

СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 316.334:37; 316:303; 316:001.8

Фреймы в образовательных практиках

В. В. Василькова, Е. О. Треухова

Санкт-Петербургский государственный университет,
Российская Федерация, 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., 7–9

Для цитирования: *Василькова В. В., Треухова Е. О.* Фреймы в образовательных практиках // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2018. Т. 11. Вып. 4. С. 487–502. <https://doi.org/10.21638/spbu12.2018.407>

В статье представлены результаты исследования образовательных практик студентов на основе использования фрейм-анализа. Авторы отмечают, что фрейм-анализ характеризуется разнообразием способов его эмпирической верификации, и предлагают собственную версию фреймирования образовательных практик. В качестве основания для выделения фреймов предлагается использовать представления о жизненных стратегиях личности, поскольку отношение к образовательным практикам в значительной степени определяется ожиданиями и представлениями о будущем, что связано с «промежуточным» статусом учащейся молодежи, которая проходит в вузе начальную стадию профессионального самоопределения. Такие представления могут не фиксироваться как четко сформулированные установки, но выступать скрытым механизмом мотивации и социальной активности человека (что особенно важно для фрейм-анализа). Разработана система индикаторов фреймирования образовательных практик, включающая отношения с однокурсниками, коммуникацию с научным руководителем, образ университета и образ будущей карьеры. Исследование осуществлялось методом полуструктурированного интервью. Интервью проведены со студентами-магистрантами факультета социологии СПбГУ. В результате выявлены четыре основных фрейма, которые можно рассматривать как латентное выражение определенного типа жизненной стратегии: «Карьерист-трудоголик» — как стратегии успешного трудоустройства и карьерного роста, «Исследователь» — как стратегии дальнейшей интеллектуальной/академической деятельности, «Любопытный эрудит» — как стратегии общения, овладения широкой амплитудой знаний, «Транзит» — как стратегии избегания выбора жизненной стратегии в ближайшее время. Показано, что данные фреймы коррелируют с соответствующими предпочтениями в выборе студентами определенных образовательных компетенций. Было обнаружено, что наиболее частотными оказались фреймы «исследователь» и «карьерист-трудоголик», что может объясняться спецификой образовательного уровня респондентов.

Ключевые слова: фрейм, фрейм-анализ, образовательные практики, жизненные стратегии, образовательные компетенции.

© Санкт-Петербургский государственный университет, 2018

Постановка проблемы

Фрейм-анализ в социологии является одним из наиболее перспективных исследовательских методов, поскольку фокусируется на изучении латентных, скрытых механизмов смыслообразования.

Изначально фрейм-анализ формировался как междисциплинарный метод на основе синтеза таких наук, как лингвистика, психология, семиотика, когнитивные исследования и собственно социология. В настоящее время этот метод активно используется в различных научных областях — социологии, политологии, журналистике, лингвистике, когнитивных науках, педагогике, менеджменте и др. (см., например: [1–20] и др.).

Фрейм как понятийная (лингвистически закрепленная) структура является когнитивной основой для идентификации и стереотипизации ситуации. Фрейм является определенной рамкой, своего рода языковым шаблоном для распознавания и понимания ситуации. С позиций психологии фрейм рассматривается как фактор, детерминирующий мысли и действия человека, устанавливающий нормы и задающий ограничения при взаимодействии человека с окружающим миром. Фреймы направляют наше внимание на те или иные события и осуществляют «расстановку акцентов» в переживаниях разных событий (см. об этом: [6]).

Специфика социологической трактовки фрейма была задана работами И. Гофмана [21] и основана на признании его двойственной объективно-субъективной природы: фрейм является одновременно и «матрицей возможных событий», объективно заданной «расстановкой ролей», и субъективной «схемой интерпретации», присутствующей в любом восприятии.

Как отмечал Г. С. Батыгин, система фреймов соединяет индивидуальное действие с социальной структурой и институтами «большого» общества [21, 8]. Хотя индивиды и определяют ситуацию, однако эти определения не возникают стихийно и произвольно, они предопределены объективными компонентами — социальной структурой и социальной идентичностью актора. В своем наиболее развернутом виде фреймирование осуществляется на основе институциональных фреймов. По мнению Д. Шена и М. Райна, поскольку институты «обладают характерной точкой зрения, доминирующими системами верований, категориальными схемами, образами, порядками и стилями аргументации», они способны придать фреймированию прочные основания [18, 33].

Основная проблема использования фрейм-анализа в социологии, на наш взгляд, связана с тем, что при общей согласованности исследователей по поводу теоретической рамки данного метода существуют значительные различия по поводу его эмпирической верификации. Эта ситуация, по нашему мнению, обусловлена двумя причинами: 1) междисциплинарным характером фрейм-анализа, что предполагает включение в социологический анализ фреймов исследовательских стратегий и методов из арсенала различных наук; 2) разнообразием социальных и культурных практик, подвергаемых фрейм-анализу, что требует рефлексии их онтологической специфики.

Поэтому осуществление фрейм-анализа часто предполагает самостоятельное конструирование методик эмпирического исследования и обоснование принципов этого конструирования. «Все это, с одной стороны, предполагает необходимость

брать на себя ответственность за создаваемые методики, а с другой стороны, создает привлекательную для каждого исследователя ситуацию креативности и новационного поиска, что является еще одним индикатором интенсивного развития фрейм-анализа «изнутри» самого этого метода» [2, 83].

Данная ситуация наблюдается в исследовательском ареале изучения образовательных практик. Первым и наиболее распространенным способом применения фрейм-анализа в данной области является фреймирование учебного материала, создание удобных для передачи и усвоения информационных (когнитивных) структур (см., например: [20; 22–24]). Это легко объяснимо, поскольку «фреймовый способ (модель структурирования информации), основанный на выявлении существенных и стереотипных связей между элементами знания и создании “жесткой” универсальной структуры, обладает наибольшей информационной емкостью, универсальностью и интегративностью» [22, 178]. Второе направление фрейм-анализа образовательных практик связано с выявлением и изменением фреймов образовательной политики в различных странах (см., например: [13; 25]) и концентрируется преимущественно на изучении институциональных оснований фреймирования. Значительно меньше внимания уделяется анализу фреймов, связанных с субъективными ожиданиями учащихся, их латентными мотивациями в образовательных и жизненных стратегиях.

В связи с этим задачами данной статьи являются 1) разработка и обоснование авторской методики фреймирования образовательных практик студенческой молодежи на основе жизненных стратегий; 2) апробация данной методики в рамках эмпирического исследования.

Обоснование методики исследования

Прежде чем обосновать метод нашего эмпирического исследования, остановимся на описании его теоретической рамки.

Фреймирование образовательных практик можно осуществлять, базируясь на различных основаниях. Мы исходим из того, что отношение к образовательным практикам в значительной степени определяется ожиданиями и представлениями о будущем, что связано с самим «промежуточным» статусом учащейся молодежи, которая проходит в вузе начальную стадию профессионально самоопределения. При этом такие представления могут не фиксироваться как четко сформулированные установки, но выступать важным латентным механизмом мотивации и социальной активности человека (что особенно важно для фрейм-анализа). Такие представления в социологии образования закреплены в категории жизненных стратегий.

В отечественной научной литературе проблематика жизненных стратегий молодежи имеет многолетнюю традицию и существенные теоретические и эмпирические наработки (см., например: [26–34]).

Наиболее важным для нашего исследования представляется понимание жизненной стратегии как объективно-субъективного феномена. Как отмечают в своей статье Т. Е. Резник и Ю. М. Резник, жизненную стратегию можно рассматривать как социально обусловленную систему ориентирования личности на долговременную перспективу [28, 101]. Субъективной составляющей жизненных стратегий выступают уникальные и неповторимые, ситуативно возникающие и надситуативные

личностные смыслы и цели. Объективная составляющая жизненной стратегии связана с культурно обусловленными образцами, стандартами, нормами и ценностями, которые усваивает человек в процессе социализации. Таким образом, социологический подход к изучению жизненных стратегий включает не только анализ субъективных стратегических смысложизненных ориентиров, но и анализ обуславливающих их институциональных факторов.

Существует целый ряд типологий жизненных стратегий молодежи, которые базируются на различных основаниях и используются для решения различных исследовательских задач (см., например, обзор: [33; 34]). В частности, Г. А. Ельникова и З. В. Михайловская рассматривают существующие модели жизненных стратегий (модели жизненного ориентирования) на основе принципа «я-другие», внутренней и внешней мотивации, характера и направленности социальной активности личности, а также предлагают свою типологию жизненных стратегий, основанную на определении векторов направленности, стремления к успеху и доминантной цели. Однако данные типологии основаны преимущественно на субъективных факторах (не случайно многие из них опираются на психологические исследования личности).

Объективными основаниями фреймирования образовательных практик также могут выступать различные институциональные характеристики системы образования. Мы в нашем исследовании взяли за основу к классификации образовательных и профессиональных траекторий молодежи подход Г. А. Чередниченко [32], в соответствии с которым жизненные стратегии учащейся молодежи можно соотнести с типами профессиональных компетенций как стандартизированными образцами, на которые нацелен образовательный процесс. На наш взгляд, индивидуальные предпочтения в выборе того или иного типа компетенций выражают ориентацию на определенную жизненную стратегию.

Исходя из основных типов общих и профессиональных образовательных компетенций мы выделяем четыре основные жизненные стратегии современного студента: ориентация человека на карьерный рост и успешное трудоустройство реализуется в предпочтительном внимании к приобретению профессиональных компетенций, ориентация на дальнейшее образование — в предпочтении к приобретению исследовательских компетенций, ориентация на накопление социального ресурса — в предпочтении к приобретению универсальных социальных и общекультурных компетенций. Мы также выделяем промежуточный вариант, когда человек еще не определился в своих жизненных предпочтениях и ожиданиях (подобная позиция у Г. А. Чередниченко обозначена как «маргинальная модель»).

В соответствии с этим первый вариант мы обозначили условно как фрейм «Карьерист-трудоголик», второй — как фрейм «Исследователь», третий — как фрейм «Любопытный эрудит», четвертый — как фрейм «Транзит». В данном случае фрейм выступает как латентное выражение жизненной стратегии: «Карьерист-трудоголик» — стратегии успешного трудоустройства и карьерного роста, «Исследователь» — стратегии дальнейшей интеллектуальной/академической деятельности, «Любопытный эрудит» — стратегии общения, овладения широкой амплитудой знаний, «Транзит» — стратегии избегания выбора жизненной стратегии в ближайшее время¹.

¹ При этом важно подчеркнуть, что, как и во всех прочих случаях, эта типология жизненных стратегий условна: в реальных образовательных (а в дальнейшем и в профессиональных) практи-

Что касается выбора индикаторов фреймирования, то мы определяем их на основе типологии факторов, способствующих формированию профессиональной направленности студентов, описанных Е. И. Роговым [31]:

- 1) особенности организации межличностного взаимодействия в студенческой группе;
- 2) организация учебно-профессиональной деятельности;
- 3) факторы, носящие ситуативный характер, ограниченный пребыванием в вузе;
- 4) индивидуально-личностные особенности студента.

Несколько трансформируя эти факторы в соответствии со спецификой предмета нашего исследования и локализуя их до уровня наиболее типичных повседневных образовательных практик, мы вводим следующие индикаторы: 1) коммуникации с однокурсниками; 2) коммуникации с научным руководителем; 3) образ университета в жизни студента; 4) образ карьеры.

Систему индикаторов, реализуемых в рамках различных фреймов, можно представить в виде сводной табл. 1.

Стоит отметить, что фреймы не делят людей на группы. Человек фреймирует образовательные практики на протяжении всего времени обучения тем или иным способом, т. е. в соответствии с различными фреймами в разных жизненных ситуациях. Речь может идти лишь об акцентуации в выборе фрейма, что можно выявить при помощи применения такого метода сбора информации, как полуструктурированное интервью, который и был использован в нашем исследовании.

Гайд интервью был разбит на пять блоков. Первый — «Биографический»: он был необходим для того, чтобы войти в контекст ситуации, узнать, какое образование получал респондент, какие у него были мотивы для поступления в вуз и т. п. Эта информация позволяла в процессе интервью скорректировать вопросы из следующих блоков в соответствии с индивидуальными особенностями респондента. Последующие четыре блока («Коммуникации с однокурсниками», «Коммуникации с научным руководителем», «Образ университета в жизни студента», «Образ будущей карьеры») названы в соответствии с разработанными нами индикаторами.

Эмпирическую базу исследования составили интервью со студентами последнего курса магистратуры факультета социологии СПбГУ. Всего проинтервьюировано 15 человек. Это оказалось вполне достаточным, чтобы каждый фрейм встретился минимум по два раза на каждый разработанный нами индикатор.

Каждому респонденту был присвоен индивидуальный код, состоящий из индивидуальной латинской буквы, обозначения пола (м/ж) и возраста (например, Rж,24).

как жизненная стратегия представляет собой синтез различных стратегических ориентаций и выбор индивидуальной жизненной траектории (данная особенность была зафиксирована и в нашем исследовании). Речь идет о доминирующих предпочтениях, структурирующих систему ожиданий личности.

Таблица 1. Система индикаторов фреймирования образовательных практик

Индикаторы	Фрейм «Любопытный эрудит»	Фрейм «Карьерист-трудоголик»	Фрейм «Исследователь»	Фрейм «Транзит»
Коммуникации с однокурсниками	Общение с однокурсниками имеет интенсивный и разносторонний характер	Однокурсники рассматриваются в первую очередь в контексте будущей карьеры, ценится перспектива приобретения полезных знакомств	Коммуникация ориентирована на интеллектуальное общение, коммуникация с однокурсниками как с интеллектуальными партнерами	Однокурсники — это временные «попутчики»
Коммуникации с научным руководителем	Общение с научным руководителем носит как формальный, так и неформальный характер. В нем оцениваются не только профессиональные, но и личностные качества	Общение с научным руководителем — это возможность наладить и развить навыки, необходимые в профессиональной среде, расширить свои связи и опыт. Научный руководитель для студента — источник связей и опыта	Общение с научным руководителем — это работа над исследовательской задачей, совместный поиск истины, новых результатов и т. п. Научный руководитель для студента в первую очередь наставник в научной работе	Общение с научным руководителем — это формальность, зачастую мотивированная необходимостью написать ВКР и получить диплом
Образ университета в жизни студента	Университет — второй дом, место, которое дает опыт общения с людьми, возможность получить полезную информацию, разнообразные знания	Университет — площадка, дающая возможность получения полезных знакомств (будущие работодатели, коллеги), практического опыта работы или рекомендаций на работу	Университет — площадка для решения научных задач, получения новых знаний, идей, для интеллектуального развития	Университет — это «обязаловка», место, которое посещают «по привычке», в силу обязанностей перед родителями и т. п. Главное — выполнение формальных правил
Образ карьеры	Цель — работа «для души», приносящая пользу людям и личное удовлетворение	Карьера — это одна из важных жизненных целей. Университет — «ступенька» для ее достижения. Цель — приличная зарплата, высокий пост, влияние, социальной статус и т. п.	Работа по специальности играет важную роль. Человек хочет продолжать заниматься тем, чем он занимался в университете, ориентируясь на интеллектуальную деятельность	Ожидания не определены, часто вообще не связаны с трудовой деятельностью

Результаты исследования

В результате проведенных интервью мы получили ответы студентов, которые свидетельствуют о принадлежности их представлений и ожиданий к определенному фрейму. В случае, когда ответы демонстрировали принадлежность к двум и более фреймам (о «чистых» и «смешанных» фреймах будет сказано далее), студентам были заданы дополнительные уточняющие вопросы, позволяющие выявить доминирующий фрейм.

Далее мы приведем общие характеристики и иллюстрирующие их фрагменты интервью (формат статьи позволяет нам привести лишь отдельные наиболее показательные примеры из ответов интервьюируемых).

Индикатор «Коммуникации с однокурсниками»

Все студенты так или иначе общаются с однокурсниками, но интенсивность и тематическая мотивация общения у всех разные.

Фрейм «Любопытный эрудит». Такие студенты много рассказывают о том, как они в университете общаются со своими однокурсниками, это общение часто выступает как один из главных мотивов посещения университета. Коммуникации не ограничиваются только студенческой аудиторией, данные студенты проявляют коммуникативную активность в различных сферах университетской жизни. Например: *«Мне важна атмосфера, в которой я учусь. Я даже не упомянула, сколько мы вместе учимся и все такое. Мне в первую очередь важен коллектив <...>»* (Иж24). *«Мне было интересно ходить в универ, чтобы знакомиться и общаться со своими сверстниками. Потому что все равно люди приятные, интересные, уже сформировавшиеся характеры»* (Иж24).

Фрейм «Карьерист-трудоголик». Такие студенты в первую очередь рассказывают о взаимовыгодном общении с однокурсниками: они набираются у них опыта, оптимизируют совместное выполнение заданий, заводят полезные знакомства и поддерживают их. Например: *«Новые знакомства — это немаловажно. Кто знает, кто с нашего курса куда дальше выбьется»* (Ем,23). *«Я рассматриваю СПбГУ как возможность получения полезных знакомств в первую очередь, которые для работы мне в будущем пригодятся»* (Рж,24).

Фрейм «Исследователь». Студенты много внимания уделяют обсуждению тем, связанных с учебными дисциплинами, социологическими теориями, методами исследования. Они интересуются тем, как эти теории воспринимают их однокурсники, делятся своими идеями, интересуются альтернативными точками зрения.

Если им интересна групповая работа с однокурсниками, то это из-за того, что появляется возможность обмениваться идеями, обсуждать какие-либо профессиональные проблемы. Например: *«Мне нравится работать в групповых проектах, потому что это всегда интересней, ты можешь делиться идеями. Но здесь важно, с кем ты работаешь. Найти людей, которые <...> Не обязательно, чтобы у них была такая же точка зрения, потому что в споре рождается истина, как говорят»* (Рж,23).

Эти респонденты относятся к однокурсникам прежде всего как к интеллектуальным партнерам. Им важен обмен различными мнениями со студентами по тем или иным вопросам (как в рамках лекций и семинаров, так и в рамках неформаль-

ного взаимодействия). Например: *«Мне кажется, людям больше интересна социология, общество, философия, такие всякие вопросы <...> в повседневной жизни видно, что есть круг <...> интересов, связанных с социологией или около того. И люди даже в повседневных разговорах <...> говорят между собой [об этом]»* (Уж,23).

Фрейм «Транзит». Для таких студентов общение с однокурсниками малознакомо. Разговоры с однокурсниками в основном сводятся для них к обсуждению организационных вопросов, связанных с учебой. Они не интересуются жизнью и проблемами однокурсников и считают их «попутчиками», с которыми не нужно выстраивать устойчивые доверительные и эмоциональные связи. Например: *«Молодежь как молодежь, ребята как ребята. Разница есть немножко, но она не сильно обусловлена самим вузом. Просто там чуть-чуть другой состав подобрался. А людей мало. Вот из-за этого разница»* (Ем,23).

Индикатор «Коммуникации с научным руководителем»

Фрейм «Любопытный эрудит». Такие студенты проявляют интерес не только к профессиональной стороне общения с научным руководителем, но и к неформальному общению. В интервью они часто упоминают о личных качествах преподавателя (доброжелательности или строгости, умении себя вести и подать и т. п.) и умении наладить с ним устойчивый долгосрочный контакт. Например: *«Мы обсуждаем, как вообще у нас дела. Поздравляем друг друга с праздниками и спрашиваем друг друга о здоровье. Всё. А еще о делах на кафедре. И передаем приветы друг через друга»* (Рж,24).

Для таких респондентов выбор научного руководителя осуществлялся исходя из личных и коммуникативных качеств преподавателя. *«Это, наверно, странно, но я выбрала самого дружелюбного человека на кафедре. Я выбрала преподавателя, который выглядел наиболее лояльным, неконфликтным и желающим помочь студентам»* (Иж,24).

Фрейм «Карьерист-трудоголик». Такие студенты общаются со своим научным руководителем прежде всего как с «начальником» или старшим, более опытным коллегой. Они в первую очередь обращают внимание на те моменты в общении, когда могут получить полезный опыт (практический или теоретический), приобрести нужные знакомства, возможности для приращения профессиональных умений и т. п.

Для таких респондентов научный руководитель — это тот человек, который предоставляет возможности для лучшей и более успешной работы над их исследованием, включая совместные научные исследования. Например: *«Помимо диплома я еще занимаюсь научной деятельностью. Обсуждение статей, мы сейчас совместную статью готовим с научным руководителем»* (Аж,23).

Фрейм «Исследователь». Студенты строят свою коммуникацию с научным руководителем как с наставником, сохраняя определенную дистанцию, но при этом пытаются научиться чему-то новому, расширить свои знания и исследовательские возможности. Например: *«<...> с руководителем работать больше всего мотивируют вопросы, которые возникают с текстом, например <...> отработал какую-то часть текста — и появляется вопрос, как это применить к практике. Нужны определенные схемы, как ты будешь что-то анализировать, какие-то гипотезы, как это сделать, а не знаешь как. Естественно, я обращаюсь к ней. Потому что*

я ее уважаю, я ценю ее мнение, считаю, что она очень умный человек, и я с ней советуюсь, если у меня есть вопросы» (Уж,22).

Фрейм «Транзит». Студенты относятся к работе и взаимодействию с научным руководителем больше с формальной точки зрения. Это общение их не очень интересует и сводится к необходимым формальностям. Выбор научного руководителя — это выбор человека, от которого можно ожидать менее всего неприятностей и неожиданностей и который не будет очень требователен. Например: «Потому что я его не знал, а он проверенный своим именем, что он до сих пор в вузе работает. Пожилой такой <...> Скорее всего, будет не так сильно придираться. Весь такой веселый, наверное, если что, будет не сильно “напряжно”» (Ем,23).

Индикатор «Образ университета в жизни студента»

Фрейм «Любопытный эрудит». Таких студентов интересуют все аспекты университетской жизни. Университет для них не просто место обучения, а скорее определенный жизненный этап, поэтому им важен «эмоциональный фон», в котором они находятся, когда учатся. Для них важны хорошие отношения и позитивное общение не только с однокурсниками, но и с преподавателями. Одна из студенток так отвечает на вопрос «Зачем ты приходишь в университет?»: «Чтобы, во-первых, встретиться с друзьями, социализироваться. В обычной жизни это сложно устроить, а там уже есть группа людей, которые тебя ждут и будут рады тебя видеть. То есть первое — это социализация. Второе — это ответственность перед группой. Потому что у нас мало кто ходил, и они рассчитывали на то, что я буду давать им конспекты и говорить задания. И третье, наверное, тоже чтобы избежать проблем с пропусками. Чтобы преподавателю было не грустно приезжать ради одного ученика» (Иж,24).

Фрейм «Карьерист-трудоголик». Студенты фиксируют внимание на тех образовательных практиках, которые позволяют им преуспеть на карьерном поприще. Они концентрируются на достижении тех умений и навыков, которые, по их мнению, понадобятся им в будущей профессии. «Ну <...> чтобы была магистерская корочка, потому что без нее начальником отдела даже не станешь. Сама магистратура требуется для некоторых должностей» (Ем,23). «Говорила со своей начальницей, что будет, если я не закончу магистратуру. Она сказала, что это несерьезно, нужно закончить магистратуру. Четыре года слишком мало, чтобы учиться» (Фж,24).

Подчеркивается важность профессиональных компетенций: «<...> я все равно могу сказать, что за 4 года бакалавриата и 2 года магистратуры у меня сложилось понимание того, чем мы в перспективе можем заниматься» (Рж,23).

Фрейм «Исследователь». Такие студенты рассматривают университетское образование как способ получить новые знания, навыки поиска истины, умения учиться самостоятельно. Например: «Я могу сказать, что получила знаний гораздо больше в СПбГУ <...> мне тоже как-то социология стала более интересной, хочется узнавать что-то, читать, обсуждать, а не просто в рамках лекции. До этого я не очень интересовалась» (Qж,23). «Ты читаешь-читаешь-читаешь, и тебе становится действительно интересно. Мне с каждым годом становилось все интереснее, и я понимала, чем может принести пользу социология. И ты потом не гонишься за автоматами, ты читаешь что-то сам» (Рж,23).

Фрейм «Транзит». Такие студенты концентрируют свое внимание преимущественно на формальной стороне своего обучения. Они посещают занятия, пишут ВКР, ожидая, когда их обучение подойдет к концу, или просто по привычке. Их образовательные практики направлены на то, чтобы выполнить обязательные требования и получить желаемую оценку — не более того. Например: «Человек должен посещать лекции и семинары. И если он их не будет посещать, его могут отчислить. Если я поступила, я не хочу быть отчислена» (Дж,23). Или: «Я решила, раз уж я поступила, значит, я должна отучиться <...>» (Вж,24). «Есть мотивация, это оценка. Или потенциально автомат или что-то такое. А если задание “текущее” — можешь делать, можешь не делать, я делаю, потому что не работаю, я учусь, я поступала учиться» (Ож,23).

Индикатор «Образ карьеры»

Фрейм «Любопытный эрудит». Такие студенты обращают внимание на важность общественной значимости их будущей работы. Для них важен положительный отклик людей на их работу, тот факт, что она может кого-то вдохновить, научить, сделать лучше. Они оценивают этот аспект будущей работы на основе тех широких социальных и культурных компетенций, которые они получают в университете, независимо от места будущей работы: «Мне важно понимать, что работа, которую я выполняю, приносит какую-то пользу. Есть какая-то цель. Это не просто марание бумаги <...>» (Уж,23). «Я бы хотела работу, которая была бы полезна обществу, которая могла бы дать мне реализовать свой творческий потенциал, которая хорошо оплачивается» (Иж,24). «Мне очень нравится организовывать какие-то мероприятия и видеть людей, у которых горят глаза и которым нравится это мероприятие, и они тебе благодарны» (Вж,24).

Фрейм «Карьерист-трудоголик». Для таких студентов характерно особое внимание к практикам, направленным на поиск лучшей работы, карьерный рост и т. п. Они стремятся в первую очередь стать профессионалами своего дела. «Мне хотелось бы состояться как профессионалу в своей отрасли, я не знаю, будет ли это политология или социология. Хотелось бы, чтобы работа и на тот момент была все так же интересна» (Аж,23).

Фрейм «Исследователь». Такие студенты стремятся получить работу по специальности, связанную с социологией. Они хотят продолжать заниматься тем, чем они занимались в университете, или построить академическую карьеру, устроиться работать в вуз. «Я бы хотела стать преподавателем. Да. В университете. В Санкт-Петербурге. Желательно в СПбГУ, конечно <...> Главное в работе — заинтересованность работой. Учить заинтересованных студентов гораздо приятнее, чем тех, которые не хотят приходить на пары» (Ож,23).

Фрейм «Транзит». Такие студенты, как правило, еще не определились со своей будущей работой и с направлением своей жизненной стратегии и порой вообще не связывают свое будущее с работой: «На самом деле идеальная работа была бы не работа» (См,23).

Такие респонденты недовольны тем, чем они сейчас занимаются, недовольны образованием, которое получают: «Что я училась, что нет. Это, конечно, интересно, развивает и все хорошо, но я не хочу быть социологом, и в целом для меня это

как хобби. Я не воспринимаю социологию как будущую свою работу. Просто как увлекательное хобби <...>» (Wж,24).

Как мы отмечали ранее, в процессе фрейм-анализа собранных интервью мы обнаружили, что всех респондентов можно разделить на тех, кто фреймирует образовательные практики (на момент проведения интервью) в соответствии с «чистыми» или «смешанными» фреймами. Под «чистым» фреймом мы понимаем такой способ фреймирования образовательных практик, когда ответы респондента по всем индикаторам относятся только к одному фрейму. «Смешанный» фрейм — это такой способ фреймирования, когда ответы респондента соотносятся (по тому или иному индикатору) с двумя или тремя фреймами одновременно.

Исследование показало, что большая часть респондентов (10 из 15) относятся к «смешанным» фреймам. «Чистые» фреймы мы встретили всего у трех респондентов.

Если рассматривать частоту повторения позиций фреймов студентов (позиция — это результат фиксации фрейма с помощью того или иного индикатора, например, в «смешанном» фрейме «Любопытный эрудит» / «Карьерист-трудоголик» две позиции), мы получаем следующие результаты:

1. «Исследователь» — 29 позиций.
2. «Карьерист-трудоголик» — 21 позиция.
3. «Транзит» — 18 позиций.
4. «Любопытный эрудит» — 9 позиций.

Самым частотным оказался фрейм «Исследователь». Мы предполагаем, что это связано с тем, что нами были опрошены только студенты-магистранты. Само поступление в магистратуру, которая предполагает более высокий уровень академической и профессиональной подготовки, является проявлением их стремления к выбору исследовательских компетенций.

Значимость фрейма «Карьерист-трудоголик», как показывает исследование, также связано со спецификой магистерской подготовки, наличие которой предоставляет лучшие перспективы для дальнейшего трудоустройства.

Фреймы «Транзит» и «Любопытный эрудит» также имманентно связаны друг с другом. Они фиксируют ситуацию неопределенности жизненной траектории, когда университетское образование рассматривается как способ «переждать» жизненную ситуацию, отсрочить выбор жизненного пути — либо в форме реализации рутинной формальной деятельности («Транзит»), либо как способ получить знания и навыки «впрок», как ресурс для широкого спектра возможных видов деятельности («Любопытный эрудит»).

Выводы

В статье было показано, что современный этап развития фрейм-анализа характеризуется накоплением разнообразных методик фреймирования повседневных практик и опыта проведения конкретных эмпирических исследований.

Авторы представили собственную методику выявления фреймов образовательных практик на основе выбора студентами различных жизненных стратегий, которые объективируются в предпочтениях определенных типов образователь-

ных компетенций. Эмпирическое исследование проводилось методом полуструктурированного интервью и позволило выявить и охарактеризовать следующие фреймы: «Любопытный эрудит», «Карьерист-трудоголик», «Исследователь», «Транзит».

Было отмечено, что наиболее частотными оказались фреймы «Исследователь» и «Карьерист-трудоголик», что может объясняться спецификой образовательного уровня респондентов.

В целом можно предположить, что в исследовании образовательных практик перспективы применения фрейм-анализа на основе определения жизненных стратегий молодых людей будут связаны с расширением эмпирической базы исследования (различных социально-демографических групп, уровней образования, региональных особенностей и т. п.), а также с расширением амплитуды и динамики возможных фреймов.

Литература

1. Агапов М. Г. Перехват протеста: фрейм-анализ публичной акции // Социология власти. № 13. 2013. С. 45–57.
2. Василькова В. В., Чангян А. А. Фреймирование в политической деятельности: от Майдана к Евромайдану // Журнал социологии и социальной антропологии. 2015. № 3. Т. 18. С. 80–95.
3. Вахштайн В. С. Социология повседневности и теория фреймов. СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2011. 334 с.
4. Вахштайн В. С. Фрейм-анализ как политическая теория // Социология власти. 2013. № 4. С. 13–44.
5. Волосухина Н. В. К вопросу о трактовке понятий «концепт» и «фрейм» в современной лингвистике // Университетские чтения 2010. Материалы научно-методических чтений ПГЛУ. Пятигорск: Издательство ПГЛУ, 2010. С. 41–46.
6. Дилтс Р. Фокусы языка. СПб.: Питер, 2002. 320 с.
7. Ерофеева М. А. Фрейм-аналитическая модель коммуникации: возможности и ограничения // Социология власти. 2012. № 8. С. 36–49.
8. Соколова О. В. Категория фрейма в когнитивной лингвистике // Вестник Астраханского государственного технического университета. 2007. № 1. С. 236–239.
9. Сухоносова С. В. Теория фреймов: возможности исследования повседневности // Человек в мире культуры. 2012. С. 29–34.
10. Ядов В. А. Попытка переосмыслить концепцию фреймов Ирвинга Гофмана. (По следам дискуссий при разработке исследовательского проекта) // Официальный сайт ИС РАН, 2011. URL: <http://www.isras.ru/publ.html?id=2024> (дата обращения: 21.09.2018).
11. Яноу Д., Ван Хульст. Фреймы политического: от фрейм-анализа к анализу фреймирования // Социологическое обозрение. 2011. Т. 10, № 1–2. С. 87–112.
12. Chong D., Druckman J. N. A Theory of Framing and Opinion Formation in Competitive Elite Environments // Journal of Communication. 2007. N 57. P. 99–118.
13. Davies S. The Paradox of Progressive Education: A Frame Analysis // Sociology of Education. 2002. Vol. 75, N 4. P. 269–286.
14. Entman R. M. Framing: Towards Clarification of a Fractured Paradigm // Journal of Communication. N 43 (4). 1993. P. 51–58.
15. Framing Public Life: Perspectives on Media and Our Understanding of the Social World / Lawrence Erlbaum Associates / ed. by Stephen D. Reese, Oscar H. Gandy, August E. Gant. New Jersey. 2001. 399 p.
16. Fairhurst G. T., Sarr R. S. The Art of Framing: Managing the Language of Leadership. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1996. 213 p.
17. Kyriakidou M. Distant Suffering in Audience Memory: The Moral Hierarchy of Remembering // International Journal of Communication. 2014. N 8. P. 1474–1494.
18. Schön D. A., Rein M. Frame reflection: toward the resolution of intractable policy controversies // Knowledge, Technology & Policy. 1994. Vol. 9, N 1. P. 85–104.

19. Scheufele D. A., Tewksbury D. Framing, agenda-setting, and priming: the evolution of three media effects models // *Journal of communication*. 2007. N 57 (1). P. 9–20.
20. Thornton J. Framing pedagogy, diminishing technology: Teachers experience of online learning software. URL: <http://www.ascilite.org/conferences/melbourne08/procs/thornton.pdf> (дата обращения: 21.09.2018).
21. Гофман И. Анализ фреймов. Эссе об организации повседневного опыта. М.: Институт социологии РАН, 2004. 752 с.
22. Лозинская А. А. Фреймовый способ структурирования содержания модульной программы обучения физике // *Известия Уральского государственного университета*. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2009. Т. 67, № 3. С. 176–184.
23. Соколова Е. Е. Фреймовая организация знаний при обучении английскому языку // *Психологическая наука и образование*. 2008. № 2. С. 96–104.
24. Федорова С. И. Фреймовый подход к методике преподавания истории // *Школа будущего*. 2008. № 2. С. 14–20.
25. Henrichs M. Framing Issues in Education: From a Domestic and International Perspective // Thesis, Georgia State University. 2014. URL: http://scholarworks.gsu.edu/political_science_theses/59 (дата обращения: 21.09.2018).
26. Васильева О. С., Демченко Е. А. Изучение основных характеристик жизненной стратегии человека // *Вопросы психологии*. 2001. № 2. С. 74–85.
27. Мдивани М. О., Кодесс П. Б. Методика исследования жизненных стратегий личности // *Вопросы психологии*. 2006. № 4. С. 146–150.
28. Резник Т. Е., Резник Ю. М. Жизненные стратегии личности // *Социологические исследования*. 1995. № 12. С. 100–105.
29. Рядинская Е. Н. Анализ концептуальных подходов к структуре смысловых стратегий в контексте изучения трансформаций личности // *Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования*. 2018. Т. 7, № 1А. С. 52–63.
30. Резник Ю. М., Смирнов Е. А. Жизненные стратегии личности. М.: Независимый институт гражданского общества, 2002. 260 с.
31. Рогов Е. И. Представления о жизненной стратегии будущего специалиста // *Совет ректоров*. 2011. № 7. С. 25–29.
32. Чередниченко Г. А. Образовательные и профессиональные траектории российской молодежи (на материалах социологических исследований). М.: ЦСП и М, 2014. 560 с.
33. Легостаева Н. И. Структура жизненных стратегий современного российского студенчества: автореф. дис. ... канд. социол. наук. СПб., 2012. 186 с.
34. Ельникова Г. А., Михайловская З. В. Типология жизненных стратегий молодежи // *Казанский социально-гуманитарный вестник*. 2018. № 2. С. 33–37.

Статья поступила в редакцию 24 августа 2018 г.;
рекомендована в печать 7 сентября 2018 г.

Контактная информация:

Василькова Валерия Валентиновна — д-р филос. наук, проф.; v.vasilkova@spbu.ru
Треухова Евгения Олеговна — магистр социологии, независимый исследователь;
evalancelot1@yandex.ru

Frames in educational practices

V. V. Vasilkova, E. O. Treukhova

St. Petersburg State University,
7–9, Universitetskaya nab., St. Petersburg, 199034, Russian Federation

For citation: Vasilkova V. V., Treukhova E. O. Frames in educational practices. *Vestnik of Saint Petersburg University. Sociology*, 2018, vol. 11, issue 4, pp. 487–502. <https://doi.org/10.21638/spbu12.2018.407> (In Russian)

The article presents results of the study of students' educational practices based on frame analysis. The authors note that frame analysis is characterized by a variety of ways of its empirical verification, and suggest their own version of how educational practices can be framed. We suggest that ideas about individuals' life strategies can be used as the basis for choosing frames, since the attitude towards educational practices is largely determined by the expectations and ideas about the future. This is related to the 'intermediate' status of students, who are in the initial stage of their professional self-identification at the university. Such ideas may not exist as clearly formulated attitudes, but act as a hidden mechanism of motivation and social activity of a person (which is especially important for frame analysis). A system of indicators for framing educational practices has been developed, including relationships with classmates, communication with supervisors, the image of the university and the image of a future career. The research has been carried out using the semi-structured interview method. Interviews have been conducted with undergraduate students at the Faculty of Sociology at St. Petersburg State University. As a result, four main frames has been identified, which can be considered as a latent expression of a certain type of life strategy: 'careerist-workaholic' — the strategy for successful employment and career growth; 'researcher' — the strategy for further intellectual/academic activity; 'curious erudite' — the strategy for communication, gaining a wide range of knowledge; 'transit' — the strategy for avoiding choosing a life strategy in the near future. The most frequently occurring frames are the 'researcher' and the 'careerist-workaholic', which can be explained by the specifics of the level of education of the respondents.

Keywords: frame, frame analysis, educational practices, life strategies, educational competencies.

References

1. Agapov M.G. Perekhvat protesta: freim-analiz publichnoi aktsii [Interception of protest: frame analysis of a public action]. *Sotsiologiya vlasti* [Sociology of Power], 2013, no. 13, pp. 45–57. (In Russian)
2. Vasilkova V.V., Changian A.A. Freimirovanie v politicheskoi deiatel'nosti: ot Maidana k Evromaidanu [Framing in political activities: from Maidan to EuroMaidan]. *Zhurnal sotsiologii i sotsial'noi antropologii* [Journal of Sociology and Social Anthropology], 2015, no. 3, vol. 18, pp. 80–95. (In Russian)
3. Vakhshain V.S. *Sotsiologiya povsednevnosti i teoriiia freimov* [Sociology of everyday life and theory of frames]. St. Petersburg, Izdatel'stvo Evropeiskogo universiteta v Sankt-Peterburge, 2011. 334 p. (In Russian)
4. Vakhshain V.S. Freim-analiz kak politicheskaiia teoriia [Frame analysis as a political theory]. *Sotsiologiya vlasti* [Sociology of Power], 2013, no. 4, pp. 13–44. (In Russian)
5. Volosukhina N.V. K voprosu o traktovke poniatii «kontsept» i «freim» v sovremennoi lingvistike [On the interpretation of concepts "concept" and "frame" in modern linguistics]. *Universitetskie chteniia 2010. Materialy nauchno-metodicheskikh chtenii PGLU* [University readings 2010. Materials of scientific and methodical readings of the PSLU]. Publishing house PGLU, 2010, pp. 41–46. (In Russian)
6. Dilts R. *Fokusy iazyka* [Language foci]. St. Petersburg, Piter Publ., 2002. 320 p. (In Russian)
7. Erofeeva M.A. Freim-analiticheskaiia model' kommunikatsii: vozmozhnosti i ogranicheniia [Frame-analytical model of communication: opportunities and limitations]. *Sotsiologiya vlasti* [Sociology of Power], 2012, no. 8, pp. 36–49. (In Russian)
8. Sokolova O.V. Kategoriiia freima v kognitivnoi lingvistike [Category of the frame in cognitive linguistics]. *Vestnik Astrakhanskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta* [Vestnik of Asrtakhan State Technical University. Series: Economics], 2007, no. 1, pp. 236–239. (In Russian)
9. Sukhonosova S.V. Teoriiia freimov: vozmozhnosti issledovaniia povsednevnosti [Theory of frames: the possibilities of investigating everyday life]. *Chelovek v mire kul'tury* [Man in the world of culture], 2012, pp. 29–34. (In Russian)
10. Iadov V.A. Popytka pereosmyslit' kontseptsiiu freimov Irvinga Gofmana. (Po sledam diskussii pri razrabotke issledovatel'skogo proekta) [An attempt to rethink the concept of Irving Hoffmann frames. (Following the discussions in the development of the research project)]. *Oftisial'nyi sait IC RAN* [Official site of the IAC RAS], 2011. Available at: <http://www.isras.ru/publ.html?id=2024> (accessed: 21.09.2018).
11. Ianou D., Van Khul'st. Freimy politicheskogo: ot freim-analiza k analizu freimirovaniia [Фреймы политического: от фрейм-анализа к анализу фреймирования]. Transl. from Engl. by K. Tkacheva,

- V.S. Vakhshtaina. *Sotsiologicheskoe obozrenie* [Sociological Review], 2011, vol. 10, no. 1–2, pp.87–112. (In Russian)
12. Chong D., Druckman J.N. A Theory of Framing and Opinion Formation in Competitive Elite Environments. *Journal of Communication*, 2007, no. 57, pp.99–118.
 13. Davies S. The Paradox of Progressive Education: A Frame Analysis. *Sociology of Education*, 2002, vol. 75, no. 4, pp. 269–286.
 14. Entman R. M. Framing: Towards Clarification of a Fractured Paradigm. *Journal of Communication*, 1993, no. 43 (4), pp. 51–58.
 15. Framing Public Life: Perspectives on Media and Our Understanding of the Social World. *Lawrence Erlbaum Associates*. Eds S. D. Reese, O. H. Gandy, A. E. Gant. 2001. 399 p.
 16. Fairhurst G. T., Sarr R. S. *The Art of Framing: Managing the Language of Leadership*. San Francisco, CA, Jossey-Bass Publ., 1996. 213 p.
 17. Kyriakidou M. Distant Suffering in Audience Memory: The Moral Hierarchy of Remembering. *International Journal of Communication*, 2014, no. 8, pp. 1474–1494.
 18. Schon D. A., Rein M. Frame reflection: toward the resolution of intractable policy controversies. *Knowledge, Technology & Policy*, 1994, vol. 9, no. 1, pp.85–104.
 19. Scheufele D. A., Tewksbury D. Framing, agenda-setting, and priming: the evolution of three media effects models. *Journal of communication*, 2007, no. 57 (1), pp.9–20.
 20. Thornton J. *Framing pedagogy, diminishing technology: Teachers experience of online learning software*. Available at: <http://www.ascilite.org/conferences/melbourne08/procs/thornton.pdf> (accessed: 21.09.2018).
 21. Gofman I. *Analiz freimov. Esse ob organizatsii povsednevnogo opyta* [Analysis of frames. The essay on the organization of everyday experience]. Moscow, Institut sotsiologii RAN Publ., 2004. 752 p. (In Russian)
 22. Lozinskaia A. A. Freimovyi sposob strukturirovaniia sodержaniia modul'noi programmy obucheniia fizike [The frame method for structuring the contents of a modular physics training program]. *Izvestiia Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 1. Problemy obrazovaniia, nauki i kul'tury* [News of the Ural State University. Series 1. The problems of education, science and culture], 2009, vol. 67, no. 3, pp. 176–184. (In Russian)
 23. Sokolova E. E. Freimovaia organizatsiia znaniia pri obuchenii angliiskomu iazyku [Frame knowledge organization for teaching English]. *Psikhologicheskaiia nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2008, no. 2, pp.96–104. (In Russian)
 24. Fedorova S. I. Freimovyi podkhod k metodike prepodavaniia istorii [The frame approach in the methods of teaching history]. *Shkola budushchego* [School of the Future], 2008, no. 2, pp. 14–20. (In Russian)
 25. Henrichs M. Framing Issues in Education: From a Domestic and International Perspective. *Thesis, Georgia State University*, 2014. Available at: http://scholarworks.gsu.edu/political_science_theses/59 (accessed: 21.09.2018).
 26. Vasil'eva O. S., Demchenko E. A. Izuchenie osnovnykh kharakteristik zhiznennoi strategii cheloveka [A study of the main characteristics of a person's life strategy]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 2001, no. 2, pp. 74–85. (In Russian)
 27. Mdivani M. O., Kodess P. B. Metodika issledovaniia zhiznennykh strategii lichnosti [The methodology of studying the life strategies of the individual]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 2006, no. 4, pp. 146–150. (In Russian)
 28. Reznik T. E., Reznik Iu. M. Zhiznennye strategii lichnosti [Life strategies of personality]. *Sotsiologicheskie issledovaniia* [Sociological research], 1995, no. 12, pp. 100–105. (In Russian)
 29. Riadinskaia E. N. Analiz kontseptual'nykh podkhodov k strukture smyslozhiznennykh strategii v kontekste izucheniia transformatsii lichnosti [Analysis of conceptual approaches to the structure of meaningful strategies in the context of the study of personality transformations]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniia* [Psychology. Historical and critical reviews and modern research], 2018, vol. 7, no. 1A, pp. 52–63. (In Russian)
 30. Reznik Iu. M., Smirnov E. A. *Zhiznennye strategii lichnosti* [Life strategies of personality]. Moscow, Nezavisimyi institut grazhdanskogo obshchestva Publ., 2002. 260 p. (In Russian)
 31. Rogov E. I. Predstavleniia o zhiznennoi strategii budushchego spetsialista [Representations about a life strategy of the future specialist]. *Sovet rektorov* [Council of rectors], 2011, no. 7, pp. 25–29. (In Russian)
 32. Cherednichenko G. A. *Obrazovatel'nye i professional'nye traektorii rossiiskoi molodezhi (na materialakh sotsiologicheskikh issledovaniia)* [Educational and professional trajectories of Russian youth (based on sociological research)]. Moscow, TsSP i M Publ., 2014. 560 p. (In Russian)

33. Legostaeva N.I. *Struktura zhiznennykh strategii sovremennogo rossiiskogo studenchestva*. Autoref. diss. ... kand. sotsiol. nauk [The structure of life strategies of modern Russian students. Thesis of PhD]. St. Petersburg, 2012. 186 p. (In Russian)

34. El'nikova G. A., Mikhailovskaia Z. V. Tipologiya zhiznennykh strategii molodezhi [A typology of youth life strategies]. *Kazanskii sotsial'no-gumanitarnyi vestnik* [*Kazan social and humanitarian bulletin*], 2018, no. 2, pp. 33–37. (In Russian)

Received: August 24, 2018
Accepted: September 7, 2018

Author's information:

Valeriya V. Vasilkova — Dr. Sci. in Philosophy, Professor; v.vasilkova@spbu.ru
Evgeniia O. Treukhova — Master of Science in Sociology, Independent Researcher;
evalancelot1@yandex.ru