подробной теоретической информацией – то, что составляет основу чтения для студентов-математиков:

«Если мне дали задачу, а я не знаю, как ее решать, в методичке есть разобранные примеры, я нахожу их, решаю» (ж, механико-математический факультет, бакалавриат 2 курс).

Грубым упрощением, однако, будет назвать математические направления обучения сугубо прикладными. Что касается теоретических дисциплин, то чтение при подготовке к таким занятиям осуществляется посредством обращения к конспектам лекций и к

учебникам, в то время как чтение первоисточников – монографий и статей – не воспринимается необходимым для выполнения учебных задач.

«... в том, что мы уклон сильный на статьи не делаем, просто наши лекции перечитала, потому что они у нас подробные... Я просто лекции пишу, они у меня подробные, так что мои лекции мне роднее всех, поэтому я их читаю» (ж, ММФ, бакалавриат 3 курс).

Для студентов ФИТ важным в обыденной деятельности источником информации служит документация и сборники, содержащие варианты решения типичных задач, которые затем адаптируются студентами под нужды конкретного проекта.

«Ну, преподаватели, наверное, тоже не просили читать. Были небольшие лекции, но их тоже не особо кто-то читал. Ну, разве что, читали какую-то документацию в интернете и всё» (м, ФИТ, магистратура 2 курс).

То же наблюдение актуально для студентов-физиков:

«Но вот самый первый – это рекомендованные учебники именно авторов либо лекторов предыдущих лет, которые выпускали свои лекции, ну, конспекты лекций, методические пособия, но и в то же время некоторые классические учебники <...> Что еще... [Читаются] Сами непосредственно лекции, конечно, потому что зачастую они наиболее практически применимы к тем задачам, которые... <...> если посещать лекции, то, в принципе, актуальной информацией ты уже овладеешь» (м, физический факультет, бакалавриат 2 курс).

Если выдаваемая на лекциях информация служит базой для выполнения практических заданий или шаблон для решения задач, то предпочтительной является обращение к вторичной информации, переработанной так, чтобы ее применение было максимально простым. Такой вариант формирования предпочтительных источников информации характерен для студентов прикладных направлений, его можно назвать **теорией ради практики**.

На противоположном краю континуума располагаются направления обучения, студенты которых делают выбор в пользу чтения первоисточников или аналитических статей, то есть, обращаются к текстам из научной, а не учебной модификации. Обращение к первоисточникам и аналитическим статьям характерно для направлений и предметов, которые предполагают не однозначный ответ на вопрос или задачу, а спектр мнений по

поводу некоторой проблемы. Например, предпочтение текстов научной модификации для подготовки к учебным занятиям выражают студенты-историки:

«У нас было очень много литературы. К счастью, не надо было это все читать, мы делали это выборочно. Но литература была, по большей части, не книги, а какие-то статьи. Мы больше читали по ним. А основной наш материал был по работам Кузищева» (ж, история, бакалавриат 1 курс).

Студенты обращаются к самим текстам-первоисточникам или их переведенным на русский язык версиям, а не аналитическим статьям, в случае, если учебная дисциплина предполагает объектом своего изучения сами эти тексты или изложенные в концепции, как, например, в случае со студентами-социологами:

«Она выделяла нам список литературы для подготовки к семинару, и из него было несколько первоисточников и несколько аналитиков <...> ну, вообще я любил читать первоисточники, так как, в общении со своими, там, однокурсниками, я понимаю, что некоторые их не любят читать из-за сложности языка, и все такое, что аналитиков прочитать легче. Мне нравились первоисточники из-за какой-то... из-за того, что я могу сам проинтерпретировать и понять, дойти до понимания какого-то через это» (м, социология, бакалавриат 3 курс).

Несмотря на то, что существует возможность обращения к более коротким и однозначным аналитическим текстам, некоторые студенты, вопреки экономии времени или усилий, отдают предпочтение первоисточникам. Объясняется это по-разному, и стремлением к самостоятельному анализу текста, и недоверием к аналитикам:

«Как-то больше доверяю что ли, все-таки это первоисточник» (ж, социология, магистратура 1 курс).

Немаловажно влияние самой учебной модификации. Сложившиеся традиции чтения, транслируемые преподавателями, маркируют чтение первоисточников как «достойное», «предпочтительное». Поскольку студенты несвободны в выборе учебных текстов, они подстраиваются под требования преподавателя, перенимая (или не перенимая) предпочтение источников, соответствующее духу направления обучения. Студенты направлений, имеющих объектом исследования тексты или концентрирующих свою теоретическую базу в сочинениях других авторов, практикуют также чтение аналитических текстов, главным образом, для экономии времени:

«Ну, на самом деле нет, скорее, типа реакцию или критику на эти произведения, скорее так уже сейчас <...> Сами произведения бывают довольно объемные [смех респондента], в основном, такие уже скорее нет <...> Ну, да, все-таки 19 век, изучали очень многих авторов этого времени еще в школе, поэтому да, сейчас скорее больше критику» (м, филология, бакалавриат 2 курс).

Текст как предмет исследования читается студентами гуманитарных направлений в виде первоисточника, он воспринимается как достойный внимания или интересный, чтение аналитических статей при этом практикуется в условиях ограниченного времени. В этой связи вновь возникает специфическое для таких направлений проблема несоответствия объемов информации величине свободного для ее изучения времени, которое студенты разрешают в соответствии со своими приоритетами.

Отдельно следует отметить использование студентами альтернативных, нетекстовых источников информации для подготовки к занятиям. Видео – один из таких форматов:

«Видео с Youtube, то есть, ту же общую теорию относительности можно было и с Youtube посмотреть» (м, физика, магистратура 1 курс).

О видео как источнике учебной информации осведомлены студенты всех включенных в информационную базу направлений обучения:

«Чтение – это, скорее всего, основной, но также есть всякие видео-лекции, аудио-лекции, некоторые преподаватели моих знакомых выкладывают собственные лекции в видео или аудио формате в интернет, так что...» (ж, филология, бакалавриат 4 курс).

Высказывания студентов о видеолекциях схожи еще и в том, что это скорее вспомогательный способ получения информации, чем основной, и что прибегают к нему, как правило, если лекций и учебников оказалось недостаточно:

«То есть можно конечно обратиться к ютубу, там видеоуроки какие-нибудь посмотреть, я думаю, их там предостаточно, вот. Но лично для меня... достаточно, да, то есть на лекции преподавателей, и из учебников» (м, правоведение, бакалавриат 2 курс).

Итак, в качестве обобщения полученной информации можно привести схему расположения дисциплин в соответствии с выбором студентами источников текстов для чтения в учебной модификации. На рисунке 5 изображен континуум от чтения учебников и пособий до чтения первоисточника, в качестве промежуточного звена между

означенными крайностями выбрано чтение аналитических и критических материалов. На этом континууме расположены области наук в порядке того, чтение каких источников называлось студентами как наиболее типичное.

Следует, однако, отметить некоторую условность предложенной схемы. То, что область точных наук не пересекает значение «первоисточники» на приведенном континууме, вовсе не означает, что студенты точных направлений не обращаются к первоисточникам, такое размещение свидетельствует лишь о том, что такие случаи не были названы информантами как типичные в практике подготовке к занятиям. Аналогично с не пересечением гуманитарными науками значения «учебники и пособия». Студенты гуманитарных направлений обращаются к учебным пособиям, например, как к источнику сконцентрированной информации для подготовки к экзаменам в сжатые сроки.



Рисунок 5 – Предпочитаемые студентами источники текстов в зависимости от направления обучения

Студенты ММФ и ФИТ как представители обучающихся точным наукам, не называют чтение первоисточников как один из наиболее распространенных способов подготовки к занятиям и экзаменам. Для информантов, обучающихся на этих факультетах, более типично обращаться к теории ради практики – читать учебники, конспекты лекций преподавателей или методические пособия по решению типовых задач.

Область естественных наук, обозначенная на схеме, включает в себя такие направления как биология, химия и физика. Каждое из направлений предполагает обращение к чтению учебников и пособий, или аналитических материалов в разных конфигурациях. Например, обращение к первоисточникам традиционно для гуманитарных наук: истории, филологии, социологии и, в меньшей степени –

экономических и правовых направлений, поскольку студенты последних высказывались как о типичном.

Источники и формы текстов в рабочей модификации чтения

Рассуждая о привычных источниках информации, научные сотрудники показали себя как более гомогенная, чем студенты, группа. Были выделены два главных повода для чтения, связанных с работой: исследовательская деятельность и преподавание, относительно этих поводов происходит основное разделение предпочитаемых источников информации. Вне зависимости от направления научной деятельности, в качестве самого распространенного в рабочей модификации источника текста назывались научные статьи:

«Книги, наверное, всего меньше. Потому что в них нет это... аннотация... сути! Ты должен очень много ее пролистать, там нет ограничения на объем, иногда «растекаются», даже известные авторы. Это не удобно. Даже если раздел называется, как тебе нужно, там очень мало бывает того, что реально тебе нужно. В статье чаще, поэтому книги, наверное, процентов 15. Статьи... процентов... 60. Остальное какие-то еще...» (ж, кандидат экономических наук).

Распространенность и типичность обращения к статьям в рабочей модификации подтверждается и выбором выражений информантов, так чтение статей воспринимается как обязательное (читать статьи приходится «всегда», читать статьи «нужно»):

«Ну конечно, всегда приходится читать именно статьи, чтобы быть в курсе, что вообще происходит, какие новые открытия, а для этого постоянно нужно читать статьи новые, ну и не всегда новые, по какой-то интересующей теме» (ж, кандидат физико-математических наук).

Предпочтение обращения к статьям для исследовательских задач следует из разных причин: кто-то отмечает удобство и краткость формы, как в примере выше, другие в качестве достоинства статей выделяют большую, по сравнению с монографиями, актуальностью данных, поскольку статьи создаются значительно быстрее:

«...есть от написания первой статьи до написания монографии и пойти по этой теме, там может пройти там пять-десять лет, и обычно монография - это такое уже там не то, что старые данные такие уже устоявшиеся, такие академические, классические результаты, и в основном это, так получаются, книги 60-ых, 70-ых, 80-ых годов, вот. А если хочется актуальных каких-то..., актуальной проблемы, то это уже

нужно последние статьи смотреть, то есть, начиная от нынешнего года и, углубляясь, всё дальше-дальше-дальше» (м, физика, аспирант).

Для научных сотрудников чтение статей, таким образом, это не только способ экономии времени и усилий, но и получения актуальной информации. В это включено и чтение обзорных статей для погружения в тему, и чтение авторских, по результатам одного исследования, статей для написания собственных работ. В целом с рабочим чтением научными сотрудниками в первую очередь ассоциируется чтение статей, а уже затем – монографий. Научные статьи воспринимаются как доступный источник сконцентрированной актуальной информации, их читают для того, чтобы **сохранять профессиональную компетентность**.

Если статьи являются основным источником информации для осуществления исследовательской деятельности, то к монографиям и учебникам в процессе исследовательской деятельности научные сотрудники обращаются для поиска литературы по изучаемой теме:

«...плюс есть такой момент же, что можно всегда начать с какого-то учебника хорошего или хорошей монографии, там есть список литературы, он, ну как, базовый, как отправная точка хорошо, чтобы понять, что я хочу, а дальше, поиск по ключевым словам» (м, аспирант, филология).

Погружение в новую область исследования – еще один повод для обращения к большим научным текстам:

«Бывает очень полезно читать какие-то монографии, в которых последние все результаты суммированы <...> Когда тебе нужно познакомиться, там, с совершенно новой темой, такие вот вещи, монографии очень хорошо читать» (ж, кандидат физических наук).

Монографии, таким образом, воспринимаются не столько как типичный для рабочей повседневности источник информации, сколько как **тексты-путеводители**, ориентирующие читателя в новой области последовательным изложением, указывающие библиографическими списками направление дальнейшего поиска. В целом монографии воспринимаются как более цельные с точки зрения идеи тексты, чем противопоставляются кратким и специализированным статьям:

«Научные статьи, вот этот жанр, который краткий, не монография, там, на пятьсот страниц, а пять-шесть страниц или десять страниц. Вот он, наверное, самый

востребованный у учёных, потому что фактически это руководство к действию» (м, кандидат биологических наук).

Объем – не единственный параметр противопоставления. Если статьи дают фрагментарную, узконаправленную и актуальную информацию, то монографии – переработанную и цельно изложенную, но уже не передовую. По выражению информанта, монография – это своеобразный сборник статей по какой-то теме, что вполне соотносится с использованием научными сотрудниками монографий как текстов-проводников. Именно эта структурированность и поступательность подачи информации в текстах монографий является ключевой чертой, способствующих выбору этого источника для преподавания наряду с учебниками:

«Когда я работаю с преподавательской задачей, для студентов я смотрю, во-первых, на учебные пособия, понятно, что я не буду пользоваться учебными пособиями, когда я пишу научную статью» (м, научный сотрудник, филология).

Разграничение текстов по актуальности и структурированности изложенной информации в зависимости от задачи обращения к ним выражалось не только представителями гуманитарных наук, но и естественных:

«... для себя, это... вещи, как правило, неизвестные на данный момент. Активно развивающаяся область, совсем другая специфика. Тогда как для преподавания это все-таки уже проанализированные результаты полученные, которые уже... устоявшиеся и не вызывают сомнения» (ж, кандидат физических наук).

Научному сотруднику в роли преподавателя важно структурированно донести до студентов общую мысль. В выборе текстов для выполнения этой задачи они ориентируются на полноту, обширность изложения, свойственную монографиям, или на ясность изложения и отработанную форму подачи материала учебных пособий:

«[Читаю] монографии, статьи. Ну, берешь там че-нибудь, вот, яркое за последние годы, если есть в открытом доступе, че написали по тематике пары, а дальше от этого пляшешь. Программа-минимум – пересказать хорошую общую работу, программа-максимум – еще обогатить ее каким-то более углубленным [материалом]» (м, научный сотрудник, история).

Интересно, что и в случае преподавания монографии сохраняют статус текста-проводника, поскольку ориентируют студентов в новой для них области знания, преподавая проверенную, устоявшуюся информацию. Статьи, однако, также

используются в преподавательской деятельности как в качестве дополнительного источника для углубления лекционного материала, так и для придания лекции актуальности:

«... в большинстве случаев я читаю именно статьи в научных журналах, в рецензируемых научных журналах. Я не использую практически книги, монографии, вот это вот все, потому что в нашей области нет свежих... как-то не приятно их писать, поэтому там нет свежей информации, насколько я понимаю, поэтому это не источники для меня, по крайней мере» (м, кандидат биологических наук).

Стоит отметить, что и в последнем случае обращение к статьям происходит, поскольку отсутствуют более глобальные тексты, которые структурировали бы в себе многообразие разрозненных достижений. Соответственно, монографии и учебники используются научными сотрудниками, главным образом, для преподавания, в то время как для исследовательской деятельности они, если и используются, то как источники погружения в новую тему и сборника ссылок на статьи по этой теме, как некая стартовая точка. Чтение статей и для исследовательской деятельности, и для преподавания происходит, когда требуется углубленная, конкретизированная информация, когда общая канва ясна.

Итак, в отличие от предпочтений студентов, используемые научными сотрудниками источники текстов не различаются в значительной мере в зависимости от научного направления. Научные сотрудники единогласны в том, что статьи – наиболее распространенный источник, служащий для исследовательского чтения, затем следуют монографии как тексты-проводники и, в последнюю очередь, учебники, воспринимаемые как пригодные для преподавания, но не для исследовательской работы.

Если чтение статей служит для сохранения профессиональной компетентности, то обращение для решения исследовательских задач к учебникам, наоборот, воспринимается как разрушающее профессиональную компетентность. Соответственно, выявленные источники текстов для рабочего чтения можно структурировать на континууме восприятия учеными как, с одной стороны, сохраняющие профессиональную компетентность, с другой – разрушающие ее. Чтение монографий при этом будет располагаться в середине континуума, как пригодное и для исследовательского чтения, и для преподавательского, пребывая, таким образом, на границе между рабочей модификацией и учебной, в которую научный сотрудник включен как преподаватель.

Кроме смещения восприятия чтения, происходящего по мере продвижения из одного конца означенного континуума к противоположному, уменьшается включенность феноменологического мира науки в мир повседневности. Так, согласно приведенной выше (Рисунок 5) схеме соотношения феноменологических миров и модификаций чтения, учебная модификация чтения располагается в большей степени в пространстве мира повседневности, включение мира науки в ситуацию преподавательского чтения в учебной модификации мало по сравнению с его включением в ситуации рабочего чтения в рабочей модификации.

Источники и формы текстов вне основной модификации чтения

Источники и формы текстов, специфические для досуговой модификации, не отличаются разнообразием в восприятии информантов. Чаще всего с досуговыми целями студенты и научные сотрудники обращаются к художественным текстам:

«... а чтение, вот как, под словом чтение я понимаю чтение чего-то художественного или околохудожественного, что ближе к жизненному опыту» (м, физика, магистратура 2 курс).

Интересно, что под художественной литературой студентами и научными сотрудниками понимается, в основном, печатный или электронный прозаический текст, высказывания о предпочтении поэзии в качестве досуговой литературы были редки:

«Но поэтические тексты я читаю постоянно, современную поэзию, видимо, мой читательский личный голод, интерес удовлетворяется за счет того, что у меня есть социальные сети, у меня есть современные поэты, которые выкладывают туда свои стихи, в основном это фейсбук и Телеграмм, и есть чаты, есть каналы <..> но [такое, что] мне хочется уйти в, взять книжку, взять прочитать роман, например, такое очень редко бывает» (м, научный сотрудник, филология).

Также, вероятно, длительное нахождение в образовательной среде, взаимодействие с научными текстами, способствует интересу информантов к чтению научно-популярных текстов для досуга. О выборе научно-популярных текстов наряду с художественными высказываются научные сотрудники:

«Ну например, когда у нас были новогодние каникулы я читал «Крёстного отца» и читал Конан Дойля «Записки о Шерлоке Холмсе», я уже не помню, там набор был этих рассказов, поэтому это последнее из того, что я читал. Читаю сейчас параллельно

несколько...ну не несколько, одну книжку по менеджменту, но это касаемо, в принципе, управления всем, ну то есть работой, жизнью, исследованиями» (м, аспирант, экономика).

Научно-популярные тексты читают и студенты, причем информация в тексте не обязательно соответствует направлению обучения:

«Ну, относительно недавно, читал там книжку научпоп, там про мозги - как работают мозги, вот. Что там еще... Ну, опять же, относительно недавно, там что-то из художественной литературы читал, Пелевина, например» (м, ФИТ, бакалавриат 1 курс).

Похоже, что **положение и функции художественной и научно-популярной литературы в восприятии информантов близки**, поскольку эти жанры перечисляются один наряду с другим, а не противопоставляются, как, например, монографии и статьи. Возвращаясь к восприятию чтения художественных текстов как бессмысленного и скучного занятия, можно отметить, что чтение научно-популярных текстов может быть мотивировано в терминах полезности получения новых знаний, обогащения эрудиции, что снимает в восприятии студентов с досугового чтения научно-популярных текстов ярлык «бессмысленности» и способствует переживанию удовольствия.

Помимо больших авторских текстов информанты в качестве средства досуга называли чтение интернет ресурсов, новостей:

«Ну, я читаю всякие новостные эти самые... Стараюсь выбирать там и «левые» и «правые», чтобы хоть какой-то баланс там. Стараюсь читать всякие фем-пространства» (ж, научный сотрудник, математика).

Перечисленные источники подчеркнуто не имеют связи с рабочей модификацией, позволяют читателю отвлечься от привычного рабочего чтения, получить иной, не типичный для основной модификации опыт. Источники для исследовательской работы заведомо достоверны, для преподавательской – конвенциональны, а досуговое чтение, напротив, допускает субъективизм. Источники, таким образом, как и переживания, **служат водоразделом между модификациями чтения.**

Внимания заслуживает другая характеристика чтения вне основной модификации – оно не сводится к досугу. Однозначно, **отвлечься** от рабочего чтения, развлечься или отдохнуть студентам и научным сотрудникам позволяет чтение художественных и научно-популярных текстов, но существует еще такое направление вне рабочего и

внеучебного чтения как чтение для самообразования, для познания чего-то, что лежит вне рамок учебной программы или вне рабочих задач.

Несмотря на то, что досуговое и учебное (рабочее) чтение противопоставляются, что они разделены в восприятии читающих, пространство между ними не пустует. Пересекаясь, с одной стороны, с основной модификацией, с другой стороны – с досуговой, это пространство занято **чтением для самообразования**:

«... в последнее время [из не связанного с учебной читаю] поэзию преимущественно и философию. Сейчас читаю из философии Славоя Жижека, вот, и мне начала нравится мелкая проза, вот, почему-то она мне... легче переваривается» (ж, биология, 4 курс).

С внерабочими задачами читаются и тексты научной модификации, например, статьи:

«А второе дело – просто для интереса, для себя тоже можно что-то почитать, вспомнить какой-то предмет, который ты давно-давно учил, изучал, но забыл и хочется вспомнить, вот» (ж, кандидат экономических наук).

В качестве оснований для такого чтения называлось желание вспомнить изученный ранее материал, освежить знания или узнать что-то новое, но не относящееся к основной деятельности. В последнем случае, как правило, используются обзорные статьи.

Итак, видно, что внерабочее и внеучебное чтение неоднородны и не исчерпываются досуговой модификацией, в связи с этим схема соотношения границ миров и модификаций чтения и место читательских практик по отношению к ним была пересмотрена следующим образом:

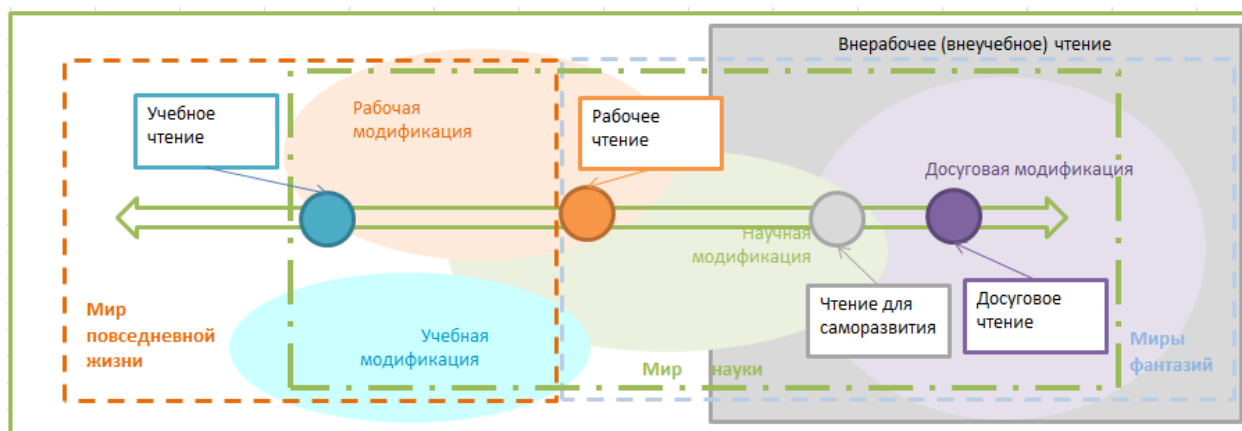


Рисунок 6 – Место внеучебного и внерабочего чтения по отношению к другим видам чтения, модификациям и феноменологическим мирам

Согласно схеме, досуговое чтение не исчерпывает вне рабочее и вне учебное. В наиболее «чистом» досуговом проявлении чтение мотивируется отстранением от рабочей повседневности, отдыхом, это чтение как способ попасть в другой мир. В зону между чтением в рабочей модификации и чтением в досуговой модификации в чистом проявлении в виде чтения художественных и научно-популярных текстов входит также мир науки и научная модификация чтения. Это уже не вполне досуговое чтение, но и не рабочее, оно направлено на самообразование. Так, мир науки безотносительно мира рабочей повседневности содержит не только чисто научное абстрактное знание и концепции, но и тексты, к которым обращаются «для интереса», как, например, избранные статьи для повторения уже изученного или обладающие исключительными качествами монографии, чтение которых позволяет переживать удовольствие.

Предпочитаемые студентами и научными сотрудниками носители текстов в зависимости от модификации чтения

Как было показано выше, студенты и научные сотрудники расходятся в выборе источников информации для работы в рамках своей основной модификации чтения, мотивируя это схожим образом – нехваткой времени и стремлением его эффективного расходования. Другим общим местом видится предпочтение электронных носителей текстов бумажным, продемонстрированным студентами, и научными сотрудниками:

«Я вообще стараюсь с телефона читать, в основном <...> Во-первых, других вариантов не было, но я и художественную литературу стараюсь в электронной читать» (м, филология, магистратура 2 курс).

Похожие предпочтения выражают и научные сотрудники:

«В основном, читаю книги через компьютер, либо иногда через планшет. Ну, чаще всего через ноутбук» (ж, кандидат физико-математических наук).

Несмотря на то, что предпочтение электронных носителей является общим для студентов и научных сотрудников, виды электронных носителей, называемые информантами в качестве наиболее часто используемых, различаются. Так, студенты чаще, чем научные сотрудники, высказывались о регулярном использовании в учебной (рабочей) модификации таких высококомбинированных носителей как телефоны, планшеты и электронные книги:

«Для подглядывания удобнее телефон и ноутбук, в зависимости от того, что мы делаем. Если где-то на паре, проще на телефоне, если дома, так с компьютера почитать».

А если в принципе я собираюсь что-то долго читать, то мне наверное очень повезло, сам бы я никогда бы не приобрел электронную книгу, но так сложилось, что я ее выиграл на одной научно-практической конференции еще в школе» (м, физика, магистратура 2 курс)

Научные сотрудники реже студентов называли планшеты в качестве наиболее типичного носителя текстов, предпочитая ноутбуки:

«Я со всех читаю. Что есть под рукой, с того и читаю. У меня ноутбук очень удобный, он в планшет переформатируется, я часто так экран с клавиатурой складываю. Получается как планшет, с него читаю. С компьютера читаю, с телефона читаю» (ж, кандидат физических наук).

Означенное различие можно связать с принятыми в основной модификации практиками. Поскольку посещение занятий как основная деятельность студентов подразумевает ответы на вопросы или решение учебных задач в ограниченных условиях аудитории, то есть, не каждая учебная аудитория предоставляет доступ к стационарному компьютеру или возможность подключения ноутбука, студенты в таких обстоятельствах больше привязаны к высококомобильным носителям. Данное предположение подтверждается еще и тем, что в менее ограниченной «домашней» среде при подготовке домашнего задания студенты выражают предпочтение стационарным компьютерам или ноутбукам, основным достоинством которых полагают «большой экран»:

«Ну, уже отчасти говорил, что предпочитаю читать дома или на работе, за столом с большого экрана, это помогает мне максимально сосредоточиться на том, что я читаю» (м, ММФ, магистратура 1 курс).

Основное чтение, как можно было заметить из приведенных цитат, осуществляется, главным образом, вне аудитории, для этого студентами используются ноутбуки и планшеты. В обстоятельствах аудиторных занятиях ввиду ограниченного доступа к носителям, поскольку носить бумажные книги в необходимом объеме тяжело, а оперативная ориентация в таком носителе затруднительна, и ввиду специфики аудиторных занятий, состоящей в требовании приходить уже подготовленными, с прочитанными текстами, студенты для обращения к конспектам и домашним заготовкам используют телефоны и планшеты. Дихотомия **мобильность-стационарность**, таким образом, является важным фактором, определяющим выбор носителя. Студенческое чтение характеризуется мобильностью, непостоянством пространства чтения, в то время как чтение научных сотрудников скорее стационарно.

Научные сотрудники, в свою очередь, в рамках основной модификации чтения чаще всего имеют доступ к стационарным компьютерам с «большим монитором» или к ноутбуку, обращаясь в рабочей модификации к телефону в исключительных случаях:

«Нет, у меня монитор. Или иногда, когда ничего нету, – с телефона» (ж, научный сотрудник, математика).

Помимо пространственных обстоятельств на выбор носителя могут влиять и источники текстов, и используемые техники чтения. Маленький экран не позволяет охватить взглядом таблицу, а текстовую информацию предоставляет фрагментарно. Тенденцию к предпочтению электронных носителей бумажным отмечают и сами информанты:

«Ну, я, не знаю, консервативен, мне приятно держать книгу в руках, не важно, художественная это или научная...» (м, физика, бакалавриат 2 курс).

Приведенный выше пример показателен с позиции того, что информант, выражая свои предпочтения, тут же маркирует их как консервативные, не соответствующие предпочтениям полагаемого большинства.

Использование электронных носителей информанты объясняют привычкой, удобством и личными предпочтениями:

«Главное преимущество [планшета] – это объем памяти, конечно, то, что можно взять несколько разных изданий и проводить как-то параллели между ними, если в каком-то месте что-то не очень ясно, можно сразу же открыть и прочесть в другой книге» (м, физика, бакалавриат 2 курс).

Все три объяснения высказывались и студентами, и научными сотрудниками:

«Есть гаджеты, но с телефона мне удобнее. Остальные просто у меня... Раньше был планшет. Я с него очень много читал. Потом появился этот телефон, я с него начал читать, планшет лежит, пылится. Мне подарили электронную книгу, с таким-то экраном, не отсвечивает, можно читать... Пока лежит. На нее, во-первых, нужно накачать книжек. Во-вторых, два гаджета... Ну, это неудобно. Вот достал один с ним и действуешь» (м, научный сотрудник, экономика).

Не так однозначны предпочитаемые носители текстов в досуговой модификации. С одной стороны, распространено чтение досуговых текстов с электронных носителей, что упоминалось в приведенных ранее высказываниях. Выражалось, однако, и отношение к

досуговым текстам как к тем, которые предпочтительно читать в бумажном формате. Так, один из мотивов для покупки бумажного варианта досугового текста – это **выражение благодарности автору, поддержка**:

«Если очень крутая книжка, то покупается, если хочется купить <...> Я ... покупается книжка, если прям реально хочется, чтобы она была бумажная, вот, иногда дарят книжки бумажные. Покупается книжка, если это книжка, э, какая-то очень малоизвестного автора, который издает сам, и я понимаю, что она... с моей покупки этой книжки получит в первую очередь автор, не издательство» (м, физика, магистратура 2 курс).

Только избранные – любимые, подарочные, в особой верстке – произведения, таким образом, достойны приобретения собственного экземпляра в бумажном формате. Кроме того, как было выяснено ранее, досуговая модификация чтения противопоставлена основной, это противопоставление проявляется и в выборе носителей текстов:

«... ну, то есть, художественную литературу либо как-то я стараюсь не читать на экране, потому что за весь день устают... глаза и все устают, голова, и какой-то вариант отдыха нужно еще» (м, ЭФ, бакалавриат 3 курс).

Досуговое чтение – это совсем не то, что учебное, и оно требует иного подхода. В приведенной выше цитате проявляется отношение к досуговому чтению как к отдыху после чтения с экрана в основной модификации, что еще раз подчеркивает подчиненную, **второстепенную** роль досуговой модификации чтения в восприятии студентов.

Если говорить о чтении бумажных вариантов текстов вне досуговой модификации, то оно связано с недоступностью электронной версии и в этом вынужденно, принудительно:

«Бумажных, это вот как раз, я книгу, которую первую сказал, я ее купил, потому что ее очень сложно найти в открытом доступе, и я поэтому ее читал в бумажном виде» (м, экономика, магистратура 1 курс).

Или связано с индивидуальными предпочтениями, удобством:

«Стараюсь читать на бумаге. Есть у меня электронная книга хорошая, живет уже очень долго, но мне некомфортно с нее читать. Если я читаю, то это все равно не то» (м, история-археология, магистратура 1 курс)

Последнее обоснование, однако, выражается информантами в формате желания и стремления, а не озвучивается как обыденная практика. Подчеркивается **невозможность регулярного обращения к печатным текстам** в рамках основной модификации чтения, поскольку, с одной стороны, не каждая статья доступна в бумажном формате, с другой стороны, распечатывать весь объем прочитываемых текстов затратно:

«Нет [не распечатываю], это же сколько я бумаги переводить. Леса, все такое...» (ж, кандидат экономических наук).

Если телефоны и планшеты были названы в данном тексте высококомобильными носителями текстовой информации, то существует и **ультракомобильный тип носителей** – аудиотексты. Обращение к текстам в аудио-формате: аудиокнигам, записям лекций связано с пространственной мобильностью – поездки в общественном или личном транспорте, прогулки:

«Да, я предпочитаю слушать, потому что, ну, пока ходишь по Академу, там, пока едешь куда-то – читать сложно» (ж, научный сотрудник, математика).

Это касается досуговых текстов:

«Вот я сейчас на самом деле больше сейчас склоняюсь к аудио, даже если это, м-м..., ну, это про художественную литературу, даже если я не на машине, потому что все-таки время, ну т.е. я быстрее читаю книги в аудио формате, ну, я думаю, все так делают» (м, ФИТ, бакалавриат 4 курс).

Иногда в аудио-формате читаются тексты основной модификации, при условии, что это непрофильный предмет, воспринимаемый как не требующий вложения значительных усилий:

«Ну, смотря по каким дисциплинам, то есть если говорить про иностранные языки, то очень полезны всякие, допустим, видео-уроки или там фильмы, аудио, допустим, аудиоучебники, аудиокниги, мне кажется, это очень хорошая альтернатива. То есть, не всегда есть время почитать или, там, если человек много времени проводит в транспорте, на мой взгляд, неудобно читать в транспорте, слушать – вполне удобно» (ж, физика, бакалавриат 4 курс).

Во всех случаях связь аудионосителей с пространственной мобильностью приводит к ассоциации такого чтения с задачами **экономии времени**. Кроме того, обращение к аудионосителям – это, в большей степени, ситуативная практика, а не регулярная, и, как и

чтение бумажных текстов в рабочей модификации, и вынужденная, поскольку воспринимается информантами как альтернативный способ чтения за невозможностью или затрудненностью доступа к тексту в письменном формате. Таким образом **пространственные характеристики ситуации чтения выступают одним из определяющих выбор носителя текста факторов.**

В качестве подведения некоторых итогов ниже представлено схематичное изображение того, как распределены носители текстов по модификациям чтения.



Рисунок 7 – Предпочитаемые носители текстов в зависимости от модификации чтения

На приведенном изображении эллипсами представлены не модификации чтения в их полном смысле, а только в пределах используемых в них носителей информации. Области пересечения рабочей и учебной модификации, таким образом, не являются дополнительными модификациями чтения со своими особенностями, пересечение изображено на основании использования одинаковых носителей текстов. На пересечении модификаций лежат носители, характерные для каждой из них, так, видно, что не было выявлено эксклюзивных для какой-либо модификации чтения носителя. К этому статусу были близки тексты в аудиоформате, однако присвоение таким текстам эксклюзивного статуса противоречило бы озвученной в процессе бесед информации о прослушивании в дороге не досуговых текстов.

На пересечении всех модификаций находятся книги, которые включают в себя печатные досуговые тексты, монографии и учебники, и распространенные электронные носители. Несмотря на то, что использование стационарного компьютера для чтения озвучивалось и студентами, оно было отнесено к основной модификации научных сотрудников, поскольку выражалось ими как предпочтительное и наиболее частое, в то время как для студентов более характерным оказалось использование ноутбуков.

Обозначены и два основных направления дифференциации предпочитаемых носителей – мобильность и стационарность. Носители текстов, таким образом, выбираются исходя из пространственных обстоятельств чтения, которые обуславливаются модификациями. Не исключено и влияние фактора времени – электронное чтение быстрее бумажного, а прослушивание текстов и вовсе не требует специального выделения времени, поскольку выступает фоном при других действиях. В условиях противостояния модификаций чтения за время читающего вопрос выбора носителя и источника текста имеет значение.

Как и предполагалось, электронные носители текстов доминируют над прочими и количественно, и по выражаемым предпочтениям. Выбор в пользу электронных носителей информанты мотивируют привычкой, удобством, экономичностью как с точки зрения экономии пространства за счет того, что электронный носитель открывает одновременный доступ ко многим текстам, так и за счет экономии финансов в случае распечатывания текстов, в случае покупки бумажных версий текстов и экономии природных ресурсов, электронные тексты экологичней. Выбор печатных текстов мотивируется индивидуальными предпочтениями, недоступностью электронных носителей или задачами разграничения основной и досуговой модификации, маркирования досуговых текстов специальными атрибутами.

Если связывать одной линией источники текстов, носители и модификации чтения в порядке влияния одного на другое, однозначно в качестве определяющего фактора можно назвать модификации. Типичные для рабочей модификации чтения источники текстов исходят из традиции. Преподаватели транслируют студентам в учебную модификацию нормы чтения в своей рабочей модификации. Становясь впоследствии научными сотрудниками, бывшие студенты уже имеют сложившиеся представления о том, какие источники следует использовать для исследовательской работы, а какие – нет. Выбор носителя текста подчинен источнику и модификации, поскольку новые способы воспроизведения текста появляются быстрее, чем новые источники текста, и быстрее, чем модификация чтения усваивает их.

3.3. Читательские практики и пространственные характеристики их осуществления

О пространственных обстоятельствах осуществления чтения уже было упомянуто в связи с текстами в аудиоформате, однако вопрос соотношения обстоятельств чтения и модификаций требует более тщательного рассмотрения.

В первую очередь следует кратко очертить соотношения, предполагаемые из теоретической концепции исследования. Рабочая модификация чтения, главным образом, пространственно локализована в рамках рабочего места научного сотрудника – это кабинет, лаборатория или, шире, исследовательский институт. Ясно, что не все обращение к текстам научной модификации в рабочих целях осуществляется в рамках очерченного пространства, случаи такого расхождения представляют наибольший интерес. Аналогично с учебным чтением студентов, которое, с одной стороны, ассоциируется с пространством университета (аудиторий, коридоров, читальных залов, кафетериев), с другой – с домом или общежитием. Как видно, требуется более четкое разграничение случаев.

Из теоретической концепции не так очевиден пространственный аспект досугового чтения. Кроме того, если задачи обращения к текстам основной модификации позволяют предположить читательские практики, из задач досуговой модификации, на первый взгляд, конкретных практик не следует, уточнение этого обстоятельства также представляет интерес.

Ситуативность техник студенческого чтения и пространственная неразделимость

В пределах учебной модификации рассмотрены студенческие читательские практики. Определяющее учебное чтение студентов – это подготовка к занятиям, практическим и лекционным, подготовка к контрольным и экзаменам, поскольку оно воспринимается как наиболее значимое, однако чтение в ситуации аудиторных занятий также представлено и будет рассмотрено в этой части работы.

Сперва обратимся к чтению для подготовки к занятиям. В качестве пространства для такого чтения называют дом или общежитие – «спокойные», уединенные места:

«В течение семестра обычно я читаю тоже дома, вот, иногда на работе, вот. Ну, на работе у нас в этом плане не очень удобно, потому что у нас не много компьютеров, и спокойно сесть почитать не очень получается...» (ж, биология, магистратура 2 курс).

Тишина воспринимается как важнейшее условие учебного чтения:

«То есть, я, в основном, дома нахожусь один, поэтому тишина и спокойствие <...> Да, удобство и тишина, именно в плане учебы» (м, правоведение, бакалавриат 2 курс).

Тишина не необходима, но желательна для сосредоточения:

«Чтобы читать для учебы, скорее нужна больше сконцентрированность, ты не должен быть уставшим, ни в коем случае музыка не должна играть, ты должен уметь... смочь сконцентрироваться на этой информации и на ее понимании» (ж, ФИТ, бакалавриат 1 курс).

Поскольку учебное чтение требует сосредоточения, приложения усилий для его осуществления, поэтому отсутствие отвлекающих факторов, как и тишина как один из элементов такого состояния, в первую очередь называлось информантами как критерий выбора места чтения в учебной модификации:

«Ну, [комфортно читать] скорее именно дома, чтобы ничего не отвлекало» (м, филология, бакалавриат 2 курс).

В связи с воздействием на отвлекающие факторы студенты называли практику прослушивания музыки. С одной стороны, музыка используется для того, чтобы усилить концентрацию:

«Иногда, чтобы не отвлекаться от каких-то не интересных особо моментов, но в которых нужно разобраться, я включаю какую-то соответствующую музыку, в принципе...» (м, физика, магистратура 1 курс).

Фоновая музыка также используется студентами для того, чтобы оградить себя от других, менее предсказуемых и привлекающих большее внимание звуков:

«... все остальное [кроме поэзии] читаю с музыкой, потому что ну как-то, какой-то вот ... слово есть – флоу – задает, вот, и, соответственно, блокирует посторонние всякие звуки» (ж, биология, магистратура 2 курс).

Так, поскольку не всегда получается читать в полной тишине, она – скорее желательное, идеальное обстоятельство, чем необходимость, студентами выработаны **практики искусственного отгораживания от внешней среды**. Фоновая музыка, которой заменяется тишина, не позволяет другим окружающим шумам попасть в поле внимания читающего, тем самым сужая его восприятия до текста, не позволяя отвлечься.

Такой подход, однако, действителен не для всех информантов, некоторыми он воспринимается как дополнительное отвлекающее воздействие, но, тем не менее, известен.

Не каждый учебный текст воспринимается как требующий тишины и сосредоточения. Срочность и важность повода для чтения в восприятии студента определяет то, в каком пространстве оно будет осуществляться. Так, если цель чтения удалена, иными словами, если до события, к которому нужно совершить работу с текстом, много в восприятии читающего времени, то текст разделяется на мелкие фрагменты, читается понемногу и в наиболее комфортных (тихих и расслабленных) обстоятельствах:

«Если времени много, если месяц есть на подготовку, то по вечерам, перед сном там как-то почитываешь» (ж, математика, бакалавриат 2 курс).

Недостаток времени на спокойную, как в примере выше, работу с текстом и его воспринимаемая значимость способствуют увеличению доли свободного времени, выделяемого на подготовку. Одним из проявлений перераспределения времени может служить чтение студентов на рабочем месте:

«К английскому готовился на работе, в основном, там, пока система автоматическая выполняет свои задания, я могу параллельно заниматься своими делами» (м, физика, магистратура 1 курс).

Чтение к практическому занятию в сжатые сроки обуславливает необходимость выхода за пределы пространства, воспринимаемого студентом как комфортное. Чтение учебных текстов **на работе** и в других не соответствующих критериям комфорта пространствах, кроме того, не способствует полному вовлечению, соответственно, на регулярной основе на работе читаются тексты, воспринимаемые не как важные, а как **обыденные, не стоящие специально выделяемого времени**. Проявилась, однако, и ситуация, когда в рабочие обстоятельства выносилось чтение для важных событий – для подготовки к зачетам:

«Понятное дело, при подготовке к семинарам, читал дома, на диване, небольшими порциями. Где-то в интернете подключал, если что-то непонятно было... А полностью... Я тогда, перед зачетами, работал и читал на работе» (м, археология, магистратура 1 курс).

В таком случае дополнительное значение приобретает **совмещение мотивов времени и значимости**: в условиях недостатка времени чтение текстов, пропуск которых воспринимается нежелательным или сулящим серьезные последствия, осуществляется вне

зависимости от представлений студента об удобстве. В этой связи возникает также практика чтения учебных текстов в общественном транспорте. Студенты читают в пути либо тексты, не требующие конспектирования, либо тексты по дисциплинам, которые надо «просто понять», либо подготовленные заранее конспекты:

«В маршрутке можно было открыть книжечку почитать. Я, вообще, читаю, когда передвигаюсь в общественном транспорте, потому что очень много времени на это трачу. А когда у меня есть возможность сесть за стол, взять тетрадку и что-то переписывать, я такую литературу не читаю. Курс по философии.. Он больше на понимание. Оттуда я ничего не конспектировал, и на экзамене я вытянул то, что я читал именно. Ну, читал ближе к самому экзамену, за месяц до сессии...» (м, история-археология, магистратура 1 курс).

Другое пространство для учебного чтения – здание университета. Обычно студенты читают в университете при необходимости, например, когда пары стоят не подряд, образуя «окно»:

«... если я на паре, то университет, или там если какое-то окно между парами, то я где-нибудь в читалке здесь либо ... ну, да, в основном, в читалке» (м, ФИТ, бакалавриат 4 курс).

В таких случаях чтение происходит или в специально организованных пространствах – читальных залах, или в зонах отдыха в коридорах университета. Для чтения в учебной модификации важно не только место, но и время суток:

«Да, ну и приходишь вечером домой, покушаешь, и вот садишься читать, и это, конечно, очень тяжело, потому что всякую научную литературу вообще сложно читать вечером, голова уже плохо работает, но другого времени не было. Если б был выбор, я б скорее всего с утра этим занималась» (ж, математика, бакалавриат 2 курс).

С одной стороны, чтение учебных текстов требует усилий и затруднительно в вечернее время, поскольку конец дня ассоциирован с расслаблением, с другой стороны, вечер – это нередко единственное время суток, когда у студентов есть возможность читать учебные тексты, так как днем, на занятиях, чаще всего происходит обсуждение уже прочитанного. Соответственно, высказываясь о наиболее привычных и типичных временных обстоятельствах учебного чтения, студенты называют вечер:

«Так, [читаю] больше вечером, хотя вечером я ужасно уставшая. Пытаюсь как-то вечером, но чаще всего как-то на выходных получается больше. Сейчас у нас два выходных, как-то полегче стало» (ж, юриспруденция, бакалавриат 2 курс).

Итак, что касается обстоятельств учебного чтения, то это места, первостепенной характеристикой которых является естественное или сконструированное посредством музыки уединение. Как правило, студентам привычно читать по учебе дома или в общежитии или на работе. Чтение «тяжелых», трудно усвояемых научных текстов предпочтительно днем или в выходные. Пространство чтения, таким образом, определяется принудительным характером учебной модификации: объем текстов для прочтения фиксирован и распределяется в пространстве в зависимости от доступного студенту времени. Предпочтение отдается «комфортным» – тихим и уединенным – пространствам, но под влиянием мотива экономии времени требования к комфорту снижаются вплоть до допущения чтения в общественных пространствах. Другой вектор ранжирования текстов учебной модификации чтения – воспринимаемая важность дисциплины, к которой осуществляется чтение. Наиболее комфортных условий требуют дисциплины, выполнение заданий по которым контролируется наиболее сильно.

Читательские практики во многом связаны с пространственными обстоятельствами чтения и с типом читаемого текста. Не каждое пространство, в котором осуществляется работа с текстом, обладает письменным столом, но и не каждый текст воспринимается как требующий конспектирования:

«Если читаю по учебе, нужно, чтобы была абсолютная тишина, чтоб у меня была ручка, тетрадка, чтоб я могла сидеть и писать, что-нибудь там прорешивать, смотреть, записывать для себя. <...> И вот по учебе очень сложно читать вечером, лежа, без света, без ручки – в общем, нет. А еще на столе порядок мне нужен, если я читаю и учусь» (ж, математика, бакалавриат 2 курс).

Так, те учебные тексты, которые в восприятии студентов предполагают конспектирование или подробное, вдумчивое чтение, очевидно, читаются за рабочим столом. В целом, чтение за столом распространено среди студентов:

«...а по учебе [читать удобно] скорее всего все-таки сидя за столом, чтобы какая-то такая была наоборот не расслабленная обстановка, иначе можно уснуть с учебником лежа, сидя-то можно уснуть... Ну, то есть, да, с литературой по учебе сидя за столом, за ноутбуком, желательно с листиком с ручкой, чтобы всё конспектировать» (ж, ФФ, бакалавриат 4 курс).

Также некоторые студенты предпочитают читать лежа:

«Я читала наш основной учебник, но я его тоже не брала в бумажном виде, хотя он был, тоже читала в электронном, и учебник, на который он ссылался, тоже читала в электронном виде, но, как я понимаю, он только в электронном виде и существовал, вот. Так же читала дома, с ноутбука, лежа на кровати» (ж, социология, бакалавриат 2 курс).

«В кровати, полужёжа, на диване, за столом, да, может быть, одновременно» (м, ФИТ, магистратура 1 курс).

Похоже, что такое чтение возможно или когда задание, которое выполняет студент, не требует конспектирования, или при чтении объемных текстов специфического характера и структуры, как те, например, к которым обращаются студенты гуманитарных направлений. Учебники также, вероятно, располагают к «лежачему», расслабленному чтению, поскольку материал уже изложен в них в сжатом виде, конспектирование в таком случае излишне.

Другой мотив, определяющий положение чтения – то, как студент воспринял **само задание**. Если за чтением, например, учебника, следует немедленно применение полученной информации – решение задачи или формулирование ответа на вопрос, то оно, вероятно, будет осуществляться за столом. Если же в чтении и состоит суть задания и конспектирование излишне или осуществляется посредством того же носителя, с которого студент читает, то возможен выбор «лежачего» формата. Из этого наблюдения следует и то, что положение при чтении может быть связано с **направлением обучения** студента. Технические и естественнонаучные дисциплины, нередко предполагающие решение задач, поощряют своей формой чтение за столом в «рабочей» обстановке, тогда как гуманитарные дисциплины, опирающиеся на чтение больших текстов, – расслабленное, лежачее.

Теперь следует задаться вопросом о том, как именно читают студенты: какие техники используют, и как работают с текстами учебной модификации. В высказываниях информантов наиболее представлено сканирующее чтение «по диагонали» и подробное чтение. Некоторые студенты отмечали что, как правило, читают «по диагонали»:

«... очень часто читается все по диагонали, потому что материала много, и ты просто просматриваешь ключевые моменты, в целом улавливаешь информацию, но не вчитываешься» (ж, филология, бакалавриат 4 курс).

Такой выбор связан с необходимостью читать **большие объемы** текстов для того, чтобы получить от них общее впечатление, уловить общий смысл, и может быть связан с тем, какие источники воспринимаются как традиционно используемые в конкретном направлении обучения:

«Поэтому я читала по диагонали, поскольку мне было важно развитие событийного сюжета, а не какие-то детали, описание внешности, может быть, двора, на котором происходили события. И, соответственно, диагональное чтение» (ж, социология, бакалавриат 4 курс).

Студенты читают «по диагонали» для того, чтобы сэкономить время:

«Это, например, касается античной литературы, потому что там более объемные тексты и у нас приходилось к семинарам читать ну прям большие книги. И я уже либо читала как-то по диагонали, либо какими-то отрывками» (ж, филология, бакалавриат 4 курс).

Кроме того, как видно из приведенных цитат, большие тексты благоприятствуют сканирующему чтению, поскольку работать с ними подробно невозможно ввиду ограниченного времени на подготовку и их объема. С экономией времени связан еще один мотив сканирующего чтения – отсеивание:

«Я научился скорочтению, более качественному его уровню. Плюс я научился читать по диагонали как-то, ну то есть не то что скорочтение, а искать... нужную информацию. Раньше я как-то более уважительно относился к литературе, считал, что необходимо читать всё <...> Вчитываться. А теперь я понял, что нужно больше уважать себя и своё время, нежели литературу. Это более актуально» (м, экономика, бакалавриат 4 курс).

Принципиальное отличие отсеивания от сканирующего чтения с целью составить общее представление о тексте в том, что в этом случае студент заранее знает, о чем текст, и знает, что ему следует искать в тексте, чтобы решить поставленную задачу:

«Скорее так, по диагонали, чтобы найти... Потому что я уже знаю, как примерно строится структура самого урока, я знаю, что преподаватель от нас будет требовать, что бы он хотел услышать, поэтому я ищу примерно такие же моменты и по этому принципу работаю» (ж, история-археология, бакалавриат 4 курс).

Отсеивание также направлено на экономию усилий и времени, однако обуславливается иной постановкой задачи. Если сканирующее чтение для усвоения общей идеи текста происходит в условиях **неизвестности**, то поисковое сканирующее чтение возникает, когда **задание конкретно**, в этом смысле техники противоположны. Кроме того, «диагональное» сканирующее чтение используется при работе с большими текстами с низкой концентрацией информации, воспринимаемой как релевантной для выполнения задания и **уникальной структуры текста**, в то время как поисковое сканирующее чтение применяется в случаях, когда структура текста **стандартизована**, например, когда требуется чтение научных статей.

Отдельный случай использования сканирующего чтения связан с мотивом повторения уже известной информации, структурирования знания:

«Ну, конспектирование – это точно не моё, я бегло прочитал, потому что основное представление о теме уже сложилось на занятиях, т.к. я информацию воспринимаю преимущественно на слух, с объяснениями, поэтому за счет семинаров у меня было это представление, а для подготовки мне нужно было просто быстро пробежаться по материалу» (м, ММФ, магистратура 1 курс).

Этот тип чтения похож на случай с формированием общего представления, однако исходит из ситуации, в которой читающий уже знаком с материалом. Чтение для **повторения**, «освежения» **информации**, полученной на лекции или на занятии, возможен, только если текст сопоставим с тем, чтобы было дано устно, например, если это конспект лекции, методическое пособие или если лекции читаются по учебнику и если читатель воспринимает свою осведомленность о содержании текста достаточной, чтобы повторить его, а не узнавать заново.

Другой способ экономии времени и усилий при чтении больших текстов – это выборочное чтение с помощью машинного поиска слов по электронной странице:

«Не, ну конечно, иногда такое бывает, единичный случай, когда нужно найти определённый термин, и тебе нужно посмотреть определение к этому термину, поэтому, даже в учебнике, когда уже всё прочитал, тебе нужно найти конкретно его и ты, конечно же, через Ctrl+F делаешь и ищешь что-то конкретное, не перечитывая всё заново» (м, биология, бакалавриат 2 курс).

Поиск по словам воспринимается информантами как, главным образом, вспомогательный, поскольку предпосылки его применения редки. Такой поиск возможен

в случае, если студенту точно известно, с одной стороны, содержание вопроса, с другой, то, что текст содержит в себе в явном виде искомую формулировку или ответ на поставленный вопрос. Вероятнее всего, для такого способа работы пригодны, в первую очередь, учебники, более того, задание должно предполагать использование этих учебников в процессе его выполнения, иначе велика вероятность расхождения формулировок или ошибок интерпретации.

Кроме быстрого чтения, студенты практикуют подробное, **детальное чтение**. Больше всего упоминаний информантами такой практики было в контексте текстов, воспринимаемых как **«особые»**: более сложные для восприятия, чем обычно, тексты и содержательно насыщенные, информация в которых передана компактно, например, учебники или методические пособия:

«Это органическая химия, тут, мне кажется, нельзя читать наискосок, [оба смеются] тут нужно максимально, есть такая штука там – механизмы, механизмы разных химических реакций, эти механизмы, мне кажется, ну в моём случае, я рассматривал по несколько раз. То есть пересматривал, опять заново, заново, сначала» (м, биология, бакалавриат 2 курс).

Не всегда сплошное чтение предполагает чтение всего объема текста целиком, оно также сопряжено с отсеиванием информации:

«Ну, я читал конкретные темы, в них именно те части, которые важны для задач – читал внимательно от строчки к строчке, чтобы всё понять...» (м, ММФ, магистратура 1 курс).

Так, для подробного изучения выбирается та часть **стандартизованного** текста, которая отвечает поставленной задаче, и уже затем отобранные фрагменты читаются детально. Как было отмечено ранее, такой подход используется по отношению к информационно насыщенным текстам со сжатой подачей, таких как методические пособия по решению задач, что перекликается с мотивом теории ради практики. Кроме того, и это видно из авторства приведенных цитат, подробное чтение и сканирующее не исключают друг друга, а, напротив, используются ситуативно.

Подробное чтение используется, когда студент считает, что необходимо углубиться в информацию, понять ее:

«Чтобы читать для учебы, скорее нужна больше сконцентрированность <...> художественную ты можешь как-то еще плюс-минус не так глубоко в нее углубляться,

на самом деле, вот как я... в такую [касающуюся учебы] теорию надо очень подробно... Возможно, даже несколько раз прочитывать, перечитывать какие-то моменты» (ж, ФИТ, бакалавриат 1 курс).

Внимательно читаются учебные тексты, воспринимаемые как сложные, или тексты по дисциплинам, чтение по которым **строго контролируется преподавателем**:

«Да, что никак не проанализировал материал, просто открыл и прочитал, прям с листа... А есть те, кто требует, чтобы ты не просто читал конкретно, что подготовил, а рассказывал это, потому что ты как бы уже начитал, как бы все приготовил, почему бы и не рассказать своими словами, а не как, вот, заученно...» (ж, история-археология, бакалавриат 4 курс).

Контроль по-разному проявляется на разных ступенях обучения, но, как правило, в том или ином виде присутствует:

«... он [научный руководитель] тебе скидывает папку и говорит: вот эти вот статьи. Потом в процессе иногда он поручает какую-нибудь статью подробно прочитать, прочитываешь эту статью, в ней само собой есть ссылки, ссылки за этим и нужны, что ты увидел какой-то интересный кусок, увидел ссылку на другую статью...» (м, физика, магистратура 2 курс).

Тем не менее, в обоих случаях очевидна внешняя мотивация внимательного чтения.

Как видно, выбирая способ работы с текстом, студенты исходят из **типов читаемых текстов, из оценки их содержательности и требований преподавателя**. Важна также и организация дисциплины, проявляющаяся в степени конкретности формулируемых для студентов задач. Объем текстов и время, которое студенты готовы выделить на работу с ними, также играет ключевую роль при выборе между быстрым чтением и подробным.

Используемые для учебного чтения техники проявили прагматичность учебной модификации, направленность учебного чтения на выполнение поставленных преподавателем задач и ответов на конкретные вопросы. **«Поиск» – лейтмотив учебного чтения.**

Продолжая тему подробного чтения, следует перечислить практики работы с текстом, распространенные среди информантов. Все описанные студентами практики, по существу, можно отнести или к способам письменного конспектирования текста, или к

способам мысленного конспектирования – запоминания. Так или иначе, основной мотив осуществления таких практик – **запоминание и структурирование материала**:

«Какие-то для себя отметила моменты, на которые нужно конкретно обратить внимание: «а если здесь вот так вот, может так случится, то нужно сделать вот так и вот так», и я такая: «ага, так значит если меня спросят, как вот в этом случае делать, то я скажу – вот так вот» <...> я всегда пишу, просто записываю, иначе ничего просто не запоминается <...> особенно если это какие-нибудь там выкладки, либо те места, которые не очень ясно, четко прописаны, я стараюсь себе выписывать» (ж, ММФ, бакалавриат 3 курс).

В выборе того, какой способ конспектирования использовать, электронный или традиционный, бумажный, студенты исходят из оценки **объема** конспектируемого материала и **стиля работы**. Представлены высказывания как о бумажных конспектах, так и об электронных:

«... я на компьютере делаю, например, план семинара и параллельно у меня окно открыто учебника. В этом плане семинара у меня напротив вопроса, например, что такое формальный состав, у меня написано – страница 66. Вот у меня окно это открыто, и я тут же отлистал на 66-ю страницу» (м, правоведение, бакалавриат 2 курс).

Письменное конспектирование осуществляется как подробное чтение с выписыванием важных, значимых для выполняемой задачи моментов. Это может быть как работа с бумажным учебником или методическим пособием, в котором ключевые моменты обводятся или выделяются:

«Если книга, выходит, что можно ее купить, маргиналии на полях – это лучший вариант. Если нет, то – выписки хотя бы краткие» (м, история, бакалавриат 4 курс).

Так и создание кратких конспектов-планов для структурирования информации в памяти:

«Я сижу читаю, если момент прямо... Действительно интересный или там, какие-нибудь цифры, то что в памяти не очень откладывается... А так в основном просто составляешь общую картину, набросок плана» (ж, история, бакалавриат 1 курс).

Чем большие объемы текста предполагает читать дисциплина, тем менее подробные конспекты создаются студентами, поскольку обращение к коротким текстам

во время ответа упрощает его, а необходимость поиска в обширном тексте подробного конспекта главные опорные пункты, напротив, усложняет. Одним из крайних вариантов мысленного конспектирования может быть полный отказ от письменных конспектов в пользу формирования мысленной концепции, объединяющей прочитанные тексты:

«Я стараюсь это вдумчиво как бы, стараюсь прочитывать все, никакой спешности, сооружаю такую мысленную систему, которая будет чутка, основательна, связана с другими» (м, филология, магистратура 2 курс).

Направление обучения и в случае практик работы с текстом оказывает значительное влияние на студенческое чтение, поскольку определяет разнообразие читаемых источников. Все, означенное выше, касалось, главным образом, чтения при подготовке к учебному занятию. Существует, однако, и другой контекст учебного чтения – аудиторное чтение во время занятий.

Понятно, что чтение во время занятия сводится, как правило, или к знакомству с информацией в крайне сжатые сроки, пока в аудитории обсуждается предыдущий вопрос, или к обращению к заранее заготовленным конспектам или заметкам:

«Мы иногда делали, что нам на паре же все равно надо работать как-то с текстом, <...> там к каждому тексту был еще набор базовых вопросов, вокруг которых шло обсуждение, т.е. в принципе было понятно, какие, ну, какие ключевые места из текста необходимо посмотреть, заинтересоваться. Ну, мы с товарищем делали так, что кто-нибудь садится, по этим вопросам находит нужные отрывки, ну, опять же пробегаешь текст, находишь нужные отрывки, это все собираешь, потом либо с ноутбука уже на семинаре смотришь либо иногда даже напечатаете что-то» (м, физика, магистратура 2 курс).

Обычно обращение происходит к электронным конспектам или к электронным версиям текстов, заданных для прочтения. Поскольку время подготовки ответа во время аудиторного занятия ограничено, то чтение, как правило, сканирующее и «припоминающее» – иными словами, основным мотивом такого чтения является «освежение» в памяти подготовленного заранее материала.

Итак, наиболее типичными мотивами для учебного чтения студентов являются подготовка к занятиям и чтение на занятиях. Подготовка, как правило, осуществляется в тихих пространствах, ключевой характеристикой которых является отсутствие отвлекающих факторов. Комфортная обстановка для чтения студентами достигается или

посредством изоляции (запирается дверь, отключаются гаджеты, не используемые при работе с текстом), либо посредством конструирования уединения с помощью музыкального фона. При этом мотив экономии времени и принудительность учебной модификации вытесняют комфорт чтения на третий план. Студенты жертвуют комфортом в пользу соблюдения сроков, если это касается контролируемого чтения.

Поскольку при учебном чтении студентов распространено конспектирование, оно также предполагает сидение за столом с возможностью делать заметки, однако были выявлены случаи, когда конспектирование не делается и, соответственно, к пространственному положению во время чтения добавляется сидение в кресле или лежание в постели.

Студенты используют различные техники чтения в зависимости от ситуации. Часто используется сканирующее чтение «по диагонали», это происходит, если нужно составить общее представление о содержании текста, отсеять ненужные тексты или найти ответы на конкретный вопрос. Подробному чтению подвергаются тексты с концентрированной, интенсивной подачей информации, сложные тексты, а также те, прочтение которых контролируется преподавателем.

Итеративность как основная черта рабочего чтения научных сотрудников

Поводами для обращения научных сотрудников к текстам рабочей модификации информанты называют исследовательскую деятельность и преподавание, при этом по пространственным характеристикам чтение не дифференцируется в зависимости от поставленной задачи. Место, в котором научными сотрудниками осуществляется рабочее чтение, колеблется от работы до дома. Информанты называют в качестве привычного чтения и работу, и дом, включая эти пространства в один смысловой ряд как равнозначные элементы:

«Ну [читаю], либо на работе, либо дома» (ж, кандидат физико-математических наук).

Признание чтения научных текстов типичной практикой как на работе, так и дома, выражают научные сотрудники и с научным званием, и без него:

«Поскольку у меня чтение, в основном, по рабочим вопросам, учебным вопросам, я обычно читаю либо на работе, где у меня есть компьютер, в лаборатории, либо дома» (ж, научный сотрудник, биология).

Пространства дома и работы не противопоставляются в восприятии научных сотрудников при обсуждении научного чтения. При таком равнозначном перечислении подразумевается, что **рабочее чтение вторгается в нерабочую повседневность**, что осознается информантами и может приводить к попыткам разграничения модификаций чтения в пространстве:

«Дома надо отдыхать от работы. Вот лучше поэтому... я для себя такое разграничение сделал, то есть, вот на работе – одно, дома – другое, чтобы не было как бы пересечения, потому что это, как правило, всегда немного негативно сказывается, первое на втором негативно сказывается» (м, научный сотрудник, физика-математика).

Распределение рабочего чтения происходит не только между домом и рабочим кабинетом, в случае необходимости научные сотрудники пользуются услугами институтских библиотек, что отличает их от студентов, которые научными библиотеками почти не пользуются:

«Я стараюсь разделять как-то рабочее время и домашнее время, так как дома тоже много дел, и поэтому стараюсь рабочие моменты проводить на работе, и соответственно, и статьи тоже читаю на работе. Ну, тем не менее, есть некоторые, конечно, моменты, когда нужно какие-нибудь базы использовать, какие-то там архивные документы, тогда без библиотеки не обойтись» (м, кандидат физических наук).

Научные сотрудники **стремятся ограничивать чтение научных текстов** рабочим пространством, однако мотив экономии и «рационального» распределения времени, значимый в противостоянии рабочей и досуговой (в этом случае – не рабочей) модификаций способствует «перетеканию» рабочего чтения в пространство дома. В отличие от студентов, научные сотрудники не строят жестких разграничений между основной и неосновной модификацией чтения, поскольку сильнее погружены в рабочую модификацию, идентифицированы с профессиональным статусом, и, соответственно, находятся под большим, чем студенты, влиянием основной модификации чтения. Не каждая попытка разграничения рабочего и домашнего чтения успешна:

«Но, надо сказать, что я как-то пытался себе специально организовать какую-то часть рабочего времени на чтение, ничего не получилось, то есть преимущественно дома» (м, научный сотрудник, филология).

Близость момента завершения работы над текущим проектом становится поводом для перенесения рабочего чтения домой и разрушения построенных преград:

«На рабочем месте за столом и атмосфера располагает, как говорится, большой экран монитора, что там несколько статей вывесить, там где-то переводчик, какие-то пометки делать. Дома это реже получается, как-то и неохота, и атмосфера не та, но иногда тоже читаю, то есть, дома у меня тоже эти все копии есть, иногда открываю, пишу, а особенно когда сроки поджимают, там приходится и дома читать» (м, научный сотрудник, физика).

Научные сотрудники продемонстрировали отдельное, специфичное отношение к локализации чтения для преподавания. Вероятно, это связано с **промежуточным статусом** преподавательской деятельности для научного сотрудника: с одной стороны, преподавание не является научной деятельностью, поэтому выделение рабочего времени на подготовку к преподаванию не воспринимается как нечто, само собой разумеющееся, но оно не является и досугом, отдыхом, что не дает возможности непротиворечиво воспринимать чтение для преподавания как связанное со свободным, «домашним» временем. Неопределенному положению преподавания соответствует и локализация в пространстве:

«Ну, получалось иногда и на работе, но, в основном, дома да. Ну, все в том же, как бы, в той же среде, так скажем, да, потому что здесь тоже важно что-то себе пометить, что-то где-то сохранить...» (ж, научный сотрудник, биология).

Видно, что в приведенном примере **время на подготовку к преподаванию распределяется по остаточному принципу**. Если на работе выдается свободное время, то его можно потратить на чтение для преподавания, обычно же, как отмечают информанты, чтение для преподавания происходит дома, вечером, за день или за несколько дней перед занятием:

«Ну, я хочу всегда заранее, но <...> не всегда получается все в последний момент. Как правило, я готовлюсь у меня там две пары в среду и в пятницу одна за другой и вот я обычно во вторник вечером... начинаю читать <...> могу в среду с утра, пока собираюсь, пью кофе, и могу еще что-то почитать... обычно непосредственно перед занятием» (ж, научный сотрудник, история).

Таким образом, научными сотрудниками, для которых преподавание – не приоритетная деятельность, чтение по этому поводу откладывается на свободное от работы время, что воспринимается ими как проблема, как срыв сроков. Так происходит, поскольку положение преподавательского чтения промежуточно, оно не зафиксировано ни в рабочей, ни в досуговой модификации. Различается рабочее чтение,

локализованное – в восприятии – в рабочей модификации, и – в пространстве – на рабочем месте. Промежуточность положения преподавательской деятельности проявляется и буквально:

«... вот, в дороге, в электричке, еду я, там, в центр города на работу около 40 минут, и вот за этот промежуток времени, около получаса, мне удастся почитать немного литературу, ну, соответственно, тоже какие-то либо ключевые части я повторяю, либо читаю то, что не успел прочитать во время подготовки лекции» (м, научный сотрудник, история).

Общественный транспорт как переходное пространство между домом и работой перекликается с переходным положением преподавательского чтения. На такой выбор места влияет, опять же, распределение времени на преподавательское чтение по остаточному принципу, которое, свою очередь, берет начало из восприятия преподавания как не первостепенного, не основного занятия.

Нет однозначности и в предпочитаемом времени для работы с научными текстами. Выражались различные мнения. Так, в границах рабочего дня чтению научных текстов отводится как первая половина, так и вторая, а рабочее чтение дома осуществляется как вечером, так и ночью:

«Если стоит вопрос качественной «промысловки» получаемых данных, то [читаю] ночью. С нуля до пяти-шести часов, потому что нет отвлекающих факторов. Ни здесь никто не пишет [показывает смартфон], ни в интернете, все спят, никто не звонит, и тогда можно охватить большое количество материала и сжать его для себя. Поэтому если какая-то работа идет, уже дедлайн какой-нибудь, то это ночью однозначно» (ж, кандидат экономических наук).

Общим критерием выбора времени для рабочего чтения является комфорт, воспринимаемый как отсутствие отвлекающих факторов. Время выбирается в зависимости от того, в каких обстоятельствах информанту удастся обеспечить подходящую для работы с текстом среду. Под отсутствием отвлекающих факторов научными сотрудниками, как и студентами, понимается тишина и уединенное пространство:

«Ну, на работе менее комфортно, потому что там кто-то ходит постоянно, вот. У меня ещё хорошо, что у меня... почти закрытая там, – тут шкаф, тут шкаф, там ещё»

сверху козырёк поставить бетонный – вообще бы идеально было» (ж, научный сотрудник, математика-информатика).

Отсутствие посторонних людей, которые бы отвлекали от чтения, воспринимается как значимый параметр комфорта. Научные сотрудники придают ему большее, чем студенты, значение, поскольку осуществляют рабочее чтение в **менее контролируемом**, чем дом, пространстве рабочего кабинета или лаборатории, которое подразумевает возможность вторжения:

«Наверное, [на работе] будет покомфортнее в связи с тем, что на работу не пускают других лиц, кроме меня, и я в кабинете сейчас, в основном, один сижу. Ну а дома, там, у меня ребенок, там жена и, соответственно, какие-то шумовые эффекты создают какую-то информацию на фоне... есть, и если бы такой информации не было, то это было бы, конечно, комфортней» (м, кандидат физических наук).

Несмотря на присутствие посторонних, рабочее место воспринимается информантами как более подходящее и комфортное для рабочего чтения, поскольку неизбежность взаимодействия с людьми (членами семьи) в пространстве дома и наличие домашних обязанностей не позволяет погрузиться в рабочее чтение так же легко, как на работе.

Восприятие тихого, уединенного пространства как способствующего комфортному чтению связано также с его **контролируемостью**:

«Вот в идеале для исследователя, это в идеале, маленькая, но своя комната. То есть, ты где можешь принимать каких-то студентов <...> И поэтому здесь, если бы была своя комната, куда я могла бы зайти, не в обиду моим коллегам, они тоже появляются фрагментарно. Но всё равно само присутствие, что может кто-то зайти, отвлечь, открыть. А вот здесь вот я могу, я знаю, что я контролирую свое время, пространство. Я знаю, что я села в 11 часов, и до часу я могу спокойно листать, ходить, отвлекаться, в окно посмотреть. <...> И вот это пространство для исследователя оно необходимо» (ж, кандидат экономических наук).

Как это было проявлено для студентов, для научных сотрудников чтение текстов основной модификации также сопряжено с приложением усилий – концентрации на восприятии информации, что порождает основной критерий комфорта – отсутствие факторов, которые могли бы рассеять концентрацию. Главным образом, отвлекает

присутствие посторонних людей. Тишина также является важным атрибутом комфортного рабочего чтения:

«Ну, [комфортно читать] в тишине, чтобы не отвлекал никто» (ж, кандидат биологических наук).

Для учебного чтения студентов тишина также важна, но, в то время как они допускают конструирование тишины посредством музыки как монотонного фона, для научных сотрудников значима **естественная** тишина:

«Ну, смотря что [читать] – учебник – это все-таки серьезное дело, там с музыкой плохо женится, а вот что-нибудь вот откровенно левое, да, сказку про Бременских музыкантов – тут уже можно и налить чего-нибудь, как-нибудь так вот» (м, научный сотрудник, история).

Единственное упоминание рабочего чтения с искусственным фоном было сделано в таком ключе:

«... конечно, если в лаборатории, например, что-то происходит, бурные обсуждения какого-то эксперимента, мне тогда некомфортно <...> Могу включить там [в наушниках] плейлисты, что-то в духе «Звуки дождя» или «Звуки кафе» <...> Обычно, когда вот я читаю, я не включаю, там, вот например, песни с... со словами, да, будь то там английская песня или русская, но вот что-то такое, либо инструментальное, либо, звуки дождя, либо, звуки кафе, я такое часто при чтении включаю все-таки» (ж, научный сотрудник, биология).

Если аудио и используется для конструирования комфортных условий во время рабочего чтения, то в качестве инструмента снижения влияния окружающего неконтролируемого шума, как инструмент контроля среды. Среди студентов высказывания о таких практиках более распространены, вероятно, это снова связано с большей принудительностью учебного чтения по сравнению с рабочим. Концентрация студентами на учебном чтении, похоже, требует приложения больших усилий, чем концентрация научных сотрудников на рабочем чтении, поскольку **студенты мотивированы извне** преподавателями, контрольными, экзаменами и оцениванием в целом, а **научные сотрудники – изнутри**.

Даже тех, кто практикует чтение досуговых текстов в условиях сконструированного фонового шума, от рабочего чтения музыка обычно отвлекает. **Музыка, таким образом, выступает в качестве границы**, но не между читающим и

средой, как в случае студенческого учебного чтения, а **между досуговой и рабочей модификацией чтения**. Необходимость проведения границы любыми доступными способами связана с возможностью вторжения рабочего чтения в пространство дома.

Стоит, однако, заметить, что и студенческое учебное чтение происходит, как правило, дома. Принципиальное различие состоит в том, что **учебное чтение предполагает осуществление его в пространстве дома**, поскольку иных «закрепленных» для этого мест нет, за **рабочим же чтением «закреплено» пространство рабочего кабинета**. Иными словами, научными сотрудниками ожидается, что читать по работе они будут на работе и, когда рабочее чтение ввиду недостатка времени «перетекает» домой, возникает расхождение с ожиданиями, с идеализацией «и так далее», чего не случается у студентов, поскольку они изначально ожидают учебное чтение дома.

Итак, рабочее чтение происходит на работе. Пространство определяет остальные физические характеристики ситуации чтения, так, научные сотрудники отмечают, что чаще всего читают с экрана ноутбука или стационарного компьютера, сидя за столом в кабинете или лаборатории:

«Также на работе у себя [читаю], где есть компьютер. С большим экраном, обязательно, чтобы можно было, знаете как, на две страницы разделить <...> И вот так вот, как книжку прочитывать. Вот так удобнее» (м, кандидат социологических наук).

Рабочее чтение, как и учебное, **ситуативно** в смысле выбора пространственного положения тела:

«Зачастую это [чтение по работе и художественных текстов] очень близко. Единственное, если не происходит какая-то работа письменная и надо находиться за столом, то есть перевод или еще что-то. Когда нужна поверхность, чтобы писать. Но как бы тогда не очень удобно это в кресле делать» (м, научный сотрудник, экономика).

Соответственно, выбор между чтением за столом и чтением в кресле сводится к задаче чтения и к технике, которая позволяет решить поставленную задачу. Техники чтения и способы работы с текстом, которые выбирают научные сотрудники, с одной стороны, отличаются от студенческих, но и преемственны им, являясь результатом профессионального роста и накопления опыта взаимодействия с текстом.

Отличительная черта рабочего чтения научных сотрудников – **итеративность**:

«Я как раз говорила, что статьи мы, в основном, сначала просматриваем, а потом, если нужно, подробно читаем» (ж, кандидат физических наук).

Сперва научные сотрудники сканируют текст с помощью техник быстрого чтения, а затем обычно следует более подробное ознакомление с отобранными фрагментами. Сканирующее чтение по диагонали используется для поиска необходимой информации в текстах, объем которых воспринимается как значительный:

«Нужно очень быстро понимать в большом массиве текста то, что мне необходимо, и, понятно, что пропускаю какие-то фрагменты, которые я прочитаю потом, да, в тексте, и сосредотачиваюсь на том, что нужно, то есть, смотрю на содержание, смотрю на основную часть, смотрю на выводы, которые есть, ну, и чтение по диагонали, конечно, приходится практиковать» (м, научный сотрудник, филология).

Научные сотрудники, читая статьи, используют их формальную, стандартизованную структуру для навигации между ключевыми блоками. Обязательно читаются вводные фрагменты, чтобы понять, содержит ли текст необходимую информацию, а затем сразу перейти к изучению его сути:

«Там [в статьях] была вода-вода-вода, и смысла никакого не было. Вот это да, но это несложно было читать, потому что читаются такие вещи быстро. Их сразу смотришь и по диагонали видишь, что смысла тут нет» (ж, кандидат экономических наук).

Так, для ознакомления отбирается большое количество публикаций по близкой к изучаемой теме, которые затем сканируются на предмет, во-первых, соответствия теме, во-вторых, наличия информации, которую исследователь воспринимает как полезную. Кроме отсеивания, чтение по диагонали используется научными сотрудниками для составления представления об общем смысле текста, не вдаваясь в подробности:

«Я когда читаю собственно статьи, читаю я, по диагонали пробегаю – ага, тут про это, а вот тут вот написано про это» (м, научный сотрудник, социология).

Если задача, для которой читается текст, формальна, а текст не представляет интереса, то научные сотрудники, как и студенты, ограничиваются сканирующим чтением:

«Многие научные труды они в принципе, они не очень интересны, то есть, многие научные книги, их неинтересно читать. Их как нужно читать... То есть, их как читают:

опять же, человек пишет какую-то статью, он же должен рассказать о тех, кто уже до тебя изучал эту тему. И вот он, допустим, берет мою статью. Может быть, она для него неинтересна, но он всё равно должен дать ссылку на неё, указать то-то, я, там, к каким-то выводам пришел. Но всю статью, я уверен, он читать, может быть, и не будет. И я не буду, может быть, всю работу чью-нибудь читать. То есть, какие-нибудь выборочные куски. Многие читают как: введение, заключение, либо выводы после каждой главы» (м, научный сотрудник, история).

Примером такой формальной читательской задачи служит написание литературного обзора при написании научной работы. Тексты, воспринимаемые как **«неинтересные» или не относящиеся к «собственно, работе», бегло прочитываются**, если для выполнения поставленной задачи достаточно поверхностного ознакомления.

«Не, в большинстве случаев – нет. 95% статей я просто по диагонали читаю абстракт и, если там вдруг что-то интересное, то – конечно. Ну, более глобальный там... анализ проводить. <...> Потому что надо отсеять... Смотря для чего читать, да? Большая часть статей, вот когда я читаю для того, чтобы свежие какие-то работы увидеть» (м, кандидат биологических наук).

Подтверждение достоверности какого-то факта, поиск иллюстраций или примеров для своего исследования или преподавания, поиск ответов на конкретные вопросы или конкретных данных безотносительно выводов, которые были сделаны автором оригинального исследования – все это – мотивы для сканирующего чтения научного текста. В случае, когда перед научным сотрудником стоит исследовательская задача, следующим после отбора важных фрагментов этапом становится подробное чтение. Научные сотрудники, как и студенты, внимательно читают фрагменты текста с высокой концентрацией «полезной» информации:

«Нахожу статью – вроде тема в заголовке похожа, быстро пробегаюсь, если вижу, что что-то годное, полезное, я себе отмечаю, скачиваю, там уже более подробно читаю. Но первое, что я смотрю — это, что написано в аннотации и выводы. И далее, если она уже прямо так и заинтересовала полностью, то, что надо ее понять, начинаю подробно разбираться» (м, научный сотрудник, физика).

Если, просматривая текст, удалось отобрать подходящие для выполнения задачи фрагменты, они читаются подробнее. Нередко в качестве примера такого «насыщенного», сжатого текста приводятся фрагменты научных статей, посвященные методологии или

описанию эксперимента – все то, подробное изучение чего важно для проведения собственного исследования:

«Одним цветом [выделяешь], может быть, какие-то примеры, другим цветом, может быть, что-то максимально важное, что, вот, захочешь потом в работе применить... [Скачиваю] научные статьи с описаниями экспериментов и так далее. И тогда – да, действительно, ты сначала читаешь... абстракт, потом введение, потом, может быть, обсуждение, а вот то, что посерединке, ну... если вот прям очень сильно надо разобраться, то тогда приступаешь, а если нет... уже по диагонали» (ж, научный сотрудник, биология).

Важность – фактор выбора подробного чтения не только когда она относится к восприятию читаемого фрагмента текста, важность решаемой задачи в глазах научного сотрудника также влияет на используемую технику чтения. Из приведенных выше примеров очевидно, что просматриваются те тексты, задачи, связанные с чтением которых, воспринимаются как формальные, «отчетные» – например, написание статей или литературных обзоров. Если решаемая задача воспринимается научным сотрудником как более важная и, вероятно, менее обыденная, если последствия халатности видятся значительными, то применяется подробное чтение:

«Ну, в целом, [более подробно читаю] для диссертации... то есть, поскольку цель аспирантуры – это диссертация, то, в целом, я и читаю больше и глубже, подробнее, что-то подробнее, конспектирую себе, может, где-то, какие-то пометки делаю» (ж, научный сотрудник, биология).

Важное, таким образом, читается, второстепенное просматривается, а прочее – отсеивается. Чтение научными сотрудниками текстов от начала до конца не характерно для рабочей повседневности. Итеративность, состоящая в двухэтапном чтении текстов – сначала беглым чтением отбираются «важные» фрагменты текста, а затем они подробно изучаются – связана, вероятно, с узкой специализацией научных сотрудников. Обращаясь к текстам, они ставят перед собой конкретные задачи: поиск ответов на сформулированные самим научным сотрудником вопросы, поиск примеров или методологии – читать тексты от начала до конца нет необходимости. Если «поиск» – лейтмотив студенческого чтения, то для чтения научных сотрудников лейтмотивом будет **«отсеивание»**.

Для сравнения можно обратиться к студенческому чтению, техники которого зависят от того, насколько отчетливо преподаватель сформулировал задачу, научный

сотрудник формулирует задачу самостоятельно, исходя из специализации, поэтому комбинации используемых техник чтения представлены не так разнообразно, как у студентов. **На техники чтения влияют и источники.** Студенты часто обращаются к учебникам, которые требуют внимательного, а не сканирующего чтения, в то время как научные сотрудники обычно используют статьи, сама структура которых предполагает сканирующее чтение.

Способы взаимодействия научных сотрудников с текстом также следуют из задач чтения. Если сводить вопрос к конспектированию или его избеганию, то представлены оба варианта. С одной стороны, распространен вариант «накопления» выдержек из источников для использования их в неопределенном будущем:

«Ну, как бы, книжку просто читаю, какие-то пометки, может быть, делаю отдельно. А статьи, прям в статьях, если слова какие-то незнакомые для себя встречаю, во-первых, их перевожу, потому что бывают специфические, а во-вторых, опять же делаю пометки, что может быть интересным, или что можно использовать, или какая мысль меня, может быть, привлекла, которую можно более широко развернуть, или, наоборот, можно использовать для себя» (м, научный сотрудник, экономика).

Пометки, таким образом, делаются «на будущее». Сохраняются отдельные идеи и мысли, воспринимаемые читателем как перспективные или значимые. Получается, что такое конспектирование не обязательно связано с задачей, для выполнения которой был открыт текст.

В связи с написанием статьи некоторые научные сотрудники высказывались о том, что минуют этап подробного конспектирования:

«Прям конспект я никогда не пишу <...> в основном, только какая-то основная мысль, чтобы я вспомнила, о чем статья <...> Если я начну писать статью, я еще раз ее прогляжу, чтобы вспомнить, что я хотела по этому поводу сказать. То есть подробно я никогда не пишу конспект – это слишком долго и незачем» (ж, кандидат экономических наук).

Не конспектируют и научные сотрудники, которые предпочитают читать не заранее, а во время работы над собственным текстом:

«... во время письма в это же время читаю, ну, как, понимаете, открывается вкладка-вкладка-вкладка-вкладка, и между ними я ориентируюсь, открываю, выписываю» (м, научный сотрудник, филология).

Научные сотрудники, область знаний которых предполагает эксперимент как часть исследовательской работы, не только подробно читают важные «концентрированные» тексты, но и практикуют особые методы обращения с ними:

«Ну, конечно, там, я выделяю для себя какие-то важные заметки. Если эксперимент очень близок к тому, что я собираюсь делать, я выделю параметры эксперимента, которые ключевыми являются. Если для обсуждения важна статья концептуально – я выделю фрагмент, который потом мы должны с коллегами обсудить» (ж, кандидат физических наук).

Приведенная выше цитата иллюстрирует, как происходит конспектирование исчерпывающих текстов, в которых значимая информация не рассредоточена, а локализована. В таких случаях вместо переработки текста и краткого конспектирования используется выделение фрагментов для последующего детального разбора. Исключительную группу составляют тексты-ориентиры, такие как методические фрагменты и описания экспериментов. Если работа требует постоянного обращения к таким текстам, то они с большого экрана стационарного компьютера переносятся в мобильный формат: на ноутбук или на бумагу.

Таким образом, если в выборе источников и носителей текстов научные сотрудники высказывали схожие предпочтения, то **способы работы с текстами дифференцируются в зависимости от научного направления**. Если работа предполагает эксперимент, то соответствующие тексты-инструкции читаются подробно, другой способ работы с текстами подразумевают направления, в котором основу исследовательской деятельности составляет создание и анализ текстов, обобщение такого подхода к работе с текстом было представлено выше, в части про избегание конспектирования.

В отличие от студенческого учебного чтения, которое удалено по времени от непосредственного применения заготовок, научные сотрудники нередко минуют конспектирование, совмещая момент обращения к тексту и его использования. Например, во время написания статьи научный сотрудник испытывает необходимость привлечения какого-либо источника информации и тут же к нему обращается, как правило, с помощью интернета – к электронной версии. Студент, в свою очередь, готовится к занятию заранее, а обращается уже к конспектам, а не первоисточникам. Аналогично с решением учебных задач: студент сначала разбирает теорию, потом метод решения задачи на примерах, а уже затем решает свою.

Продолжая сопоставление чтения студентов и научных сотрудников, следует подчеркнуть существующую между ними преемственность: научные сотрудники были студентами, и их читательские практики трансформировались по мере приобретения опыта. Высказываясь на эту тему, научные сотрудники отмечают, что, по сравнению со студенчеством, изменился объем прочитываемых текстов и их источники:

«Просто сильно больше [сейчас читается], поэтому вот этот вот вариант по диагонали просмотреть, он стал намного больше использоваться и иногда просто надоедает уже, думаешь... ну это, как сказать, это какой-то такой поиск бесконечный интересной информации и вот этот очень... <...> в студенчестве я читал, в основном, учебники» (м, кандидат биологических наук).

Изменение объемов прочитываемых текстов при переходе на новую ступень системы образования неодинаково для научных сотрудников. Некоторые информанты отмечали, что стали меньше читать по сравнению со студенчеством:

«... тогда [в студенчестве] я читал все, и от начала до списка литературы, а сейчас я читаю только выборочно по поиску <...> пытался все это прочитать. <...> Ну, потому что [теперь] приоритеты поменялись. Раньше мне нужно было набираться информации, а после того, как я уже набрался информации, я уже только конкретно интересующуюся... интересующую меня информацию ищу» (м, кандидат физических наук).

Уменьшению в восприятии научных работников объемов прочитываемых текстов могла способствовать конкретизация, **сужение поля научных интересов** и исключение обязательного в студенчестве «общеобразовательного» чтения. Самостоятельный отбор источников также мог способствовать означенным изменениям. Важно отметить, что воспринимаемое уменьшение объема чтения вовсе не означает его фактическое уменьшение, поскольку хабиитуализированные практики не так заметны, как еще не вполне вошедшие в повседневность.

Общее направления трансформации читательских практик, которое замечают научные сотрудники, состоит в **увеличении эффективности работы с текстом**. Это проявляется как технически – в увеличении скорости чтения научных статей:

«В студенчестве я могла, там, читать одну статью несколько дней, сейчас все гораздо быстрее происходит <...> Ну, уровень восприятия языка изменился. В принципе, понимание, как строятся статьи, поменялось, там, способность выделять главное

быстро. Все вот эти навыки, они же приобретаются, там, с тем количеством, с которым ты читаешь эти статьи» (ж, кандидат физических наук).

Увеличение скорости работы с научным текстом, с одной стороны, способствует прочтению большего объема текстов в меньший срок, с другой стороны, из увеличения скорости чтения следует бóльшая выборочность, отсеивание бóльших, чем в студенчестве, фрагментов, что может восприниматься как уменьшение объемов прочитываемых текстов.

Научные сотрудники связывают увеличение эффективности чтения с приобретенным со временем опытом работы с научными текстами и более глубоким, чем в студенчестве, пониманием их структуры и своих требований к искомой информации, таким образом, увеличение эффективности чтения в качественном смысле также было отмечено информантами:

«Что-то позволяет, вот этот опыт, он позволяет, конечно, читать быстрее и качественнее, чем это было, например, в студенчестве. В студенчестве на понимание того, что написано исследователем, уходило больше времени» (м, научный сотрудник, экономика).

С опытом изменилась и самооценка понимания текстов. Научные сотрудники, рассуждая об изменении своих читательских практик, отмечали также повышение осознанности, формированию более ответственного и вдумчивого подхода к чтению:

«В ВУЗе читаешь, чтобы всё-таки... Вот была какая-то до курса третьего, пока не появился у меня научный интерес, у меня была больше [мотивация] для того, чтобы знать, чтобы можно было ответить на вопросы, рассказать, без понимания, как это можно использовать в дальнейшем. А вот впоследствии, когда видишь логику, когда понимаешь, о чём пишут, ты читаешь более глубоко, ты перечитываешь предложения, ты пытаешься понять автора, а что он хотел сказать. Не всегда это получается. Но, по крайней мере, по сравнению с первыми курсами обучения, это стало у меня гораздо лучше происходить» (м, кандидат социологических наук).

Переход чтения научных текстов из учебной модификации в рабочую обусловил **снижение уровня внешнего контроля**. Глубина и вдумчивость чтения усиливается, когда с читающего снимаются требования к форме и результатам чтения со стороны преподавателя. Если для студентов характера глубина работы с текстами, достаточная для того, чтобы дать ответ на поставленный вопрос, то научный сотрудник ставит вопрос сам

для себя, что уже требует, с одной стороны, вовлеченности, с другой – внутреннего контроля.

Приведенные выше наблюдения вовсе не означают, что рабочая модификация лишена внешнего контроля, он все еще присутствует, но воплощен иначе. В первую очередь, контролируются формальные аспекты взаимодействия с текстами. Источники, которые принято читать научными сотрудниками, в этой связи можно вспомнить убеждение, что чтение учебников – занятие студентов, а не ученых, и что ссылаться на иностранные статьи – достойно. Контролируется частота публикаций, их форма – статьи должны иметь стандартизованный вид, но не тема и не содержание источников информации. Научный сотрудник обладает большей, чем студент, свободой, и это отражается на читательских практиках.

Подводя итоги анализу читательских практик в рабочей модификации, следует выделить, что **чтение по работе тяготеет к локализации в мире рабочей повседневности** и, соответственно, осуществляется в пространстве рабочего кабинета, однако может перетекать в пространство дома ввиду борьбы модификаций за время читателя. Преподаванию, чтение к которому осуществляется, в основном, дома, не отводится определенного места, поскольку оно не принадлежит вполне ни к основной рабочей деятельности и, соответственно, рабочей модификации чтения, ни к досугу и отдыху и, соответственно, досуговой модификации чтения.

Восприятие комфорта базируется на тех же точках релевантности, что и у студентов: это тишина и отсутствие отвлекающих факторов, однако конструирование комфортной ситуации посредством фоновой музыки не было широко представлено.

Чтение научных сотрудников, во-первых, **внутренне мотивировано**, во-вторых, **итеративно**. Сначала тексты проходят отсеивание посредством сканирующего чтения, затем отобранные фрагменты читаются подробно. С близостью чтения текста и его использования связана возможность научных сотрудников пропускать этап конспектирования как необязательный. Создание заметок, впрочем, практикуется, но также связано с внутренней мотивацией и с тем, что научный сотрудник формулирует исследовательские задачи самостоятельно. Тексты, фрагменты или избранные цитаты сохраняются, чтобы обращаться к ним в будущем.

Была также рассмотрена трансформация читательских практик от студенчества к научной работе. Несмотря на то, что не было получено однозначного ответа на изменения объема читаемых текстов, было выявлено увеличение эффективности чтения как в

техническом аспекте – научные сотрудники с опытом стали быстрее читать – так и в качественном – научные сотрудники стали быстрее и лучше понимать написанное.

Вытеснение досугового чтения

Далее рассмотрено чтение в досуговой модификации одновременно для студентов и научных сотрудников ввиду их схожести. Места и способы чтения досугового текста следуют из восприятия текстов этой модификации как «добровольных», способствующих расслаблению и проведению свободного времени. Поскольку досуговому чтению отводится свободное от работы или учебы время, его пространством становится дом по вечерам, когда прочие задачи решены, или выходные:

«Бумажные [художественные книги] я, наверное, читаю раз в неделю. Или если у меня есть выходной, то в выходной я там никуда не иду, я могу сесть и бумажную книгу почитать. То есть художественное из того, что дома у меня есть» (ж, кандидат экономических наук).

Досуговое чтение, как отмечено в разделе про переживание эмоций, обычно редко и недостаточно, поскольку, с одной стороны, ограничивается необходимостью чтения в основной модификации, с другой – в рамках досуговой модификации соперничает с другими способами проведения времени: телевидением, социальными сетями и прочим. Комфорт, удобство – еще один аспект восприятия досугового чтения в связи с пространством дома:

«Лёжа [читаю], лёжа на кровати <...> потому что именно в этот момент получается отдохнуть как физически, так и не физически, поэтому, я думаю, это самый великолепный вариант» (м, биология, бакалавриат 2 курс).

Лежа читают как студенты, так и научные сотрудники – еще один атрибут комфорта для досугового чтения. Доведенный до предела, он выражается как чтение в постели перед сном:

«Я, например, если беру там какую-то художественную книжку там читать или она мне очень нравится я могу там запоем ее читать, по несколько часов в день как раз перед сном, как правило» (ж, научный сотрудник, история).

Распределение времени на досуговое чтение по **остаточному принципу** и его восприятие в связи со спокойствием и отдыхом выражалась и студентами:

«Ну, то что, как я сказал, я читаю перед сном, с освещенного экрана это удобней гораздо и привычнее. Литературу, которую, опять-таки, у меня на электронном носителе, ее можно всегда почитать, если, например, где-то еду, если чего-то ожидаю, не нужно носить с собой книги, забота о природе, опять же» (м, филология, магистратура 2 курс).

В приведенной выше цитате раскрыто и другое следствие остаточного распределения времени на досуговое чтение – **отход досуговой модификации на незанятые рабочим чтением физические пространства**. Досуговым текстам достается чтение в транзитных зонах в случае несоответствия пространства критериям комфорта учебного или рабочего чтения. Иными словами, если в общественном транспорте или в пространстве ожидания так шумно, что читать по работе или для учебы невозможно или присутствуют отвлекающие факторы, исключающие рабочее и учебное чтение, его место занимает досуговое.

Если обращать внимание на высказывания информантов о практиках, о «действительном положении дел», то обнаруживается, что у **досугового чтения нет своего места** – оно осуществляется в транспорте, в общественных местах, перед сном дома – когда невозможно пребывать в других модификациях чтения. Но интересно, **что в восприятии студентов и научных сотрудников чтение имеет последовательно выражаемую локацию, но только в терминах чтения как такового, идеально-типического чтения**. Обычно это дом, уединение и вечер или ночь, информанты высказывались и о том, что идеальное досуговое чтение должно осуществляться лежа:

«Для отдыха, для себя – это, что называется, время перед сном, все легли спать, ты лежишь в кровати уже час-два-три, как говорится, пока не скажут: хватит уже светить в глаза. Вот ты читаешь с удовольствием, и прочитать можно много» (м, научный сотрудник, экономика).

В восприятии научных сотрудников и студентов досуговое чтение однозначно локализуется в пространстве дома, однако на практике досуговое чтение распределено от пространства дома до транзитных пространств:

«Идеальный вариант – это дома где-то на кровати с книгой в руках, да... Полулежа, но так как это не всегда удается реализовать, то также варианты есть, когда я слушаю аудиокниги [в транспорте] в наушниках» (м, экономика, бакалавриат 4 курс).

Причинами такого расхождения восприятия и практик может быть **высокая нормативная нагрузка досуговой модификации чтения**. Рассуждая о чтении, информанты ориентируются на идеализированный образ практики, не сопоставляя его с опытом напрямую. Восприятие рабочего и учебного чтения не расходится с практиками в той же степени, поскольку не существует устойчивого, представляемого как «известного Другим» идеального типа учебного или рабочего чтения. Особое отношение к досуговому чтению выражалось информантами так:

«... а чтение, вот как, под словом чтение я понимаю чтение чего-то художественного или околохудожественного, что ближе к жизненному опыту, то есть, как какой-то жизненный опыт, его можно получать из реальной жизни, можно получать из книг» (м, физика, магистратура 2 курс).

Одним информантом особое положение досуговой литературы было проблематизировано в терминах **внешнего контроля и внимания подразумеваемого другого**:

«... вот чтение вообще, как слово, его нагло узурпировали <...> его сильно, так сказать, обработали для массового сознания филологические девы, которые используют слово чтение как синоним чтения художественной литературы исключительно, вопрос: ты читаешь? – по умолчанию означает художественную литературу; вопрос: что ты сейчас читаешь? – по умолчанию означает – что из художественной литературы. Все это завязано на священной корове филологических дев, которая гласит, что образованный человек должен непременно знать хорошо именно художественную литературу» (м, научный сотрудник, история).

Такая постановка не беспочвенна. «Филологические девы» в приведенном примере воплощают Других, которые представляются носителями образа собственно, чтения, и его сверщниками. Мнения о том, что существует «правильное» рабочее или учебное чтение не встречалось, что дополнительно свидетельствует о специфичности нормативной нагрузки на досуговую модификацию чтения.

Итак, восприятие досугового чтения значительно отличается от восприятия чтения в основной модификации. Задачи, помимо расслабления, которыми информанты мотивировали досуговое чтение, также отличаются от высказанных по поводу рабочего и учебного чтения. Следует напомнить, что наиболее ярким атрибутом чтения в основной модификации является его принудительность в случае учебного чтения и необходимость (для выполнения работы, поддержания статуса, сохранения актуальности) в случае

рабочего чтения. **К досуговым текстам информанты обращаются, чтобы отвлечься от рабочих и учебных будней, «разгрузиться»:**

«Когда нужно отдохнуть и можно отвлечься на какую-нибудь художественную... что-нибудь такое примитивное, чтобы мозги себе не мучать лишний раз. И так как бы намучиваешься за рабочее время чтением» (ж, биология, магистратура 1 курс).

Интересно, что чтение досуговых текстов воспринимается в соответствии с рабочим чтением. Ниже приведен пример **главенства практических мотивов мира повседневности над досугом в мире фантазий:**

«У меня еще один персонаж в моей жизни - это редактор, который мне сказал, что чтобы мой стиль улучшить, надо читать художественную литературу... вот я вам сказала, что два часа в день я читаю, ну вот где-то примерно полчаса я читаю художественную литературу. Перед сном, это только в вечернее время. <...> Для того чтобы [улучшить] стиль изложения. Я не знаю, почему, но он как-то улучшается. Наверное, какие-то вот здесь когнитивные штуки происходят» (ж, кандидат экономических наук).

В приведенном высказывании противостояние рабочей и досуговой модификации достигает своего предела – досуговое чтение лишается самостоятельности даже в своей епархии – в пространстве дома в свободное время. Чтение досуговых текстов подчинено целеполаганию рабочей модификации чтения. Более того, при этом утрачивается добровольность досугового чтения, в данном примере она заменяется формализацией: читать «надо», потому что так сказал редактор, из двух часов досуговая литература читается хотя бы полчаса. При этом утрачивается, собственно, досуговый характер чтения, но его внерабочий статус сохраняется.

На Рисунке 8 изображена схема взаимодействия мира рабочей повседневности научного сотрудника и мира литературных фантазий и выделенные стратегии воздействия миров. В центре как не единственное, но как возможное поле взаимного просачивания миров изображен мир науки, причины его в такую позицию поясняются в предыдущих разделах работы.



Рисунок 8 – Стратегии взаимной экспансии мира рабочей повседневности научного сотрудника и миров фантазий посредством модификаций чтения

Получается, что мир фантазий и мир рабочей повседневности научного сотрудника, как и предполагалось, пересекаются, но, вопреки гипотезе, местом пересечения служит не только чтение научно-популярных текстов, но и художественных. **В этом примере проявилось движение рабочей модификации в сторону досуговой, мира рабочей повседневности в сторону мира литературных фантазий**, а не наоборот – не движение мира фантазий в мир повседневности посредством заимствования идей и сюжетов. Наступление миров через выраженные в модификациях практики, таким образом, взаимно. Поле противостояния, вероятно, являются транзитные пространства – общественный транспорт, места ожидания, общественные пространства.

Не исключена, однако, возможность путешествовать по пространству досугового текста, не всегда и не всеми информантами досуговое чтение воспринимается сквозь призму основной модификации:

«[При досуговом чтении] Важно провалиться. Важно как бы в какой-то момент перестать воспринимать то, что там находится на задней стенке сознания, так сказать, ну, перейти в пространство, в художественную реальность, ну, или так увлечься...» (м, научный сотрудник, филология).

В ключе наблюдений П. Мендельсунда информант высказывается о чтении художественной литературы как о погружении в отдельный мир, о пребывании в особом пространстве на границе мира повседневности и мира литературной фантазии. Противоборство модификаций чтения происходит, но в каждом случае его текущее состояние различно. Чтение досуговой литературы ради погружения в мир фантазий является примером **локализации досуговой модификации чтения вне мира рабочей повседневности.**

Подвести итог анализа восприятия досуговой модификации можно таким высказыванием:

«Для меня чтение – это способ даже не то чтобы отвлечься от окружающего мира, мне просто нравится чтение как отдельная замкнутая реальность, можно сказать. Собственно говоря, в этом плане мне нравится и художественная литература и какая-либо научно-популярная. Чтение является, соответственно, красивый способ занять время» (м, филология, магистратура 2 курс).

Время на досуговое чтение распределяется по остаточному принципу, что вытесняет его в транзитные пространства и в вечернее и ночное время в пространстве дома. Досуговое чтение, тем не менее, ассоциируется у студентов и научных сотрудников с домом, тишиной сидячим или лежащим положением тела и спокойствием, однако это представление идеализировано и исходит из представления о том, как чтение представляют другие, и не вполне согласуется с читательскими практиками научных сотрудников и студентов.

Кто-то обращается к досуговым текстам для того, чтобы отвлечься от реальности, отдохнуть от работы или погрузиться в мир фантазий, для других досуговое чтение – инструмент профессионального развития, что свидетельствует о противоборстве досуговой и основной модификации чтения.

Ниже в качестве обобщения представлены две схемы, на которых изображены пространственные характеристики основного и досугового чтения для студентов (Рисунок 9) и научных сотрудников (Рисунок 10). На вертикальной оси размещены характеристики пространства в терминах комфорта: от тишины и уединения, соответствующих распространенному среди информантов критерию располагающей к чтению обстановки, до противоположности – наличие фонового шума или музыки как способа конструирования монотонного фона поверх неконтролируемого шума среды.

Горизонтальная ось структурирует схему противопоставлением рабочего кабинета (аудитории) как примера типичного для рабочей модификации пространства и дома как примера типичного внерабочего (внеучебного) пространства. Между названными крайностями размещен общественный транспорт и другие общественные (не подразумевающие уединение) пространства, выступающие в качестве транзитной зоной между рабочей (учебной) модификацией и внерабочей (внеучебной).

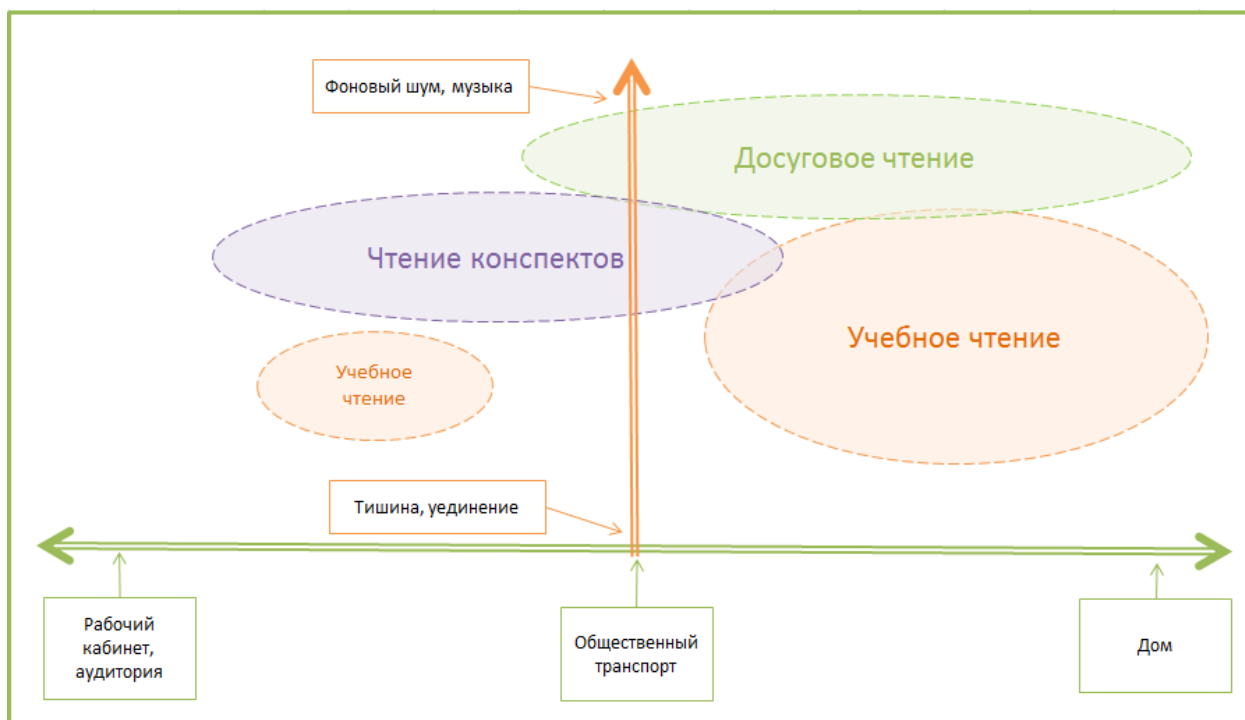


Рисунок 9 – Пространственные характеристики чтения студентов и восприятие ими комфорта

Учебное чтение как подготовка к занятиям или экзаменам обычно локализовано дома и требует наибольшего сосредоточения, проявляющегося в повышенных требованиях к тишине и уединению, однако в случае недостатка времени может осуществляться на рабочем месте или во время других занятий в университете, при этом планка необходимого комфорта заметно понижается.

Чтение конспектов практикуется в транзитных пространствах как чтение, не требующее создания заметок, и в пространстве учебной модификации чтения, поскольку для чтения во время занятий конспекты и создаются. Основная работа с текстом проведена, поэтому чтение конспектов допускает высокий уровень фонового шума по сравнению с тем, который требуется для учебного чтения в смысле первичной работы с текстом.

Досуговое чтение как способ провести время представлено в транзитных пространствах в случае, если ситуация недостаточно комфортна для учебного чтения. Досуговое чтение как идеальный тип, как желанная практика и редко достижимый образец локализовано в пространстве дома и допускает наличие фоновой музыки. Студенты в целом менее чувствительны к фоновому шуму, что, вероятно, следует из большей принудительности учебного чтения студентов, чем рабочего чтения ученых.

Кроме того, студенты не разграничивают в пространстве учебное и досуговое чтение. По учебе можно читать везде, когда это «надо», а «для себя» можно читать всегда, когда есть время. Пространство взаимодействия модификаций чтения студентов менее структурировано, чем у научных сотрудников, поскольку у студентов не существует специальных мест для подготовки к занятиям, как правило, это делается дома, что вносит некоторую путаницу в восприятие модификаций чтения.

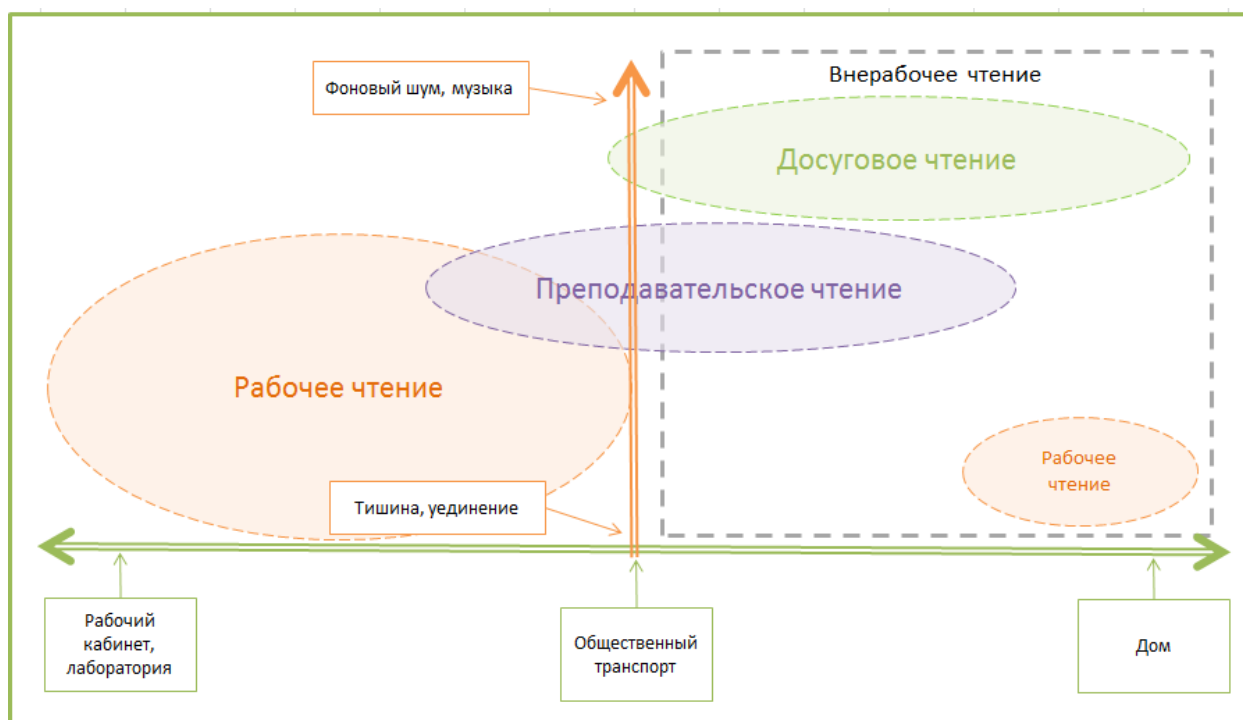


Рисунок 10 – Пространственные характеристики чтения научных сотрудников и восприятие ими комфорта

Как видно, читательские практики научных сотрудников разделены в пространстве. Общее правило таково, что рабочее чтение осуществляется в пространстве рабочего кабинета или лаборатории, а вне рабочее – дома. Видно, однако, что в пространство дома включена часть рабочего чтения, такое вторжение связано с недостатком времени на выполнение рабочего задания. Когда приближаются сроки сдачи работы, рабочее чтение переносится в пространство дома. Рабочее чтение, кроме того, максимально

требовательно к условиям комфорта: оно не допускает значительного фонового шума и музыки в качестве контролируемого фона, по этой причине мало распространено в транзитных пространствах.

Вместо рабочего чтения преподавательское конкурирует с досуговым чтением в транзитных пространствах. Менее требовательное к условиям среды и к концентрации, допускающее, в отличие от рабочего, чтение материалов, не требующих конспектирования – учебников и вытесненное из рабочего пространства как не основное, преподавательское чтение осуществляется или в транзитных пространствах, или дома, на рабочем месте оно ситуативно.

Интересно, что для студентов учебное чтение разграничено с внеучебным содержательно, но не в пространстве, поскольку оба типа происходят в одинаковых физических обстоятельствах: дома, в транспорте и общественных местах. Для научных сотрудников наблюдается противоположная ситуация – рабочее чтение отделено от внерабочего в пространстве, первое обычно осуществляется на рабочем месте, второе – дома, хотя и существует возможность экспансии рабочей модификации в пространство дома. Содержательно же рабочее чтение смешивается с внерабочим, поскольку научные сотрудники могут читать научные тексты для досуга или искать применение внерабочим текстам на работе.

Восприятие досугового чтения научными сотрудниками мало отличается от студенческого, поэтому его локализация на этой схеме сопоставима с таковой для студентов.

3.4. Соотношение границ модификаций чтения и феноменологических миров

Проведенный в предыдущих разделах главы анализ позволяет сделать некоторые выводы о соотношении границ модификаций чтения и феноменологических миров. Ниже представлена попытка структурировать результаты проведенной работы в категориях феноменологических миров и соотнести выделенные особенности восприятия модификаций чтения студентами и научными сотрудниками с концептуальными представлениями о взаимосвязи и взаимодействии между феноменологическими мирами.

Следует отметить, что в полном понимании феноменологические миры разновелики. Как показано в первой главе, мир рабочей повседневности доминирует над остальными, являясь для них источником части собственного содержания и референтом, образцом «правдоподобности» для восприятия читателя. В данном исследовании феноменологические миры рассмотрены в объеме, соотносимом с модификациями чтения. Первое замечание о соотношении границ феноменологических миров и модификаций чтения состоит в том, что напрямую соотнести мир и модификацию можно лишь условно ввиду разновеликости и неодинаковой наполненности этих объектов.

На Рисунке 11 пунктирными рамками изображены границы фрагментов феноменологических миров, связанных с работой, учебой и досугом. Видно также, что на схеме модификации чтения не занимают все пространство внутри феноменологического мира, поскольку модификации чтения суть практики и атрибуты чтения, характерные для мира или области пересечения миров. **Феноменологические миры по многим задают контекст и направления практикам, входящим в модификации чтения, будучи пространством, полем, в котором модификации чтения имеют место.**

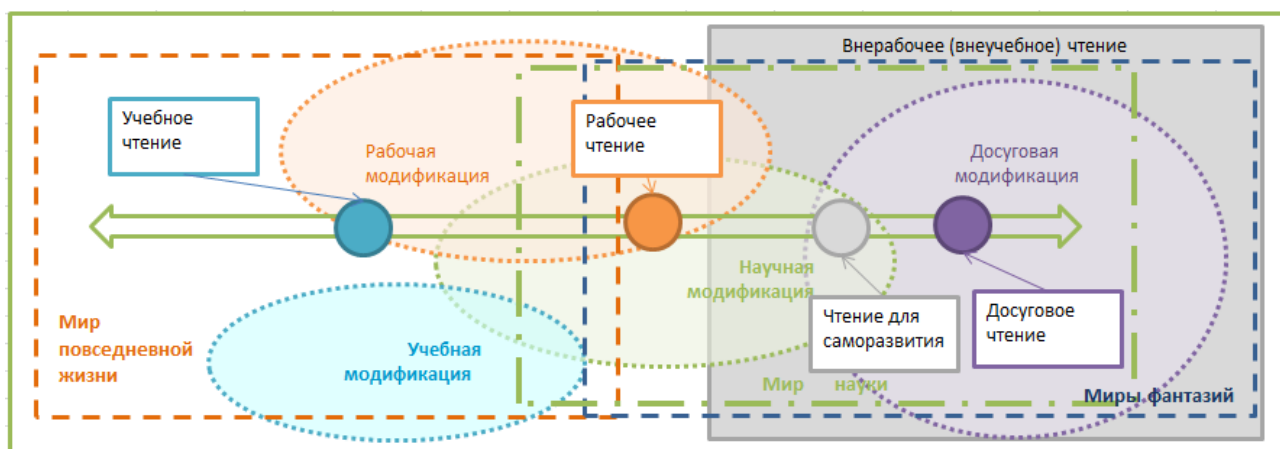


Рисунок 11 – Уточненная схема соотношения границ модификаций чтения и феноменологических миров и места различных видов чтения по отношению к ним

Более того, прямое соотнесение невозможно, поскольку модификации чтения не всегда полностью содержатся в одном феноменологическом мире. На Рисунке 11 показано, как одна модификация чтения может находиться на пересечении разных феноменологических миров. Специфичность эмпирического объекта обуславливает неоднозначное положение модификаций чтения относительно феноменологических миров.

Для научных сотрудников рабочая модификация чтения, с одной стороны, пересечена с миром науки в той его области, где содержатся научные концепции и тексты, с другой стороны, с миром рабочей повседневности, поскольку рабочие задачи научного сотрудника не исчерпываются чтением научных текстов и могут представлять собой решение организационных задач, работу с документами и другие не связанные с собственно, наукой активности. Рабочая модификация чтения для научных сотрудников пересечена и с мирами фантазий, но в той же мере, в котором с ними пересечен мир науки. **Рабочая модификация чтения воспринимается двумерно:** она связана с повседневными, обыденными практиками и в этом принадлежит миру повседневности, и она же дистанцирована от конкретики повседневной жизни в части абстрактного теоретизирования – написания и чтения научных текстов.

Учебное чтение по большей части находится в мире повседневной жизни, заходя в пространство мира науки лишь частично. Как было установлено, в восприятии студентов с учебным чтением связаны, как правило, специфические учебные тексты: учебные и методические пособия, конспекты лекций. Все это – не собственное, научное знание, которое лежало бы в мире науки, а преобразованное и структурированное для выполнения учебных задач, что приближает его к миру повседневности. Вопреки изначальному предположению оказалось, что студенты не всегда воспринимают учебную модификацию чтения как часть мира науки. Учебное чтение – это часть повседневности, которая, ввиду своей направленности на решение практических учебных задач, будь то написание программы, решение примера или подготовки к контрольной, отстранена от содержания мира науки.

Пересечение учебного чтения и мира науки все-таки существует. Как было показано на Рисунке 5, выбор текстов во многом определяется направлением обучения. Существуют направления, которые чаще, чем прочие, обращаются к чтению первоисточников, принадлежащих миру науки, однако и такое чтение специфично, оно ориентировано на поиск ответов на конкретные вопросы, фрагментарно и опирается на ряд предзаданных представлений о читаемом. Получается, что **процесс учебного чтения зеркален процессу рабочего научного чтения**, поскольку начинается с усвоения

обобщенного переработанного материала на лекции, а затем углубляется и расширяется в соответствии с заданным преподавателем вектором при самостоятельном чтении первоисточников во время подготовки к занятию.

Интересно, что, как мир повседневности доминирует над остальными феноменологическими мирами, то и рабочая модификация для научных сотрудников и учебная модификация для студентов доминируют над прочими модификациями чтения, будучи приоритетными при распределении времени на чтения и осуществляя экспансию во внерабочие и внеучебные физические пространства. Таким образом, **миры и модификации чтения соотносятся не только как множество и подмножества, но и фрактально** – как объект и его уменьшенная копия, сохраняющая основные свойства по отношению к копиям соответствующего масштаба.

Особое положение занимает научная модификация чтения. Базовое представление о мире науки как о транзитной зоне, обеспечивающий взаимообмен мира повседневности и миров фантазий, не подтвердилось в ходе исследования. Мир науки самостоятелен в том смысле, что может взаимодействовать и с другими мирами, и выступать как отдельный мир. Кроме того, в контексте чтения существуют пересечения мира повседневности и миров фантазий безотносительно мира науки, таково поле внерабочего и внеучебного чтения, обозначенное на Рисунке 11, содержащих досуговое чтение художественных текстов. Другой пример пересечения мира рабочей повседневности и миров фантазий – досуговые тексты как предмет изучения или чтение прикладных рабочих тексты как способ проведения досуга.

Вместо мира науки как транзитное пространство в восприятии студентов и научных сотрудников проявила себя научная модификация чтения, не встречавшаяся в чистом, без досуговых, рабочих или учебных задач, виде. В наибольшей степени чтение научных текстов распространено среди научных сотрудников, которые воспринимают его как часть рабочей активности, такой как чтение для составления обзора литературы, чтение для формирования представления о ходе эксперимента или чтение для усвоения опыта коллег. Это – научное чтение в своем наиболее «чистом» виде, чтение для усвоения и создания научного знания. Область пересечения учебной и научной модификации чтения была описана выше, а в область пересечения научной модификации чтения и досуговой содержит научно-популярные тексты и научные тексты, чтение которых воспринимается как досуг. В виде, свободном от влияния других модификаций, то есть как чтение научных текстов без рабочей необходимости, но для знакомства с новыми областями знания, расширения «перспективы», научная модификация чтения проявлялась

в исключительных случаях. Продемонстрированная связанность с другими модификациями чтения позволяет сделать вывод о транзитном характере научной модификации чтения.

Взаимное расположение модификаций чтения проявляется и в физическом пространстве. Мир повседневности и рабочая (учебная) модификация в нем претендуют на закрепление в наибольшей части физических пространств, доступных читателю. Для рабочего чтения научные сотрудники выделяют пространство рабочего кабинета или лаборатории, но рабочее чтение осуществляет экспансию и в пространство дома. Последнее говорит не только о противостоянии рабочей модификации чтения и досуговой, но и проявляет противостояние подмиров мира повседневности. Мир повседневности не исчерпывается рабочими активностями, хотя работа и является конституирующей для него, в мир повседневности включена и домашняя рутина, и взаимодействие с другими людьми вне рабочих обстоятельств. Таким образом, **вторгаясь в физическое пространство дома, рабочая модификация чтения противостоит миру повседневности**, поскольку отнимает время, которое научный сотрудник уделит бы выполнению других, не читательских, задач повседневности.

Если в восприятии научных сотрудников рабочая модификация чтения доминирует, то в восприятии студентов учебная модификация чтения играет меньшую роль. Для осуществления учебного чтения не существует отдельного физического пространства, что только усиливает противостояние между основной модификацией чтения и миром повседневности. Кроме того, осуществление учебного чтения может тесниться, его детальность и качество может варьироваться для экономии времени – таков важный мотив учебного чтения – и, как в случае с рабочей модификацией чтения для научных сотрудников, учебное чтение может осуществлять экспансию на другие физические пространства, например, на рабочее место студента или на территорию транзитных пространств.

Досуговая модификация чтения оказывается «угнетенной» основной модификацией, что проявляется и физически: время досуговому чтению выделяется по остаточному принципу, оно осуществляется в любых пространствах, в которых читателя «застало» свободное от активностей мира повседневности время. **Досуговая модификация чтения противопоставлена не только основной, но и всему миру повседневности**. Последствием этого противостояния нередко оказывается вытесненным в транзитные пространства.

Можно ли подобным образом сопоставить феноменологические миры и физические пространства? Такое сопоставление, очевидно, будет условным, поскольку феноменологические миры существуют, главным образом, в опыте и восприятии, но параллели между местоположением источника опыта и самим опытом, принадлежащим соответствующему миру, видятся проводимыми. Наиболее явно с физическим пространством соотносится мир повседневности. Для любого физического пространства найдется человек со специфическим опытом, который воспринимал бы его как часть мира повседневности. Все, что переживается как «реальность» и все, что видит глаз, бодрствуя, можно отнести к феноменологическому миру повседневности.

Физически миры фантазий воспринимаются в связи с пространством дома, поскольку сон – один из крупнейших подмиров фантазий – чаще всего осуществляется именно там. С подмиром художественного вымысла информанты связывали тихие, «комфортные» в их терминах пространства: дом, дачу, набережную или парк. Перечисленное – места отречения от повседневной рутины, попадая в которые, читатель временно откладывает повседневную рутину.

Указание на воплощение мира науки в физическом пространстве наиболее затруднительно, поскольку содержание мира сугубо интеллектуально. Если рассматривать книги в качестве овеществленного источника опыта пребывания в мире науки, то на ум приходят библиотеки как связанные с миром науки пространства. Библиотеки, однако, не воспринимаются информантами как пространство для соприкосновения с миром науки и не являются частью их хабиитуализированного опыта. Более корректным с точки зрения согласованности с восприятием читателей будет выделение средств выхода в интернет в качестве пространственного «якоря» мира науки. На рисунке 7 изображены предпочитаемые студентами и научными сотрудниками носители текстов. Так, для чтения научных текстов научные сотрудники используют персональные компьютеры и ноутбуки, студенты, кроме перечисленного, используют более мобильные средства – телефоны и планшеты. Все это и будет являться «физическим» проявлением мира науки, поскольку регулярное обращение к библиотекам не распространено среди информантов.

Определив расположение феноменологических миров и модификаций чтения относительно друг друга и в пространстве, можно перейти к рассмотрению границ между мирами и границ между модификациями чтения в восприятии студентов и научных сотрудников. **Миры и модификации разграничиваются в восприятии студентов и научных сотрудников посредством переживания эмоций и атрибуции ряда мотивов соответствующим модификациям или мирам.**

Переживание интереса представляет собой важный разделитель досугового и не досугового чтения. Чтению текстов досуговой модификации в восприятии читателей приписывается такая характеристика как «интерес», в то время как чтение в рамках основной модификации маркируется как «обязательное» (принудительное во внешнем или внутреннем смысле) и, при соблюдении ряда условий, «скучное». Такое восприятие восходит к нормативному содержанию соответствующих феноменологических миров. Мир повседневности наполнен формальными и неформальными правилами и предполагает постоянную ориентацию на других, что откладывает отпечаток и на чтении. От читающего в рамках основной модификации ожидается соблюдение ряда условий, обладание некоторыми характеристиками, несоответствие которым вызывает переживания ряда эмоций. **Следует также отметить, что восприятие чтения связано не столько с самим процессом чтения, сколько с нормативным контекстом соответствующего феноменологического мира.**

Досуговое чтение, как правило, осуществляется в уединении, а его обстоятельства воспринимаются как комфортные. Как было отмечено выше, досуговое чтение и миры фантазий – пространство, в которое можно ускользнуть от повседневности и снизить нормативное давление. Временное «ускользание» от мира повседневности, тем не менее, не отменяет давление на досуговое чтение. В восприятии читателей существует представление о всеобщем представлении о «правильном» досуговом чтении и «правильном» досуговом чтении: какие тексты стоит читать, а чтение каких «недостойно», как часто и как много нужно читать. Все эти требования абстрактны, чем усиливают стыд по отношению к досуговому чтению, поскольку вполне соответствовать абстрактным требованиям невозможно.

Проведение границы между модификациями важно для информантов, это делается еще и посредством практик чтения. Досуговое чтение в своем «идеальном» представлении, поскольку оно воспринимается как комфортное, подразумевает создание комфортной обстановки: чтение осуществляется лежа или сидя на мягкой мебели, на диване, сопряжено едой или чаем, легким фоном. Досуговой модификации чтения противопоставляется рабочая и учебная в практическом исполнении чтения: для рабочих и учебных задач студенты и научные сотрудники читают за столом, комфорт при этом не так важен, поскольку такое чтение «принудительно».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В основе проведенного исследования восприятия студентами и научными сотрудниками модификаций чтения лежит феноменологический подход. Анализ эмпирического материала был проведен в соответствии с задачами исследования. Так, были рассмотрены переживания студентов и научных сотрудников в связи с рабочей (учебной) и досуговой модификациями чтения с позиции переживания таких эмоций как сожаление, стыд, скука и удовольствие, предпочитаемые студентами и научными сотрудниками источники, формы и носители текстов в учебной (рабочей) и досуговой модификации чтения, а также читательские практики и пространственные характеристики их осуществления, кроме того, была предпринята попытка соотнесения границ модификаций чтения с мирами повседневности, научного созерцания и фантазий.

Было выявлено, что спектр переживаемых эмоций относительно модификаций чтения неодинаков. Такие эмоции как сожаление и стыд переживаются и в основной, и в досуговой модификации чтения, интерес, напротив, специфичен для досуговой модификации чтения, в то время как скука – для основной модификации чтения. Переживание эмоций позволяет разграничить модификации чтения в восприятии и структурировать переживаемый в них опыт.

Спектр выявленных эмоциональных переживаний указал на значительную выраженность нормативного контроля, налагаемого на чтение и читателя. Кроме различий в восприятии научных сотрудников и студентов проявилась также преемственность переживаний и пути трансформации восприятия основной модификации, и укрепление идентификации с профессиональным статусом при движении по ступеням образования. Внимание к переживанию эмоций научными сотрудниками и студентами было оправдано, поскольку проявило, что, рассуждая о чтении как о важной профессиональной активности, они рассуждали и о своем профессиональном пути и о восприятии феноменологических миров в целом, а не только в границах рабочей повседневности.

Каждое из рассмотренных в ходе анализа направлений обучения в своей степени склоняется или к чтению учебников и пособий, или аналитических материалов. Чтение текстов-первоисточников называлось представителями гуманитарных наук: истории, филологии, социологии и, в меньшей степени – экономических и правовых направлений, поскольку студенты последних высказывались о чтении аналитических статей как о привычной активности. Источники текстов, к которым обращаются научные сотрудники, не позволили выделить явных различий в зависимости от научного направления, однако

научные сотрудники единогласны в том, что статьи являются наиболее распространенным источником информации, затем следуют монографии и, в последнюю очередь, учебники.

Было выявлено, что досуговое чтение не исчерпывает вне рабочее и вне учебное. В пространстве между чтением в рабочей модификации и чтением в досуговой модификации в чистом проявлении в качестве чтения художественных и научно-популярных текстов, входит также мир науки и научная модификация чтения в качестве избранных текстов для повторного обращения «для удовольствия» или «для освежения в памяти».

Что касается предпочитаемых носителей информации, то анализ позволил сделать вывод о том, что не было представлено эксклюзивных для какой-либо модификации чтения носителя. И студентами, и научными сотрудниками для чтения предпочтительно используются различные электронные носители, выбор обуславливается обстоятельствами – требуется мобильность или нет – и индивидуальными предпочтениями и привычками. Выбор печатных текстов мотивируется также индивидуальными предпочтениями, недоступностью электронных носителей или задачами разграничения основной и досуговой модификации, маркирования досуговых текстов специальными атрибутами.

Студенты используют различные техники чтения в зависимости от ситуации. Распространено сканирующее чтение «по диагонали», которое применяется, если нужно составить общее представление о содержании текста, отсеять ненужные тексты или найти ответы на конкретный вопрос. Подробному чтению подвергаются тексты с концентрированной, интенсивной подачей информации, сложные тексты, а также те, прочтение которых контролируется преподавателем. Что касается техник чтения, применяемых научными сотрудниками, их ключевой чертой является итеративность. Важное или то, что воспринимается как таковое, читается, второстепенное просматривается, а прочее – отсеивается. Чтение научными сотрудниками текстов целиком не характерно для рабочей повседневности.

В отличие от студенческого учебного чтения, которое удалено по времени от непосредственного применения заготовок, научные сотрудники могут миновать этап конспектирования, совмещая момент обращения к тексту и применения полученной из него информации. Студенты готовятся к занятию заранее и обращаются уже к конспектам, а не первоисточникам. Аналогично с решением учебных задач: студенты сначала разбирают теорию, потом метод решения задачи на примерах, а уже затем решают свою.

Другой рассмотренный в работе аспект – трансформация читательских практик от студенчества к научной работе. Общее направление трансформации читательских практик при движении по ступеням системы образования от студенчества к аспирантуре и далее, которое замечают научные сотрудники, состоит в увеличении эффективности работы с текстом. Согласно высказываниям информантов, это проявляется как формально – в увеличении скорости чтения научных статей, так и содержательно – в более глубоком и быстром, по сравнению со студенчеством, понимании научных текстов.

Переход чтения научных текстов из учебной модификации в рабочую сопряжен со снижением интенсивности контроля. Глубина и вдумчивость чтения усиливается, когда с читающего снимаются требования к техникам и результатам чтения со стороны преподавателя. Если для студентов характера глубина работы с текстами, достаточная для того, чтобы дать ответ на поставленный вопрос, то научный сотрудник ставит вопрос сам для себя, что уже требует, с одной стороны, вовлеченности, с другой – внутреннего контроля.

При соотнесении феноменологических миров и модификаций чтения выяснилось, что первые главенствуют над последними. Кроме того, как мир повседневности борется за время читателя с другими мирами, так и основная (рабочая или учебная) модификация чтения борется с досуговой. Противостояние существует и между составными частями повседневного мира: рабочая и учебная модификации чтения противостоят другим, не читательским, активностям мира повседневности. Миров и модификации разграничиваются в восприятии студентов и научных сотрудников посредством переживания эмоций и атрибуции ряда мотивов соответствующим модификациям или мирам.

В целом, восприятие модификаций чтения показало себя многогранной темой, позволяющей исследовать не только читательские практики студентов и научных сотрудников, но и их мировосприятие в целом. Следует также отметить возможность дальнейшей разработки эмоционального восприятия чтения, поскольку в данной работе не было задачи охватить весь спектр, богатый ввиду значительной нормативной нагрузки чтения как такового, эмоциональных переживаний относительно модификаций чтения. Видится продуктивным и дальнейшая разработка вопроса читательских практик, но с других, не феноменологических концептуальных позиций, вероятно, интересные выводы позволит сделать функциональный анализ этого вопроса. Собранный силами участников проекта эмпирический материал позволяет проводить дальнейший анализ чтения студентов и научных сотрудников, как углубляя, так и расширяя область изучения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Абельс Х. Романтика, феноменологическая социология и качественное социологическое исследование // Журнал социологии и социальной антропологии. 1998. Т. 1. № 1. С. 98-124.

Бергер П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / Бергер П., Лукман Т. М.: Медиум, 1995. 323 с.

Бэкон Ф. Великое восстановление наук. Новый Органон. URL: <http://lib.ru/FILOSOF/BEKON/nauka2.txt>.

Бэкон Ф. Сочинения. В 2-х томах. Том II / Сост., общая ред. и вступит, статья Л. Л. Субботина. М.: Мысль, 1971. 582 с.

Волков В. В. Теория практик / В. В. Волков, О. В. Хархордин / Санкт-Петербург: Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2008.

Воронцов А. В. Чтение как социально-экономическая проблема // Общество. Среда. Развитие (Terra Humana). 2009. №4. С. 56-67.

Гендина Н. И. Формирование информационной культуры личности: от теории - к модели информационного образования // Открытое образование. 2007. №1. С. 4-10.

Гудова М. Ю. Чтение как культурная практика: обоснование методологии исследования // Вестник ЧГАКИ. 2014. №3 (39). С. 82-88.

Гуссерль Э. Избранные работы. Сост. В. Куренной. М.: Издательский дом «Территория будущего», 2005. 464 с.

Гуссерль Э. Картезианские медитации. / Пер. с нем. В. И. Молчанова. М.: Академический проект, 2010. 229 с.

Добрынина Н. Е. Состояние чтения в 70-80-е гг: статистико-социологический обзор / Добрынина Н. Е., Рейтблат А. И. // Книга в зеркале социологии / Сост. В. Д. Стельмах, Н. К. Лобачев. М.: Изд-во «Книжная палата», 1990. С. 14-25.

Дубин Б. В. О структуре и динамике системы литературных ориентаций журнальных рецензентов (1820 – 1978 гг.) / Дубин Б. В., Рейтблат А. И. // Книга в зеркале социологии / Сост. В. Д. Стельмах, Н. К. Лобачев. М.: Изд-во «Книжная палата», 1990. С.151-167.

Загидуллина М. В. Подростки: чтение и Интернет в повседневной жизни // Социологические исследования. 2016. № 5. С. 115-123.

Книга в зеркале социологии / Сост. В.Д. Стельмах, Н.К. Лобачев. М.: Изд-во «Книжная палата», 1990. 207 с.

Книга и чтение в жизни небольших городов: По материалам исслед. чтения и читат. интересов. М.: Книга, 1973. 328 с.

Книга и чтение в жизни советского села: Пробл. и тенденции. М.: Книга, 1978. 184 с.

Книжный рынок России. Состояние, тенденции и перспективы развития: отраслевой доклад. Федеральное агентство по печати и массовым коммуникациям, 2019. 89 с. URL: <http://www.unkniga.ru/images/docs/2019/otr-doklad-kn-rynok-2018.pdf> (дата обращения: 18.09.2020).

Колосова Е. А. Детское чтение в современной России: понятие, структура и практики // Вестник РГГУ. Серия «Философия. Социология. Искусствоведение». 2014. №4 (126). С. 193-198.

Ломбина Т. Н. Проблема понимания текста в начальной школе / Ломбина Т. Н., Юрченко О. В. // Социология и общество: традиции и инновации в социальном развитии регионов [Электронный ресурс]: Сборник докладов VI Всероссийского социологического конгресса (Тюмень, 14–16 октября 2020 г.) / Отв. ред. В.А. Мансуров; ред. Е. Ю. Иванова. Москва: РОС; ФНИСЦ РАН, 2020. С. 1876-1881. 1 электрон. опт. диск 12 см. (CD-ROM).

Мангель А. История чтения / пер. Юнгер М. А. М.: ИД Ивана Лимбаха, 2020 г. 432 с.

Мелентьева Ю. П. Общая теория чтения. Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Научный и издательский центр «Наука» РАН. М.: Наука, 2015. 230 с.

Мелентьева Ю. П. Эволюция понимания сущности чтения // Проблемы современного образования. №1. 2012. С. 68-72.

Менделсунд П. Что мы видим, когда читаем. Феноменологическое исследование с иллюстрациями / пер. с англ. М.: Corpus, 2016. 448 с.

Мотрошилова Н. В. Идеи I Эдмунда Гуссерля как введение в феноменологию. М.: "Феноменология — Герменевтика", 2003. 720 с.

Орлова В. С. Литературная ориентация и читательское восприятие (об итогах и проблемах одного исследования) // Книга в зеркале социологии / Сост. В. Д. Стельмах, Н. К. Лобачев. М.: Изд-во «Книжная палата», 1990. С. 80-104.

Платон. Сочинения в четырех томах. Т. 3. Ч. 1 / Под общ. ред. А. Ф. Лосева и В. Ф. Асмуса; Пер. с древнегреч. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та; «Изд-во Олега Абышко», 2007. 752 с.

Подкладова Т. Д. Семейное чтение как социальная практика: постановка проблемы и обзор исследований / Подкладова Т. Д., Губайдуллина А. Н., Горенинцева В. Н. // АНИ: педагогика и психология. 2017. С. 369-373.

Сенека Л. А. Нравственные письма к Луцилию. М., Издательство «Наука», 1977. 384 с.

Серова Т. С. Характеристики и функции профессионально-ориентированного чтения в образовательной и исследовательской деятельности студентов, аспирантов и преподавателей университетов // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2013. №7 (49). С. 3-12.

Смирнова Н. М. Эпистемология жизненного мира эвристический потенциал и когнитивные границы // Вопросы социальной теории. Том IX. 2017. С. 246-254.

Советский читатель: Опыт конкретно-социол. исслед. М.: Книга, 1968. 343 с.

Сокольская Л. В. Российские читательницы в прошлом и настоящем. Зачем и как изучать? // Вестник ЧГАКИ. 2010. №1 (21). С. 17-26.

Стефановская Н. А. Методологические проблемы эмпирических социологических исследований чтения // Аналитика культурологии. 2007. №7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-problemy-empiricheskikh-sotsiologicheskikh-issledovaniy-chteniya> (дата обращения: 10.11.2020).

Тощенко Ж. Т. Парадигмы, структура и уровни социологического знания // Социологические исследования. № 9. Сентябрь 2007. С. 5-16.

Фромм Э. Иметь или быть. М.: Прогресс, 1990. 384 с.

Хафизов Д. М. Читательская активность молодежи Челябинской области: опыт проведения исследования // Вестник РГГУ. Серия «Философия. Социология. Искусствоведение». 2017. №4-1 (10). С. 57-63.

Шютц А. Некоторые структуры жизненного мира // Личность. Культура. Общество. Вып. 2 (36). 2007. С. 52–68.

Шютц А. Формирование понятия и теории в общественных науках. // Американская социологическая мысль: тексты. М., 1994. С. 526-541.

Шюц А. Избранное: Мир, светящийся смыслом / Пер. с нем. и англ. М., 2004. 1056 с.

Шюц А. О множестве реальностей // Социологическое обозрение 2003. Т. 3, № 2. С. 3-34.

Freeman R. S. E-Book Reading Practices in Different Subject Areas: An Exploratory Log Analysis / Freeman R. S., Saunders E. S. // Academic E-Books. Publishers, Librarians, and Users. Book Editor(s): Suzanne M. Ward, Robert S. Freeman and Judith M. Nixon Published by: Purdue University Press, 2015. P. 223-248.

Gallik, J. D. Do they read for pleasure? Recreational reading habits of college students // Journal of Adolescent and Adult Literacy. 42. 1999. P. 480-488.

Huang S. Reading Habits of College Students in the United States / Huang S., Capps M., Blacklock, J., Garza M. // Reading Psychology, 2014. P. 437-467.

Jeong Y. J. Advantages of Print Reading over Screen Reading: A Comparison of Visual Patterns, Reading Performance, and Reading Attitudes across Paper, Computers, and Tablets / Jeong Y. J., Gweon G. // International Journal of Human-Computer Interaction, 2021. P. 285-299.

Levine-Clark M. Electronic Book Usage: A Survey at the University of Denver // Portal: Libraries and the Academy, 2006. P. 285-299.

Powell-Brown A. Can you be a teacher of literacy if you don't love to read? // Journal of Adolescent & Adult Literacy. 47. 2004. P. 284-288.

Pugh, A.K. Silent reading: An introduction to its study and teaching. London, 1978. 122 p.

ПРИЛОЖЕНИЕ А
Список информантов

Таблица 4 – Список студентов, принявших участие в интервью и фокус-группах

№	Степень обучения	Курс	Направление	Пол
1	Бакалавриат	1	Биология	Ж
2	Бакалавриат	1	Информатика	Ж
3	Бакалавриат	1	История	Ж
4	Бакалавриат	1	Экономика	Ж
5	Бакалавриат	2	Биология	М
6	Бакалавриат	2	История	М
7	Бакалавриат	2	Математика	М
8	Бакалавриат	2	Математика	М
9	Бакалавриат	2	Правоведение	М
10	Бакалавриат	2	Социология	Ж
11	Бакалавриат	2	Физика	М
12	Бакалавриат	2	Филология	М
13	Бакалавриат	2	Экономика	М
14	Бакалавриат	2	Юриспруденция	Ж
15	Бакалавриат	3	Биология	Ж
16	Бакалавриат	3	Биология	Ж
17	Бакалавриат	3	Журналистика	Ж
18	Бакалавриат	3	Информатика	М
19	Бакалавриат	3	Математика	Ж
20	Бакалавриат	3	Математика	М
21	Бакалавриат	3	Социология	М
22	Бакалавриат	3	Социология	Ж
23	Бакалавриат	3	Физика	М
24	Бакалавриат	3	Юриспруденция	М
25	Бакалавриат	3	Юриспруденция	Ж
26	Бакалавриат	3-4	Биология	Ж
27	Бакалавриат	3-4	Биология	Ж
28	Бакалавриат	3-4	Информатика	М
29	Бакалавриат	3-4	История	М
30	Бакалавриат	3-4	Социология	М
31	Бакалавриат	3-4	Социология	Ж
32	Бакалавриат	3-4	Физика	М
33	Бакалавриат	3-4	Филология	Ж
34	Бакалавриат	3-4	Экономика	Ж
35	Бакалавриат	3-4	Экономика	Ж
36	Бакалавриат	3-4	Экономика	Ж
37	Бакалавриат	3-4	Юриспруденция	Ж
38	Бакалавриат	3-4	Юриспруденция	М
39	Бакалавриат	4	Биомедицинская физика	Ж
40	Бакалавриат	4	Информатика	М
41	Бакалавриат	4	Информатика	Ж
42	Бакалавриат	4	История	М
43	Бакалавриат	4	История-археология	Ж
44	Бакалавриат	4	Математика	М

№	Степень обучения	Курс	Направление	Пол
45	Бакалавриат	4	Математика	Ж
46	Бакалавриат	4	Математика и компьютерные науки	М
47	Бакалавриат	4	Менеджмент	М
48	Бакалавриат	4	Социология	Ж
49	Бакалавриат	4	Физика	М
50	Бакалавриат	4	Филология	Ж
51	Бакалавриат	4	Филология	Ж
52	Бакалавриат	4	Экономика	М
53	Бакалавриат	4	Юриспруденция	Ж
54	Магистратура	1	Биология	Ж
55	Магистратура	1	История-археология	М
56	Магистратура	1	Математика	М
57	Магистратура	1	Математика	М
58	Магистратура	1	Математическое моделирование	М
59	Магистратура	1	Социология	Ж
60	Магистратура	1	Физика	М
61	Магистратура	1	Экономика	М
62	Магистратура	1-2	Биология	Ж
63	Магистратура	1-2	История	М
64	Магистратура	1-2	Математика	М
65	Магистратура	1-2	Социология	Ж
66	Магистратура	1-2	Социология	М
67	Магистратура	1-2	Физика	М
68	Магистратура	1-2	Филология	Ж
69	Магистратура	1-2	Юриспруденция	Ж
70	Магистратура	1-2	Юриспруденция	Ж
71	Магистратура	2	Биология	Ж
72	Магистратура	2	Информатика	М
73	Магистратура	2	Математическая лингвистика	М
74	Магистратура	2	Социология	М
75	Магистратура	2	Физика	М
76	Магистратура	2	Юриспруденция	М
77	Магистратура	2	Юриспруденция	Ж

Таблица 5 – Список научных сотрудников, принявших участие в интервью и фокус-группах

№	Статус	Область исследований	Пол
1	Аспирант	Биология	Ж
2	Аспирант	Биология	Ж
3	Аспирант	История	М
4	Аспирант	История	М
5	Аспирант	История	Ж
6	Аспирант	История	М
7	Аспирант	Математика	Ж
8	Аспирант	Социология	М
9	Аспирант	Социология	Ж
10	Аспирант	Социология	М
11	Аспирант	Физика	М

№	Статус	Область исследований	Пол
12	Аспирант	Физика	М
13	Аспирант	Физика, математика	М
14	Аспирант	Филология	М
15	Аспирант	Филология	Ж
16	Аспирант	Филология	М
17	Аспирант	Цифровая обработка изображений	М
18	Аспирант	Экономика	М
19	Аспирант	Экономика	М
20	Кандидат	Биология	Ж
21	Кандидат	Биология	Ж
22	Кандидат	Биология	М
23	Кандидат	Биология	М
24	Кандидат	Математика	Ж
25	Кандидат	Семиотика и знаковые системы	Ж
26	Кандидат	Социология	М
27	Кандидат	Физика	Ж
28	Кандидат	Физика	Ж
29	Кандидат	Физика	М
30	Кандидат	Экономика	Ж
31	Кандидат	Экономика	Ж
32	Кандидат	Экономика	Ж
33	Научный сотрудник	Вычислительные методы, гидродинамика	Ж
34	Научный сотрудник	Информатика	М
35	Научный сотрудник	История	М
36	Научный сотрудник	Математика	М
37	Научный сотрудник	Робототехника	М
38	Научный сотрудник	Химия	М
39	Научный сотрудник	Химия	М
40	Научный сотрудник	Экономика	М
41	Научный сотрудник	Экономика	Ж
42	Научный сотрудник	Ядерная физика, линейная оптика	Ж

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Гайд интервью со студентами

Здравствуйте! Я сотрудник кафедры социологии / студентка отделения социологии. Мы проводим исследование, что и как читают современные студенты по учёбе и не только. Мы стремимся зафиксировать разные детали, обстоятельства чтения в повседневной жизни студентов. Просим уделить нам примерно полчаса-час своего времени и разрешить записывать на диктофон наш разговор, чтобы не упустить важное. А нам важно всё, что вы расскажите о своём чтении.

Прежде, чем говорить об университете, расскажите, пожалуйста, где вы учились до поступления в НГУ. В каком населенном пункте? В какой школе? В каком вузе (для студентов магистратуры)? Почему выбрали именно НГУ?

1. Разговор о чтении предлагаю начать с конкретных примеров. Давайте выберем дисциплину, по которой вы больше всего читаете в этом семестре, и поговорим о том, что и как вы читали по этой дисциплине за последнюю неделю или две недели.

Что это за дисциплины (название)? Что читали? Когда? Как долго? В каком месте (дома? за столом? в библиотеке?) С какого носителя? Онлайн-офлайн? На каких языках? Как находили тексты (преподаватель скидывает тексты? дает ссылки на электронные тексты? отправляет в библиотеку? или преподаватель только называет текст, студенты сами его ищут)? Чем был обусловлен выбор текста, почему именно этот текст / эти тексты? Что было бы, если бы текст не прочитали? Преподаватель как-то контролирует, прочитали ли вы нужные тексты, источники? Как работали с текстом (просмотрели, прочитали отдельные фрагменты, прочитали весь текст, «каждую строчку», законспектировали)? (Если с разными текстами по-разному обращаются, с чем это связано?) Сколько времени занимает чтение по этой дисциплине? Вам интересно то, что вы читаете по этой дисциплине?

И давайте выберем еще одну дисциплину. Повторить предыдущий блок.

Насколько то, про что вы рассказали, обычно для вашего чтения по учёбе? Есть ли дисциплины, которые очень отличаются по объему прочитанного; по организации чтения; по тому, сколько нужно по ним читать, по тому, как вы читаете?

Чем руководствуетесь, по каким причинам вы что-то не читаете из рекомендованного преподавателями, если такое случается? А были ситуации, когда преподаватели, наоборот, не рекомендовали читать какие-то тексты, работы каких-то авторов?

Бывают ли ситуации, когда вы самостоятельно ищите источники, литературу, например, для курсовой / выпускной работы, другого исследовательского проекта? Как происходит этот поиск? Как выбираются тексты для чтения? Кто-то руководит, направляет эти действия? Есть ли научный руководитель? Какую роль он играет в чтении по курсовой работе, ВКР?

Что ещё, связанное с направлением обучения, помимо заданного, вы читали в последнее время? Почему именно эти тексты (источники, книги)?

Университетская библиотека какую роль играет в вашем чтении? Пользуетесь ли ее услугами и какими? Если не пользуетесь, то по какой причине?

2. А другие студенты как-то, скажем так, участвуют в вашем чтении? Например, рекомендуют что-то для чтения? Дают что-то почитать? Может быть, когда задано прочитать много, вы распределяете необходимое для прочтения между собой, обмениваетесь конспектами или пересказываете друг другу прочитанное? (Если в личном опыте такого нет, знаете ли про примеры таких практик среди студентов?)

У вас есть занятия, на которых вы обсуждаете прочитанные тексты, источники? А не на занятиях вы обсуждаете с кем-то прочитанное по учёбе, по специальности?

3. Чтобы быть студентом, насколько необходимо читать? Ассоциируются ли студенты, студенчество со чтением? Какие еще источники, способы получения знаний используют студенты?

(Для студентов старших курсов и магистратуры) **Вы сейчас читаете по-другому, если сравнивать с младшими курсами?** Если что-то изменилось, что именно?

А что из не связанного с учебой читали в последнее время? Как выбирали эти тексты (источники, книги)?

Какая ситуация чтения для вас комфортна? В каких обстоятельствах вам комфортно, нравится читать? Где? В какой обстановке? В каких ситуациях вам нравится читать? Такие комфортные для чтения ситуации отличаются, если вы читаете по учебе или не связанное с учебой? Как часто в действительности вы оказываетесь в ситуации комфортного чтения?

Что лично вы вкладываете в понятие «чтение»? Какие ассоциации у вас возникают, когда говорят «читать», «чтение»? Что такое чтение для вас? Социальные сети, ленты новостей – это чтение?

Вы с кем-то обсуждаете то, что читаете? С друзьями, близкими, другими студентами, в социальных сетях или на других площадках?

Вы задумывались о своей будущей работе? Есть какие-то желания, планы, где и кем работать после университета? **Как думаете, связано ли то, что вы читаете сейчас (в студенчестве), с вашей будущей работой или профессией?**

Можете ли вы назвать себя человеком читающим?

Благодарю вас за участие в нашем исследовании, за ваше время и за ваш рассказ! Может, вы хотите что-то дополнить, добавить к сказанному?

Если возникнет необходимость, можно ли обратиться к вам позднее за уточнениями, дополнениями к ответам? Если да: По каким контактам вас можно будет найти?

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Гайд интервью с научными сотрудниками

Здравствуйте! Я сотрудник кафедры социологии ЭФ НГУ / студентка отделения социологии ЭФ НГУ. Мы проводим исследование о том, как организовано образовательное и профессиональное чтение. Мы стремимся зафиксировать разные детали, обстоятельства чтения в повседневной жизни учёных / тех, кто занимается научной работой. Просим разрешить записывать на диктофон наш разговор, чтобы не упустить важные детали. А нам важно всё, что вы расскажите о своём чтении.

Прежде несколько вопросов о вас. Расскажите, пожалуйста, где вы учились до того, как начали работать в институте. В каком вузе? Если дипломы нескольких уровней, то где учились в бакалавриате / специалитете и в магистратуре? Учились ли и где в аспирантуре? Почему решили заниматься научными исследованиями? Почему выбрали для работы именно этот институт? Если респондент работает только в университете: Почему выбрали для работы именно эту кафедру / лабораторию? Кроме исследовательской работы, вы преподаёте или преподавали где-либо? Где, в каком вузе или другом месте? Какие дисциплины?

1. Разговор о чтении предлагаю начать с конкретных ситуаций. Что в последнее время – год-два – было для вас поводом читать «по работе»? В каких конкретных рабочих ситуациях вам необходимо читать?

Если названо несколько, больше двух-трёх «исследовательских» поводов для чтения: Давайте из того, что вы назвали, выберем два конкретных повода, пару ситуаций. Что это за ситуация: подготовка статьи, участие в исследовании, что-то другое? Что вы читали – книги, статьи, другие публикации? Когда? Сколько времени занимает чтение? В каком месте (дома? на работе? за столом? в библиотеке?) С какого носителя? Онлайн-офлайн? На каких языках? Почему именно эти тексты? Как эти тексты оказывались среди прочитанных вами? Вам кто-то рекомендовал какие-то из этих текстов для прочтения? Как работали с текстами – просмотрели, прочитали отдельные фрагменты, прочитали весь текст, «каждую строчку», конспектировали? Если с разными текстами обращаетесь по-разному, с чем это связано?

Повторить предыдущий блок для другой ситуации, повода для профессионального чтения. Если респондент не назвал в этих поводах преподавание, но преподаёт, задать следующие вопросы.

Вы сказали, что преподаёте. А для преподавания вам необходимо что-то читать? Что вы читали, к примеру, в этом учебном году – книги, статьи, другие публикации? Когда? Сколько времени занимает чтение для преподавания? В каком месте (дома? на работе? за столом? в библиотеке?) С какого носителя? Онлайн-офлайн? На каких языках? Почему именно эти тексты? Как эти тексты оказывались среди прочитанных вами? Как работаете с текстами – просматриваете, читаете отдельные фрагменты, читаете весь текст, «каждую строчку», конспектируете? Если с разными текстами обращаетесь по-разному, с чем это связано? Вы участвуете в разработке программ учебных дисциплин? Формируете списки источников, которые должны прочитать студенты? Чем вы руководствуетесь, включая источники / публикации / литературу в этот список? Если респондент преподаёт дисциплину несколько лет: В новом учебном году вы перечитываете перед занятиями то, что читали раньше, то, что должны прочитать студенты?

Вы рассказали про некоторые ситуации вашего профессионального чтения. Насколько то, что вы рассказали, обычно, типично для вас? Есть ли рабочие, профессиональные ситуации, когда вы читаете по-другому: другие тексты? по-другому

работаете с ними? другой тип источников? **Какие еще источники**, способы получения информации или знаний вы используете?

Институтская библиотека (или другая какая-то научная библиотека) какую роль играет в вашем чтении? Пользуетесь ли ее услугами? Какими? Как часто бываете в библиотеке? Какие другие библиотеки посещаете? Если не пользуетесь услугами библиотек, то по какой причине? Используете ли вы электронные библиотеки и базы данных? Если да, то какие и почему именно их?

2. А ваши коллеги как-то, скажем так, участвуют в вашем чтении? Например, рекомендуют что-то для чтения? Дают что-то почитать? **У вас есть научный руководитель? Его роль** в вашем профессиональном чтении?

Может быть, когда в коллективном проекте объем источников для чтения большой, вы распределяете необходимое для прочтения между собой? Если в личном опыте такого нет, знаете ли про примеры таких практик среди учёных?

У вас на работе есть **специальные мероприятия, на которых вы обсуждаете прочитанные** тексты, источники? А не на работе вы обсуждаете с кем-то прочитанное по специальности?

Что вам **интересно** из того, что вы читаете «по работе»? А что **не вызывает интереса, а читать надо?**

3. Чтобы быть учёным, насколько необходимо читать? Ассоциируются ли учёные, научная работа с чтением? Если бы вы не читали «по работе», что было бы с работой, карьерой? Насколько это необходимо? **Как бы вы определили свое основное профессиональное занятие:** учёный? исследователь? научный сотрудник? преподаватель? **Вы связываете своё ближайшее будущее с наукой?**

Можете ли **Вы** сказать, что **какая-то книга / статья изменила отношение к профессии**, заставила посмотреть по-другому на привычно изучаемые вещи? При каких обстоятельствах это произошло? Кто посоветовал обратиться к ней?

Вы сейчас читаете по-другому, если сравнивать со временем, когда учились в вузе? Если что-то изменилось, что именно?

А что из не связанного с работой читали в последнее время? Как выбирали эти тексты (источники, книги)? **Вы с кем-то обсуждаете то, что читаете?** С друзьями, близкими, коллегами, в социальных сетях или на других площадках?

Какая ситуация чтения для вас комфортна? В каких обстоятельствах вам комфортно, нравится читать? Где? В какой обстановке? В каких ситуациях вам нравится читать? Такие комфортные для чтения ситуации отличаются, если вы читаете «по работе» или не связанное с работой? Как часто в действительности вы оказываетесь в ситуации комфортного чтения?

Что лично вы вкладываете в понятие «чтение»? Какие ассоциации у вас возникают, когда говорят «читать», «чтение»? Что такое чтение для вас? Социальные сети, ленты новостей – это чтение?

Можете ли вы назвать себя человеком читающим?

Благодарю вас за участие в нашем исследовании, за ваше время и за ваш рассказ! **Может, вы хотите что-то дополнить, добавить к сказанному?**

Если возникнет необходимость, можно ли обратиться к вам позднее за уточнениями, дополнениями к ответам? *Если да:* По каким контактам вас можно будет найти?

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Гайд фокус-группы со студентами

Блок 1. О чтении

1. Для включения в разговор:

В фокусе нашей групповой дискуссии будет находиться студенческое чтение. В целом, на ваш взгляд, Как читают современные студенты?

2. Какие форматы текстов читаете (читаются) в процессе обучения? С каких носителей они доступны? (по кругу, составление таблицы на доске с перечислением видов текстов)

К каким носителям вы обращаетесь и как часто? (уточнить по каждому формату текстов) Можете ли выделить какие-то виды текстов, к которым обращаетесь чаще всего? Как читаете – сплошь или фрагментами или еще как-либо?

- учебники, монографии, курсы лекций, статьи в бумажных журналах, статьи в онлайн журналах, статьи на профессиональных сайтах, словари-справочники, википедия, киберленинка, странички в ФБ, блоги

3. Рекомендации от преподавателя или самостоятельный поиск источников – от чего зависит и что предпочтительнее для вас? (режим общего обсуждения)

Направляют ли вас преподаватели к конкретному тексту/предоставляет список литературы/дает ссылки – как часто такое бывает? Чтение «по конкретной рекомендации» - это типичный случай чтения или нет? Отличаются предметы/дисциплины по этому признаку и как? Приведите примеры. (с поднятием рук)

Бывает ли такое, что возникает сложность поиска текста? Как с этим справляетесь?

Как ищете литературу для курсовой/дипломной?

Случается ли чтение первого попавшегося/википедии/текста без авторства? И на этом заканчивается знакомство с темой или это чтение является вступительным?

Случается ли чтение по специальности для себя/из интереса, не заданное, а спонтанное?

4. Отличается ли ваше чтение по учебе/по специальности сейчас – от того, что было на ранних курсах и чем? (вопрос по кругу, начиная с желающего)

Как именно вы читали раньше и читаете сейчас? (по виду текстов, по длительности, по степени подробности и погружения, фрагментарности-диагональности, чтение нескольких текстов параллельно и т.д.)

5. * Можете ли сказать, что существуют какие-то типы студентов, отличающиеся по тому как, сколько и что они читают? (вопрос пробный, по ситуации) (перерыв)

Блок 2. Обстоятельства чтения и библиотеки

6. Отличается ли чтение учебной/профессиональной литературы и другой, не учебной? (носителем, способом чтения, местом, позой, продолжительностью и т.д.)

Читаете ли в публичных местах или только дома/ в общежитии? Если да, то в каких? С каких носителей? (вопрос по кругу)

7. Посещаете ли библиотеку? Как часто и по каким случаям? (вопрос по кругу, выделить для себя группы ответивших похоже, вернуться к ним с заданием «Идеал библиотеки»)

Какие воспоминания связаны с библиотекой? С разными библиотеками?

Библиотека в школьные годы – какая?.. (берут слово по своей инициативе)

Если вспоминать обстановку в читальном зале. Атмосфера – как бы вы ее описали? К чему располагает? Насколько удобно (комфортно) там читать (в сравнении с другими местами)?

8. Какие вызывает ассоциации посетители библиотек? Что думаете об этих людях, какие они? Есть ли среди ваших друзей и знакомых те, кто посещает библиотеку?

Как думаете, почему сейчас люди реже посещают библиотеки?

9. Какие условия/возможности в библиотеке могли бы привлечь вас?

Какие источники было бы удобно получать/читать в библиотеке? (см.таблицу Блока 1) (если успеваем) создать рисунки-наброски «Идеал библиотеки» и описать его.

Пожелания-предложения по увеличению привлекательности библиотек.

Как вы считаете, необходимо ли читать специализированную литературу по профилю выбранной профессии ещё до поступления в ВУЗ? Делали ли Вы так? Помогло ли Вам это в обучении в Университете?

Планируете ли Вы дальше продолжить обучение, и если да, то как готовитесь к поступлению в магистратуру, читаете ли уже какие-то источники, связанные с экзаменами, необходимыми для поступления?

ПРИЛОЖЕНИЕ Д

Гайд фокус-группы с научными сотрудниками

Вводная часть:

1. **Как вы считаете, Какую роль в жизни ученого играет чтение?** (*ответ по желанию*) **Чтобы быть учёным, насколько необходимо читать?**

Блок 1: про рабочее чтение; Блок 2: чтение для подготовки к преподаванию

2. **Какие виды текстов вы читаете по работе? С каких носителей они доступны?** Что для преподавания? Что для научной работы? Есть ли разница? (*по кругу, составление таблиц с перечислением видов текстов*)

3. **Как вы выбираете источники, тексты для чтения? по собственным ориентирам/ по рекомендации коллег/ научных руководителей, тексты обсуждаются с коллегами?** (*предложить желающим описать стандартный алгоритм выбора текста*)

4. **Как вы читаете: медленно “внимательно” или быстро, “по диагонали”?** Делаете ли конспекты? Когда используется один прием чтения, а когда -- другой? Это зависит от текста, от рабочей задачи или еще от чего-либо? (*берут слово по своей инициативе*)

5. **Что вам интересно из того, что вы читаете «по работе»? А что не вызывает интереса, а читать надо?** (*берут слово по своей инициативе, уточнить вкратце у неответивших*)

6. Можете ли Вы сказать, что какая-то книга / статья изменила отношение к профессии, заставила посмотреть по-другому на привычно изучаемые вещи? При каких обстоятельствах это произошло? (*берут слово по своей инициативе*)

7. Вы сейчас читаете по-другому, если сравнивать со временем, когда учились в вузе? Если что-то изменилось, что именно? (*вопрос по кругу, начиная с желающего*)

Блок 3: чтение “для себя” и ситуации всего (не только “для себя”) чтения

8. **Присутствует ли в вашей жизни чтение “не по работе”?**

Мы обсудили два обстоятельства чтения: по работе и не по работе.

Предлагаю теперь поговорить о том, в каких условиях чтение происходит.

9. **Некоторые читают только дома, некоторые в публичных местах. Вы читаете в публичных местах?** (поднятие руки/кивок). Если да, то в каких? (*уточнение у желающих*). Опишите “идеальную” ситуацию чтения: *обстановка, время, условия, поза, атрибуты (кофе, чай и т.д.)*. Различается ли она для чтения по работе и не по работе?

10. **И вообще, чем, по-вашему, различается чтение по работе и “для себя”?**

11. **Как вы выбираете, что почитать?**

Блок 4: про библиотеки

12. **Прошу “отправить плюстик в чатик” тех, кто регулярно посещает библиотеку.** (*К тем, кто поставил плюс*) **По каким случаям?** (*К тем, кто не поднял руку*) **Вы не посещаете вообще или посещаете, но не регулярно?** *про институтские/ университетскую/ общественные/ и др.*

13. **На ваш взгляд, Какой должна быть современная библиотека?** *интересно даже насчёт вида (архитектуры) здания, внутренних залов, интерьера, мебели, расстановки книг, атмосфера пространства и т.п.* (*берут слово по своей инициативе*) **Какие условия/возможности в библиотеке могли бы привлечь вас? Как сделать библиотеку привлекательней?** (*берут слово по своей инициативе*)

14. **Финал: Что для вас чтение, какое оно имеет для вас значение? Для чего вы читаете?** (*кидают номера картинки в чатик*)

ПРИЛОЖЕНИЕ Е

Пример расшифровки интервью с научным сотрудником

НАЗВАНИЕ ЗВУКОВОГО ФАЙЛА: 2020_12_26_physics_cand_Zhesko

СТАТУС ИНТЕРВЬЮ: интервью с молодым учёным.

ПОЛ РЕСПОНДЕНТА: ж

НАУЧНАЯ ОБЛАСТЬ ИССЛЕДОВАНИЙ: физика

«СТАТУС» УЧЕНОГО: Кандидат наук

МЕСТО ОБУЧЕНИЯ ДО НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: НГУ

СПОСОБ ВЫХОДА НА РЕСПОНДЕНТА: рекомендация Чудовой И.А.

ДАТА И ВРЕМЯ ПРОВЕДЕНИЯ ИНТЕРВЬЮ: 29.09.2020

ПРОДОЛЖИТЕЛЬНОСТЬ ИНТЕРВЬЮ: 44:45 мин

МЕСТО ПРОВЕДЕНИЯ ИНТЕРВЬЮ: GoogleMeet.

ИНТЕРВЬЮЕР: Жесько Элла Михайловна

СПОСОБ ЗАПИСИ: Видеозапись звонка в GoogleMeet.

РАСШИФРОВКА ИНТЕРВЬЮ: Жесько Элла Михайловна

КОММЕНТАРИИ ИНТЕРВЬЮЕРА ОБ УСЛОВИЯХ И ОСОБЕННОСТЯХ ПРОВЕДЕНИЯ ИНТЕРВЬЮ, О ПОВЕДЕНИИ РЕСПОНДЕНТА: у респондентки не было возможности включить камеру во время видеозвонка.

И: И, прежде чем перейти, собственно, к обсуждению чтения, я хотела бы задать несколько вопросов о вас. Расскажите, пожалуйста, о своем, может быть, учебном и научном пути. О том, как вы... Как и где вы учились до того, как начали работать в институте?

Р: Я закончила физический факультет в 2010 году, потом аспирантуру, защитила кандидатскую диссертацию и еще в студенчестве начала работать в институте, томографическом центре.

И: Угу. А учились вы, получается, все ступени в новосибирском университете?

Р: Да. Бакалавр, магистр, потом аспирантура. Кафедра химической физики.

И: Угу. А почему вы решили заняться научными исследованиями?

Р: Такой абстрактный вопрос... Ну, в принципе, интересная работа, всегда хорошо получалось.

И: Угу. То есть, не было... никакого момента, который подтолкнул? Вы всегда планировали заниматься исследованиями?

Р: Ну, когда я пришла учиться, мне было это интересно, у меня все хорошо всегда получалось, поэтому... я, как бы, занимаюсь тем, что мне нравится, поэтому я и занимаюсь научной работой.

И: Угу... А почему вы выбрали именно этот институт?

Р: Я туда пошла на дипломную практику и мне понравилось, поэтому я там осталась...

И: Угу, так...

Р: ... Интересно, ходила по разным институтам.

И: А что вам именно понравилось, не можете рассказать? Интересно.

Р: ... Я занимаюсь исследованием биологических систем. Это исследования на стыке физики, химии и биологии. Такие исследования сегодня очень актуальны, там получаются самые интересные результаты. Если смотреть чисто науки и на стыке, то на стыке как раз вот все основном открытия сейчас и происходят.

И: Угу...

Р: Активно работающая лаборатория, молодой коллектив, поэтому я там... мне там было всегда комфортно и интересно работать.

И: Ну, да, междисциплинарность актуальна. А кроме исследовательской работы, вы преподаете или преподавали?

Р: Да, я много лет преподаю. С 2010 года так же, когда завершила магистратуру, сразу, в аспирантуре, начала преподавать. В университете я являюсь замдеканом по аспирантуре на физическом факультете также... Ну, то есть, ну... и продолжаю сегодня преподавать.

И: Угу, получается, преподаете в аспирантуре физического факультета?..

Р: Нет. Я являюсь замдеканом по аспирантуре физического факультета...

И: А-а!

Р: ... А преподаю я магистерские курсы по своей специальности.

И: А какие именно это дисциплины?

Р: Ну, курс называется современная ЯМР-спектроскопия[?]. Не знаю, о чем вам это скажет...

И: Ну [смеется], если честно – ни о чем. Но, да, спасибо, это все равно важно знать... И теперь предлагаю перейти к разговору, собственно, о чтении.

Р: Хорошо.

И: Что в последнее время, скажем, год или два, было для вас поводом читать по работе?

Р: Я каждый день читаю огромное количество статей, литературы. Всегда это связано с моими исследованиями... Нужно смотреть, какие результаты получили другие исследователи, что сделано, что неизвестно.

И: Угу. А это непосредственно связано с исследованием?

Р: Да.

И: А есть ли какие-то другие конкретные рабочие ситуации, в которых вам необходимо читать?

Р: Поясните, например. Я не понимаю вопроса [смеется].

И: Ну, например, нам рассказывали, что кто-то читает для того, чтобы написать статью, но, кроме этого, читают, например, для того, чтобы написать рецензию, и чтобы подать заявку на грант. Вот такие вот...

Р: Ну это все непосредственно с работой, конечно, связано. Это и есть научное исследование. Конечно, мы читаем для того, чтобы... когда пишем статью. Мы смотрим, что сделано. Когда пишем заявки на грант, ну, это всегда... касается того, что мы должны познакомиться с имеющимися результатами в той области, в которой мы собираемся работать или работаем, вот. Это все непосредственно с научными исследованиями связано. Да, и, конечно, когда рецензирую я статьи, я должна познакомиться с литературой в этой области у других авторов...

И: Угу. То есть, вы хотите сказать, что у всех вот этих, например, трех причин: статья, грант и лицензирование, нет никакой специфики? Это все приблизительно делается одинаково?

Р: Да. Это все делается приблизительно одинаково. И с одной глобальной целью – узнать, познакомиться с результатами научных исследований в той области, в которой в данный момент ты сфокусирован, там, независимо, по причине ты пишешь грант или статью, вот.

И: Угу. А, может быть, есть в рамках работы есть какие-то задачи, когда нужно читать, но вы делаете это по-другому? Есть какая-то особенность?

Р: Не знаю. Я все время примерно одинаково статьи читаю. Читаю абстракт, просматриваю картинки, выводы, если мне дальше что-то нужно – детали смотрю дальше, детали статьи.

И: Угу. Ну, тогда, если мы будем называть вот эти все поводы для чтения исследовательскими, давайте поговорим о них немного подробней. Вы уже говорили, что, в основном, читаете статьи. А читаете ли вы еще какие-нибудь источники?

Р: Бывает очень полезно читать какие-то монографии, в которых последние все результаты суммированы. Обычно это касается недавно изданных сборников каких-то, монографий, где уже проанализированы... большой пласт статей собрано и описано, как

бы.. в общем ключе. Когда тебе нужно познакомиться, там, с совершенно новой темой, такие вот вещи, монографии очень хорошо читать. Ну, я имею в виду, книги. Ну мы их опять все равно в электронном виде, конечно, читаем.

И: А вообще, все читается в электронном виде, я так поняла.

Р: Ну, да, я, как бы, уже давно ничего не распечатываю. Только если какая-то статья, где очень похожий эксперимент проводится, и нужно прям детально все воспроизвести, в таком случае я могу распечатать эту статью, просто потому что с ней надо много работать, около прибора, иногда к ней... В общем, когда с ней требуется детальная проработка, можно распечатать ее, там, для обсуждения в том числе. Но, в основном, конечно, все читается в электронном виде. Иначе бумаги не хватит [смеется]. В таком количестве, в котором мы читаем.

И: Ну, да. А вы сказали, что печатаете статьи, с которыми нужно очень подробно работать. А как именно проявляется эта подробная работа? Вы, может, что-то подчеркиваете, делаете заметки?

Р: Ну, конечно, там, я выделяю для себя какие-то важные заметки. Если эксперимент очень близок к тому, что я собираюсь делать, я выделю параметры эксперимента, которые ключевыми являются. Если для обсуждения важна статья концептуально – я выделю фрагмент, который потом мы должны с коллегами обсудить.

И: Угу.

Р: Чтобы потом просто быстрее найти его.

И: И, получается, такие статьи, они подвергаются прям подробному, построчному чтению?

Р: Да. Либо, ну, я в электронном виде тоже, как бы, читаю подробно статьи, если они детально относятся к моему вопросу, которой я сейчас ищу. Потому что часто большинство, конечно, статей, которые мы ищем, они... ну, мы по какому-то запросу всегда ищем, мы пытаемся найти ответ на свой вопрос, вот. Частично работы, как бы, близки, но не совсем про то. Мы сначала знакомимся поверхностно со статьей, а потом уже, если видно, то она касается непосредственно той области, которая сейчас мне нужна, я начинаю детально ее читать.

И: А «поверхностно» – это как? Сначала чтение абстракта, а потом конклюдн, или каким-то другим способом?

Р: Ну, да. Абстракт, конклюдн, картинки. Обычно вот так вот.

И: Угу. А сам текст как читается при таком ознакомительном формате?

Р: Его, в принципе, после этого не обязательно читать, если [смеется]...

И: [Смеется].

Р: ... все сформулировано. Нет, если я вижу, что в абстракте и выводах это не совсем то, что мне надо, не буду, как бы, дальше читать подробно эту статью. По картинкам видно, какие работы сделаны, какие эксперименты проделаны, какие результаты получены. Вот. И если я на основании этого не вижу смысла дальше подробно читать, я ее не читаю подробно, эту статью, вот. А если я вижу, что это очень близко к тому, что мне нужно, то я начинаю подробно читать, да.

И: Очень интересно. А если возвращаться к статьям, которые вы читаете в электронном формате, с какого носителя вы обычно это делаете?

Р: Да нету предпочтений. Я со всех читаю. Что есть под рукой, с того и читаю. У меня ноутбук очень удобный, он в планшет переформатируется, я часто так экран с клавиатурой складываю. Получается как планшет, с него читаю. С компьютера читаю, с телефона читаю.

И: Угу. А это происходит онлайн или вы как-то скачиваете статью, чтобы обращаться к ним?

Р: Да, я скачиваю статьи.

И: Угу. И такой, наверное, наивный вопрос: на каких языках вы читаете?

Р: [Смеется] на английском. В принципе, не видела давным-давно, чтобы что-то на русском было хорошее опубликовано. Ну, бывают хорошие обзоры какие-то такие вот, там, в русских журналах. Просто люди я не знаю с какой целью тратят время, что пишут такие хорошие обзоры на русском [смеется], но... но бывает.

И: [Смеется] Ну, может быть, чтобы другие могли не тратить время и прочитать?

Р: Не, ну, сегодня все более-менее активно работающие ученые неплохо читают на английском, не могу себе представить иной ситуации.

И: Угу, поняла. И я хотела бы, чтобы вы рассказали, как тексты, которые вы читаете, оказываются среди прочитанных. Какие у вас параметры отбора?

Р: Ну, параметр отбора – это то, что этот текст относится конкретно к тому направлению, в котором сейчас я работаю. Либо я ищу на конкретный вопрос ответ, вот, либо я, если я пишу грант, то это значит, что-то, связанное с той темой, которую я собираюсь писать... Общий вопрос – общий ответ, да? [смеется].

И: А, ну, я могу конкретизировать в таком случае. Например, есть ли какие-то индикаторы качества публикации, на которые вы обращаете внимание? Может быть...

Р: [Перебивает] Ну, я...

И: [Продолжает] ... Чтобы... Угу...

Р: Да, безусловно, есть. То есть, в принципе, в моей области я знакома с... практически всеми исследователями, с которыми, ну, кто работает, и... В первую очередь, конечно, буду читать статьи тех людей, в квалификации которых я уверена, да?

И: Угу...

Р: Если есть выборка, то есть. Есть очень doskonaльные такие ученые, которые проверят и их данные всегда, как бы, они... в них сомневаться не приходится. Обращаю внимание на качество журнала, в котором опубликованы. Если в каком-то там непонятном журнале... Я, в принципе, ищу-то, в основном, те статьи, которые, там в Web of Science цитируются. То есть, это уже определенная.. срез... Отрезает журналов, которые, как бы, туда не попадают. Потому что сегодня большое количество так называемых мусорных журналов, мусорных статей. Конечно, никакого времени на их прочтение не хватит, поэтому приходится такими критериями пользоваться.

И: Угу... А бывает ли такое, что вам кто-то рекомендует тексты?

Р: Ну да. Есть ResearchGate, может быть, вы знаете. Там такое... социальная сеть. Там, в принципе, часто мои коллеги отмечают какие-то интересные статьи в моей области и обычно я просматриваю их, чтобы быть в курсе... современных исследований.

И: Только так, получается? А, может, непосредственно коллеги, с которыми вы общаетесь в повседневности?..

Р: Бывает такое, что у меня какой-то вопрос, я обсуждаю это со своими коллегами, и она в этот момент могут вспомнить какую-то статью, которая может быть полезной для меня в данный момент, и мне порекомендовать. Да, такое бывает часто.

И: Угу. Мы сейчас немного поговорили о том, как по работе читаете, а, если обобщить, как вы оцениваете, сколько времени занимает чтение по работе?

Р: По работе?

И: Угу.

Р: Ну, мне кажется, не меньше 40%. Очень много, то есть. Ну, мне сейчас... так построена работа, что я больше должна концептуально формулировать задачи, писать статьи и гранты, а непосредственно эксперименты делают мои студенты и аспиранты, поэтому у меня, в данный момент, очень много занимает чтение, потому что оно непосредственно связано с формулированием дальнейших целей, с анализом данных.

И: Угу. А в каком месте вы обычно читаете? Непосредственно на работе или приходится читать дома?

Р: Ну, конечно, дома приходится читать! Я же уже говорила: где есть возможность, там и читаю.

И: Получается, чаще всего дома происходит чтение литературы?

Р: Нет, и на работе я тоже читаю.

И: Ага... И это приблизительно равномерно распределяется или?...

Р: Ну, я на работе очень много времени провожу.

И: Угу.

Р: Вот... Дома уже, как бы, ну, на выходных обычно получается, что приходится читать.

И: Будет ли верно сказать, что вы стараетесь читать на работе все-таки, но случается, читаете дома?

Р: Ну я специально не откладываю чтение, чтобы почитать дома. Конечно, я стараюсь делать максимум работы на работе, и, если не получается, то я доделываю, там, ну, читаю, дома также. В общем, если я работаю дома, то мне приходится и почитать дома статьи.

И: Угу. Вы сказали, что преподаете в магистратуре.

Р: Да.

И: А для преподавания вам необходимо что-то читать?

Р: Да, конечно. Я преподаю, курс называется современные методы ЭПР, соответственно, мне приходится современными статьями пользоваться для того, чтобы иллюстрировать материал, который я показываю.

И: Угу. А что вы читали, скажем, в этом учебном году? Речь о книгах или, может, вы читаете, в основном, статьи или какой-то тип публикаций?

Р: Ну книга, вот, в этом году хорошая вышла по моей работе.

И: Угу.

Р: ... Читала я ее, угу. Название книги вам сказать? [Смеется]

И: Ну, это не обязательно. А публикации вы тоже читаете для преподавания?

Р: Публикации мне нужны для того, чтобы проиллюстрировать на примерах тот материал, который я рассказываю. Я рассказываю про разные методики и для того, чтобы показать, чем они могут быть полезны, я использую статьи опубликованные. Вот. В которых эти методики применили и получили интересные результаты. То есть, для иллюстрации того материала, который я показываю, рассказываю.

И: А саму информацию о методах вы откуда берете чтобы преподавать ее?

Р: Ну [смеется], это, как бы, уже давно устоявшаяся классика. Там есть и учебники, и просто, в принципе, мой материал подготовленный лично.

И: Угу. Получается, все это читается? А сколько... когда вам вообще удастся найти время для того, чтобы читать еще и для преподавания? Например, вы, может быть, читаете по вечерам для этого или, ну, накануне занятия?

Р: Ну, готовлюсь я обычно, да, дома к занятиям. Тогда и читаю. Во время подготовки.

И: А сколько это время подготовки обычно занимает?

Р: Ну, обычно несколько дней.

И: Угу... И вы также предпочитаете это экранов делать?

Р: Ну, да. Конечно, да.

И: Угу. И вы говорили о том, что используются учебники, в том числе, и большие какие-то книги для того, чтобы готовить материал к преподаванию. А на каких языках?

Р: Тоже на английском. Просто в той области, в которой я работаю, уже давно не издавалось русских учебников нормальных.

И: Угу... Все делается на английском... А как вы отбираете эти тексты. Ну, то есть, да, эо классика, я поняла...

Р: [Перебивает] Нет, ну моей квалификации достаточно, чтобы понять, это требующая внимания работа или нет. Просто на своем опыте и знаниях.

И: А есть ли какая-то разница в том, что вы... в тех книгах, которые вы выбираете для себя, и в тех критериях, которые вы используете для выбора книг для преподавания: что подавать студентам? Есть какая-то разница?

Р: Ну, я просто то, что для себя, это, как бы, не.... вещи, как правило, неизвестные на данный момент. Активно развивающаяся область, совсем другая специфика. Тогда как для преподавания это все-таки уже проанализированные результаты полученные, которые уже... устоявшиеся и не вызывают сомнения. То есть, это разный тип литературы.

И: Угу.

Р: В научных исследованиях, как правило, статьи. Для преподавания – это, вот, там есть учебники, такие уже по известным вещам учебники, ну и статьи, как иллюстрация просто, я говорила. Методов, про которые я рассказывала.

И: Да, очень интересно. Я так поняла, что вы весьма подробно, тщательно готовитесь к занятиям. А как именно вы работаете с этими тестами? Вы их читаете как-то фрагментарно или весь текст?

Р: Ну, у меня есть план лекций. Согласно каждой теме я смотрю разные источники: что можно, там, как преподнести, какие иллюстрации можно использовать, вот. Ну и, вот, в таком ключе отбираю материал.

И: Это, получается, чтение фрагментов?

Р: Ну, они выстроены же логически, эти лекции. Как правило, в учебниках та же самая логика выстроена, то есть. Мы начинаем, там, с первой лекции и дальше. Конечно, к каждой лекции я не всю книгу читаю.

И: [Смеется] Угу... Вы заговорили о том, что есть план лекций. А вы участвуете в разработке программы этой дисциплины?

Р: Ну, да. Я же читаю свои лекции. Я ее и разрабатывала, эту программу.

И: Это, то есть, получается, вы сами формулировали списки источников, которые должны прочитать студенты, или нет списка литературы?

Р: Да.

И: А, есть, да?

Р: Есть. Конечно, есть список литературы, да.

И: Угу. И это как раз, в него включена вся та, ну, классика, и все те качественные источники по уже известным?..

Р: Ну, да. Если список литературы для студентов, я, конечно, стараюсь учебники туда включать. Опять же, часть литературы на английском.

И: Угу. И, поскольку вы уже достаточно давно преподаете, и по своему курсу. Я так понимаю, что в очень хорошо знаете свои лекции. А в новом учебном году вы перечитываете перед занятиями то, что читали раньше?

Р: Да, я перечитываю. Обычно я что-то добавляю. Вот, конечно, приходится это делать.

И: Наверное, статьи, да? Иллюстрации.

Р: Ну, я всегда стараюсь какие-то свежие статьи в пример. Просто чтобы было интересно студентам и им не казалось, что это уже... давно [смеется]... что это не актуальная тема, да. Что я показываю, как можно красиво использовать эти методы, и что их продолжают до сих пор использовать, какие важные результаты. Опять же, когда я ищу какие-то иллюстрации, я, конечно, выбираю максимально топовые журналы для того, чтобы тоже мотивацию повысить у студентов. Для того, чтобы работать и использовать эти методики.

И: Чтобы показать, что они живые?

Р: Ну, да. Что они могут очень полезную информацию и важную давать.

И: А бывало такое, что вы вносили какое-то принципиальное изменение в учебную программу этого курса?

Р: Конечно, такое бывает. Да. Каждый год по-другому осмысливаешь свои лекции. Смотришь, что добавить, что убрать.

И: А как так получается? Что вас к этому подталкивает?

Р: Ну, например, я вижу, что материал плохо усвоили. Не понятно. Или что, там... ну, можно, там, больше дать материала по этому теме, ну, по... обычно по тому, как прошла лекция, как усвоился материал, по тому, какие вопросы задают.

И: Угу... Вот вы сейчас рассказали про некоторые ситуации вашего профессионального чтения. Вы отметили, что любые поводы, по сути, будь это статья, грант или лицензирование, все, что относится непосредственно к вашей исследовательской работе, читается приблизительно одинаково. И вот этим алгоритмы и вот эти критерии выбора литературы или способа чтения, о которых вы рассказали, насколько вообще они типичны для вас, для ваших будней?

Р: Не поняла, Элла, ваш вопрос. Переформулируйте.

И: Угу. Может быть, есть какие-то другие профессиональные ситуации, когда нужно вообще по-другому читать? Или другой тип источников какой-нибудь экзотический встречается, который полезен для работы, но работа с ним должна совершаться совсем по-другому?

Р: Ну, бывает, например, презентации можно просматривать, я не знаю. Просто не понимаю совсем, что вы имеете в виду.

И: А, ну, вот презентации. Это презентации по...

Р: Ну, бывает, например, можно поискать статьи, а можно поискать презентации по данной теме, там, кто-то выгладывает с конференций. Мы по-другому этот материал просматриваем.

И: А как он просматривается?

Р: Там на слайдах обычно все отражено. Там, в основном, презентация – это картинки и формулы. Там уже, там нету абстракта и конклюдена, там просто просматриваешь всю презентацию и какие-то для себя полезные вещи найти можно часто.

И: А насколько они информативны по сравнению с чтением статьи?

Р: Ну, смотря насколько глубоко конкретно я, например, в этой области разбираюсь. Если я, например, по очень близкой для себя теме смотрю презентацию, мне, в основном, все там понятно, я могу даже просто по формулам и картинкам понять, что здесь хотели сказать. Если это совсем незнакомая тема, то, конечно, по презентации ничего не поймешь. Потому что нужны слова еще.

И: Получается, что презентации, статьи, статьи с обзором – это основное, что вы читаете?

Р: Да.

И: ... или еще есть какие-то источники?

Р: Нет. Я читаю, в основном, статьи, какие-то обзоры, книги, которые недавно вышли по моей теме.

И: А используете ли вы институтскую или какую-то другую библиотеку?

Р: Нет, не использую.

И: Вообще никогда не случалось такого?

Р: Не, ну раньше, когда не было у нас доступа, там, к электронным журналам, лет двенадцать назад, а сейчас-то как бы, в принципе, все в интернете, как бы, скачивается.

И: Угу. Получается, вы не пользуетесь библиотекой за ненадобностью?

Р: Да, за ненадобностью.

И: А электронные библиотеки и базы данных используете?

Р: [Вздыхает] Sci-Hub считается базой данных? [Смеется]

И: Я думаю – да.

Р: Ну, вот. Ну, как, база данных, вот, Web of Science, но это поисковик. Там, ScienceDirect, вот эти все, конечно, используем. Научные поисковики, там, базы данных, в которых... все фактически журналы, начиная с какого-то уровня проиндексированы, по ним ты ищешь свой материал.

И: Угу. Получается, не только используются, но и они являются еще главным, откуда можно брать информацию?

Р: Да, то есть, в основном, ученые... вот, сейчас еще Google Scholar стал неплохо работать.

И: Угу.

Р: Вот, но он там все собирает. А Web of Science, например, у него есть уже какой-то лимит, ниже какого уровня, там, в принципе туда попадают статьи. Ну, я, например, ищу какую-то статью, она мне кажется интересной, я смотрю, кто эту статью потом процитировал после, соответственно, вот так можно потом цепочку выстраивать... взаимосвязи там находить, какие-то другие статьи. То есть, поиск научной литературы – это отдельные алгоритмы. Как это надо делать.

И: А не могли бы вы описать наиболее типичный алгоритм поиска научной литературы?

Р: Ну, начинается с каких-то запросов, там, общих, ключевых слов, находятся статьи, которые в данный момент тебе кажутся наиболее интересными, потом смотрятся, какие статьи в этой статье процитированы, они скачиваются. И кто потом после эту статью цитировал, то есть, кто примерно этой же темой занимался и просматривать. И так вот строится примерно такая карта взаимосвязей. И так для каждой статьи наиболее интересной.

И: Угу... Вы сказали, что не пользуетесь научными библиотеками, а какими-нибудь еще библиотеками пользуетесь? Библиотеками как зданиями, местами.

Р: С ребенком хожу в детскую библиотеку только [смеется], больше никуда.

И: А почему вы ходите в детскую библиотеку с ребенком?

Р: Не, ну все книги детские-то не купишь, а детям-то не нравится в электронном виде читать. Там нужны бумажные копии. Вот.

И: Это тоже из соображения удобства, получается?

Р: Ну, да, ребенку нужны твердые книжки, вот.

И: Угу... А вы говорили, что ваши коллеги иногда, если заходит речь в обсуждении какого-то вопроса, могут посоветовать вам литературу.

Р: Да.

И: А бывает так, что у вас происходит какой-то коллективный проект, и в нем распределяются источники для прочтения?

Р: Ну, бывает, я поручаю своим аспирантам или студентам проработать какую-то тему. Ну, то есть, такое очень часто бывает. Предполагается, что это тоже их зона ответственности. То есть, они должны поискать литературу и найти ответы на конкретно поставленные мною вопросы.

И: Угу. Получается, происходит такое распределение, а потом вы аккумулируете эту информацию?

Р: Ну, потом они приходят ко мне, и рассказывают, что они там нашли [смеется]... Элла, подождите несколько минут.

И: Угу. [Пауза на 1 минуту]. Мы говорили о коллективных практиках чтения.

Р: Угу.

И: Вы упоминали, что иногда обсуждаете с коллегами какие-то тексты по работе.

Р: Да.

И: А не могли бы вы уточнить, как это происходит: это просто какое-то неформальное обсуждение или как-то еще?

Р: Обычно мы обсуждаем конкретно нашу работу полученные результаты. Если нужно в это обсуждение включить то, что другие коллеги, например, получили, сравнить наши результаты, распечатывается статья и непосредственно во время обсуждения мы смотрим на наши результаты, на результаты других лабораторий, которые описаны в статье, и используем эти данные для того, чтобы какие-то выводы сделать.

И: Угу. И это все обсуждается между людьми, которые работают в рамках одного проекта?

Р: Ну, в рамках одной лаборатории. Не обязательно! Бывают разные группы для обсуждения.

И: А какие бывают?

Р: Ну, бывает все, например, по проекту по новому, с новыми людьми собираемся в команду новую и обсуждаем.

И: Угу. А еще какие варианты?

Р: Да, в принципе, большая часть – это с теми людьми, с которыми мы непосредственно одной и той же работой занимаемся по одному проекту.

И: А что вам интересно из того, что вы читаете по работе? Или, может быть, бывает так, что это не интересно, но читать надо?

Р: Ну, знаете, вообще, там, к работе и к каким-то обязательствам уже слово «интересно» не так... ну, как, конечно, оно применимо. В принципе, я занимаюсь любимой работой, мне все интересно, да, что там связано.

И: Угу.

Р: Но так уж сказать, что у меня неинтересная статья, и я ее читаю [смеется]... Если она не интересная, то она и не требует внимания к себе. Если в ней важные результаты получены, то, значит, она интересна.

И: А, с такой точки зрения, да? Интересно!

Р: Угу.

И: А как вы считаете, чтобы быть ученым, насколько необходимо читать?

Р: Ну, я вообще не знаю, как можно быть ученым, не читая статьи, там [смеется], или литературу. Это невозможно.

И: Угу. А что будет, если ученый не будет читать?

Р: Ну, он вообще ученым в принципе не станет. Он где-то там, на стадии студента, останется, может быть, диплом сможет защитить [смеется], но ученым он стать не сможет. Сам факт становления ученым, он непосредственно связан с способностью и качеством того, как ты работаешь с литературой.

И: Угу...

Р: Потому что рано или поздно... Ученый – это значит человек, который может формулировать себе задачи. Ну, не себе, вообще, в принципе, для команды. А их невозможно формулировать и анализировать свои данные без обращения к литературе. Любая статья начинается с введения, в котором мы должны описать, что было сделано до нас.

И: Угу. Получается, ученому необходимо быть погруженным в контекст. А для того, чтобы быть погруженным в контекст, необходимо читать?

Р: Безусловно. Без этого невозможно в принципе, вот. На самом деле все, что мы сейчас делаем, мы каждый... пытаемся, как бы, есть какая-то глобальная наука, мы в ней какой-то небольшой конкретный фрагмент изучаем. Соответственно, для того, чтобы понимать вообще, кому это надо, в более глобальном смысле, куда мы идем [смеется], зачем это... куда это приведет – обязательно нужно для этого смотреть литературу, читать.

И: Угу. Получается, ученые – это... большая такая, крепкая ассоциация с чтением.

Р: Да.

И: Как бы вы сами определили свое основное профессиональное занятие? Вы – ученая, исследовательница, может быть, научная сотрудница или преподавательница?

Р: Ну, ученый, исследователь, научный сотрудник – я здесь сильно большой разницы не чувствую в определениях этих [смеется], вот. Ну, преподаватель – это второстепенно в моем случае.

И: Угу, все-таки, в первую очередь – это исследовательская работа?

Р: Да.

И: А, может, вы как-нибудь вообще себя определяете профессионально?

Р: Нет, не определяю себя по-другому.

И: Связываете ли вы свое ближайшее будущее с наукой?

Р: Да.

И: Можете ли вы сказать, что какая-то книга или статья изменила отношение к профессии или заставила вас как-то по-другому посмотреть на привычно изучаемые вещи?

Р: Прямо чтоб статья, перевернувшая мое сознание, у меня такой статьи [смеется]... не могу вам сказать, да.

И: А, может, это была какая-то книга?

Р: Нет, ну они все, как бы... Ну, то, что мне было, вот, как бы, интересно... Когда я была в Ирландии, там есть книга... Ее написал физик. «What Is Life?» называется, «Что такое жизнь», он ее прочитал для биологов. Так как я работаю как раз на стыке физики и биологии, мне было очень интересно, что еще там... Когда только биология как наука, ну, что физик прочитал лекцию для биологов, и это создало совершенно новое направление в биологии, где стали изучать именно на структурном уровне, объясняя с точки зрения физики процессы, которые там происходили. Ну, только вот эту книгу могу вспомнить из того, что меня... на меня произвело впечатление.

И: Угу... Получается, она произвела на вас впечатление, потому что показала возможность взаимодействия между науками?

Р: Ну, что уже очень-очень давно, как бы, что то, что сегодня в биологии существует, было когда-то сформулировано физиками для биологов. То есть, там, в этой книге, стояли вопросы, на которые, с точки зрения физика, должна отвечать биология в будущем, вот.

И: Угу. А если вспоминать то, как вы читали раньше, например, когда учились. Сейчас вы читаете как-то по-другому?

Р: Да, сейчас я умею быстро читать [смеется].

И: А в студенчестве?..

Р: В студенчестве я могла, там, читать одну статью несколько дней, сейчас все гораздо быстрее происходит.

И: А что изменилось?

Р: Ну, уровень восприятия языка изменился. В принципе, понимание, как строятся статьи поменялось, там, способность выделять главное быстро. Все вот эти навыки, они же приобретаются, там, с тем количеством, с которым ты читаешь эти статьи.

И: Угу. Получается, изменилась именно скорость? А что-то, касающееся того, как именно вы читаете? Может быть, раньше вы читали все построчно, а теперь как-то иначе, сканируете?

Р: Я уже рассказывала, да. Ну, в студенчестве, конечно, там, в студенчестве нет навыка определять главное в статье. Где это искать, на что обращать внимание... сейчас, как бы, вот, это все уже быстро делается.

И: Получается, все-таки это тренируемый навык?

Р: Да, это тренируемый навык, безусловно.

И: Угу... А вы имеете возможность сейчас читать что-то, что не связано с работой.

Р: Ну конечно, имею.

И: А что вы читали из такого в последнее время?

Р: Ну, я какие-то книги по личностному развитию читаю часто, художественную литературу читаю.

И: Угу. А как часто получается это делать? Вот вы сказали «часто»...

Р: Ну, я немножко читаю практически каждый день перед сном.

И: Угу... Вы как-то выбираете эти тексты? Есть какие-то наработанные способы?

Р: Ну, есть разные списки, рекомендуемые, там... Есть друзья, которые какую-то книгу рекомендуют, есть списки просто интересных книг. Сегодня это не проблема [смеется].

И: А эти списки, они где берутся?

Р: Ну, в интернете что-то попадают. Ну, иногда бывают обзоры интересных книг, на той же «Медузе», новых вышедших книг.

И: Угу. А вы с кем-то обсуждаете прочитанное?

Р: Да, бывает, с мужем обсуждаем.

И: Угу. А, например, с коллегами не получается?

Р: С коллегами – нет. Мы обычно по работе только общаемся [смеется].

И: А, понятно-понятно. Вы говорили о том, что, если это какая-то не рабочая книга, книга для себя, скажем так, вы читаете обычно перед сном. А не могли бы вы описать ситуацию, для которой... наиболее комфортную ситуацию для такого чтения? Может быть, это чтение в кровати прямо перед сном, или как-то еще?

Р: [Вздыхает] ну, просто я, если у меня есть возможность и силы, я читаю вечером, перед тем, как спать ложиться, там, полчаса, час. Бывает, читаю, пока ребенка где-то жду с секции, в очереди стою.

И: Это все тоже, получается, с экрана?

Р: Да, тоже все с экрана.

И: И нет принципиальной разницы, как читать?.. нет принципиального чувства отличия, да, читаете для себя или для работы?

Р: Ну... Если я читаю художественную литературу, то там, ну конечно, по-другому. Там я уже не читаю сквозь строчки [смеется] книгу, то есть, бывает, что... я как раз говорила, что статьи мы, в основном, сначала просматриваем, а потом, если нужно, подробно читаем, то художественную литературу сразу читаешь все и не пролистываешь...

И: Угу. А, получается, качество книги вы определяете по рекомендациям. То есть, если рекомендовали, значит, рекомендовали хорошее, и можно читать?

Р: Здесь просто классика, которую интересно читать и без рекомендаций. А так – да.

И: А по работе какая ситуация чтения для вас комфортна?

Р: Ну, просто на работе сидишь и читаешь [смеется]. Я не знаю, как... что значит «комфортно». На работе обычно рабочая обстановка, в ней и читаешь.

И: некоторые, по проведенным ранее беседам, отмечают, что для них важно, чтобы вокруг было тихо, и чтобы вообще никто не мешал, или какие-то другие вещи, например, читать если, то с чашкой чая.

Р: [Смеется].

И: Для вас нет таких?

Р: Нет, у меня не. Если мне надо что-то найти, то уже, в принципе, без разницы, что там вокруг происходит. Я могу работать в любой обстановке.

И: Угу. И любая обстановка комфортна?

Р: Ну, вот, у меня, например, нет возможности в личном кабинете работать, я поэтому работаю в том, что есть, и... Ну, комфортно-некомфортно, как есть, так и работаю.

И: Спасибо. Теперь предлагаю перейти к завершающему блоку. Там будут такие более абстрактные вопросы о...

Р: Еще более абстрактные? [смеется]

И: Да... [Смеется] Например: что лично вы вкладываете в понятие «чтение»? Если бы вас попросили определить, что такое «чтение»?

Р: Процесс получения новой информации.

И: Угу... То есть, это не зависит от того, что читать? Социальные сети и ленты новостей – это тоже чтение?

Р: Ну, да, в принципе.

И: Угу... И... какие ассоциации возникают у вас, когда говорят о чтении? Может быть, вы сразу что-то... приходит вам на ум?

Р: Не знаю, у меня нет ассоциаций чтения... Я к нему положительно отношусь, к чтению...

И: Можете ли вы назвать...

Р:... Мне сам процесс нравится, да [смеется]...

И: А, сам процесс чтения доставляет вам удовольствие, да? И это касается всего чтения?

Р: Ну, нет. Ну, конечно, там, социальные сети и бесконечные новости, я не скажу, чтобы я прям это, получаю удовольствие читать...

И: Угу. А какое чтение доставляет удовольствие?

Р: Ну, художественная литература, какая-то интересная книга, там, нон-фикшн, в принципе, статьи мне интересно читать.

И: Угу. А можете ли вы назвать себя читающим человеком?

Р: Ну, наверное, не самым читающим, но достаточно – да.

И: А почему не самым читающим? Ну, с той точки зрения, что вы сказали, чтение, ведь это получение информации.

Р: Ну, муж у меня больше читает книг, чем я.

И: Угу. То есть, читающий человек – это человек, который читает книги?

Р: Ну, да, в принципе, да.

И: А какие?

Р: Да, в принципе, любые.

И: Угу. Я поняла вас. Очень интересное виденье...