

# Роль преподавателей в отсевах студентов: эмпирическое исследование на примере четырёх российских вузов<sup>1</sup>

[И. А. Груздев](#)

Магистр социологии, аналитик ЦВМ НИУ ВШЭ

[van@gorod.org.ru](mailto:van@gorod.org.ru)

## Аннотация

Тема отсева студентов достаточно скудно представлена в российских исследовательских работах, посвящённых высшему образованию. Что касается зарубежных исследований, то в большинстве из них досрочное выбытие учащихся из университета изучается через характеристики самих студентов, в то время как роль преподавателей в процессе отсева остается без внимания. В статье представлена перспектива исследования отсева студентов, фокусирующая внимание на деятельности преподавателей. На основе анализа интервью, проведённых в четырёх российских вузах, рассматриваются способы формирования норм, на которые ориентируются преподаватели в ходе оценивания студентов, а также предлагается типология ролей преподавателей в процессе контроля знаний студентов.

## Ключевые слова:

- студенческий отсев;
- академическая профессия;
- институциональная культура;
- дисциплинарная культура

## Введение

Отсев студентов можно отнести к одной из тех тем, изучение которых представляет значительный интерес с исследовательской точки зрения, даже если вынести за скобки вопросы практической актуальности<sup>2</sup>. С одной стороны, несмотря на большую популярность проблемы досрочного выбытия студентов из университета среди зарубежных исследователей высшего образования, можно говорить о недостатке исследований этой темы в России. Немногочисленные работы, посвящённые отчислению студентов (см., например: [Чудиновских, Донец 2004]), как правило, рассматривают один вуз, что приводит к отсутствию данных, позволяющих делать выводы по всей системе университетского образования страны. Таким образом, целый спектр вопросов, связанных с отсевом студентов в российских вузах, оказывается незатронутым, а исследователь, начинающий изучение этой темы, зачастую выступает в роли первооткрывателя. Даже самые общие показатели, такие как, например, масштаб отсева студентов, в силу разных причин не изучены эмпирически и представляют собой «белое пятно на карте». С другой стороны, за рубежом, где, начиная со второй по-

Даже самые общие показатели, такие как, например, масштаб отсева студентов, в силу разных причин не изучены эмпирически и представляют собой «белое пятно на карте»

<sup>1</sup> В данной статье использованы результаты проекта «Дифференциация студенческих траекторий», выполненного в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2013 г.

<sup>2</sup> Подробно вопрос практической значимости изучения отсева студентов в российских вузах рассматривается в статье: [Груздев, Горбунова, Фруммин 2013].

ловины XX в., реализуется множество исследований отчисления студентов, в настоящее время фиксируется кризис изучения причин отсева, связанный главным образом с недостатком новых моделей, позволяющих обобщить полученные эмпирические данные [Melguizo 2011].

Иными словами, изучение отсева студентов в российских вузах интересно по двум причинам: во-первых, практически любые релевантные эмпирические данные важны в связи с их дефицитом; во-вторых, работа по предложению новых объяснительных рамок для изучения студенческих отчислений востребована как в локальном, так и в международном контекстах.

В данной статье предпринимается попытка решения двух задач одновременно. На основе обзора литературы отмечается, что в большинстве исследований отсева студентов фокус рассмотрения направлен на самих студентов, в то время как роль преподавателей в отчислении часто остаётся без внимания. С учетом этой особенности предлагается описание деятельности преподавателей по контролю и селекции студентов в ходе образовательного процесса, которое, в свою очередь, может лечь в основу новой модели, объясняющей отсев студентов. Кроме того, в работе представлены результаты эмпирического опыта, полученного в ходе проведения интервью с преподавателями в четырёх российских вузах.

Основная цель статьи — рассмотреть представления преподавателей о необходимой строгости в отношении отсева студентов. Исходя из предпосылки о том, что процесс отчисления студентов неразрывно связан с контролем их академических достижений, осуществляемым преподавателями, мы концентрируем основное внимание на особенностях формирования их взглядов на то, как должен осуществляться этот контроль, и предлагаем типологию ролей преподавателей в процессе оценивая студентов.

## Студенты как основной фокус зарубежных исследований отсева

Большинство зарубежных исследований студенческого отсева, как предлагающих концептуальную модель для его изучения, так и эмпирических, сфокусированы главным образом на студентах. Иными словами, в работах, посвящённых отсеву, рассматриваемый феномен объясняется через различные характеристики студентов.

Одной из наиболее известных и влиятельных теорий, объясняющих причины отчисления студентов, является модель интеграции [Tinto 1975; 1982]. Ключевая идея модели состоит в том, что отчисление связано со сложностями перехода (*transition*) из одной социальной группы в другую [Hagedorn 2005]. Хотя теория интеграции рассматривает как индивидуальные характеристики студента, так и институциональную среду того или иного университета, основной акцент в модели сделан на первом. Во-первых, об этом говорит большое внимание, уделяемое семейному и образовательному бэкграунду студента. Во-вторых, само отчисление рассматривается как индивидуальное решение студента [Tinto 1975].

Объектом эмпирических исследований, выполненных на основе модели интеграции, также являются главным образом студенты и их характеристики. Показателен своеобразный метаанализ эмпирических исследований отсева,

---

Основная цель статьи — рассмотреть представления преподавателей о необходимой строгости в отношении отсева студентов

---

В работах, посвящённых отсеву, рассматриваемый феномен объясняется через различные характеристики студентов

представленный в работе Д. Брэкстона, А. Салливан и Д. Джонсона [Braxton, Sullivan, Johnson 1997]. Авторы выделяют 15 пропозиций, заложенных в модели интеграции и тестируемых в многочисленных эмпирических работах. И хотя цель работы состояла в определении гипотез, имеющих наибольшее эмпирическое подтверждение, на ее основе можно также сделать выводы о том, что (а) 10 из 15 пропозиций непосредственно связаны со стартовыми характеристиками студентов, (б) значительная часть исследователей, формирующих контекст изучения отсева студентов, в своих эмпирических работах проверяют гипотезы, связанные со студентами.

Модель отсева, предложенная Джоном Бином и имеющая широкое распространение, также объясняет причины отсева студентов через особенности самих студентов [Bean 1980]. Во-первых, автор частично соглашается с моделью интеграции, и общий фокус остается тем же. Во-вторых, Бин вводит в свою схему переменную «намерение отчислиться» (*intent to leave*), которая заимствована из исследований причин увольнений сотрудников. Таким образом, модель отсева, предложенная Бином, в еще большей мере сконцентрирована на студентах, которые сами под воздействием тех или иных факторов формируют своё отношение к определённому институту и принимают решение об отчислении.

Идея академического усердия (*academic momentum/intensity*) [Adelman 1999], рассматриваемая в ряде работ как концептуальная рамка исследований отсева, предлагает перспективу, согласно которой наиболее значительную роль в совершении образовательного перехода и достижении высшего образования играет усилие, которое студент приложил в последний год обучения в школе и (или) в первый год пребывания в университете. Это снова делает студентов основным объектом исследования отсева и оставляет без внимания деятельность преподавателей.

Следует также отметить, что в целом проблема отсева студентов часто рассматривается в контексте более широкой темы студенческого опыта, что также акцентирует внимание исследователей именно на характеристиках студентов. Кроме того, имеет смысл отметить особенности инфраструктуры данных, связанных с темой отчисления студентов. Данные по успеваемости студентов и другим их атрибутам относительно доступны. Например, в США все учреждения высшего образования предоставляют отчётность, включающую показатель «дожития» (*persistence*) студентов [Hagedorn 2005]. Данные о преподавателях, вероятно, распространены в меньшей степени.

## Роль преподавателей в процессе отчисления

Уже на уровне здравого смысла ясно, что в процесс отсева студентов вовлечены не только они сами. В ходе отчисления студент может взаимодействовать с административными сотрудниками вуза. В случае, если отчисление является результатом академического тупика<sup>3</sup>, в кото-

---

В целом проблема отсева студентов часто рассматривается в контексте более широкой темы студенческого опыта, что также акцентирует внимание исследователей именно на характеристиках студентов

---

<sup>3</sup> Под академическим тупиком понимается совокупность ситуаций, в которых учащийся из-за плохой академической успеваемости не может продолжить обучение по образовательной программе в когорте студентов, поступивших в вуз в определённом году.

ром оказался студент, стоит отметить участие преподавателей в этом процессе.

Преподаватели, не связанные напрямую с формальной процедурой исключения студента из университета, принимают непосредственное участие в определении академических достижений учащихся. Оценивая знания студентов, они осуществляют отбор в рамках своего курса, последствия которого прямо или косвенно касаются отсева. Иными словами, преподаватели определяют академическую успешность и неуспешность, которые могут влиять на то, отчислится студент или нет. Если согласно административным правилам университета академический тупик, являющийся крайним случаем неуспеваемости, влечет исключение, то отсев и контроль академических достижений студентов связаны напрямую. В более гибкой системе, когда неуспеваемость не ведёт к исключению, низкие академические достижения также могут иметь влияние на отчисления, что показано в некоторых исследованиях [Kuh et al. 2006]. В этом случае ключевую роль играют факторы, сопутствующие академическому тупику, к которым можно отнести потерю стипендиальной поддержки, снижение мотивации к продолжению обучения и др.

Если говорить об особенностях отсева студентов в российских вузах, то можно сделать предположение о том, что роль, которую в этом процессе играют преподаватели, особенно значима. Это связано с тем, что одной из ключевых и наиболее распространенных формальных причин отчисления студентов является академическая неуспеваемость, что было показано, например, в исследовании выбытия студентов на примере одного из ведущих вузов Москвы [Донец 2011]. По результатам проекта, реализованного в одном из национальных исследовательских университетов Москвы, также было выявлено, что академическая неуспеваемость — самая типичная причина отсева [Груздев, Горбунова, Фрумин 2013]. Кроме того, на материалах интервью с отчисленными студентами в этой работе выдвигается предположение о том, что отсев в российских вузах часто является принудительным по отношению к студентам процессом, так как в силу университетских правил образование не может быть продолжено в случае наступления академического тупика [Там же]. Таким образом, отсутствие внимания исследователей к роли преподавателей в отчислении студентов представляется особенно критичным, если речь идет о российских вузах.

## Перспектива изучения роли преподавателей в процессе отсева студентов

Как уже было отмечено выше, преподаватели вовлечены в процесс отсева главным образом через осуществление контроля знаний, в результате которого определяется степень академической успешности студента. В связи с этим вопрос о роли преподавателей в отсеве студентов тесным образом связан с вопросами о том, на основании каких критериев происходит оценка знаний студентов и чем обусловлен уровень ее строгости. Изучение этих проблем, в свою очередь, может начинаться с рассмотрения препода-

---

Иными словами, преподаватели определяют академическую успешность и неуспешность, которые могут влиять на то, отчислится студент или нет

---

Отсутствие внимания исследователей к роли преподавателей в отчислении студентов представляется особенно критичным, если речь идет о российских вузах

вателей как профессиональной группы, которая обладает своей культурой, определяющей «непосредственные рамки, формирующие академическую жизнь» [Clark 1987: 107]. Контроль знаний студентов в этом контексте является частью академической работы. Таким образом, процесс оценивания студентов, как и остальная деятельность преподавателей, обусловлен их общей профессиональной культурой. Стоит отметить, что само понятие «культура» имеет тесную связь с отсевом. Зигмунд Бауман, говоря о культуре, замечает, что она «оживляет в памяти труд фермера или садовника» [Бауман 1996: 151], который облагораживает сад, придаёт ему задуманную форму. Стремление к определенному образцу, согласно Бауману, помимо прочего, предполагает отсечение лишнего, поэтому садовник «выпальывает нежелательных гостей» [Там же]. Аналогичным образом преподаватели, основываясь на коллективных представлениях о должном, осуществляют контроль знаний студентов, посредством которого происходит определение тех, кто отклоняется от нормы и должен быть подвержен отбору.

Вместе с тем преподаватели могут быть рассмотрены как однородная профессиональная группа только в первом приближении [Becher 1987]. Корректнее говорить не об академической профессии, а об академических профессиях [Light 1974]. Одним из важных дифференцирующих факторов являются дисциплинарные различия. Преподаватели различных дисциплин, работающие с неодинаковыми категориями знания, представляют разные «академические племена» и разделяют отличные друг от друга дисциплинарные культуры [Becher 1994]. В некоторых исследованиях, в частности, было показано, что дисциплинарная культура имеет влияние на устройство образовательного процесса и способ преподавания (см.: [Lindblom-Ylänne et al. 2006]).

Другим фактором, позволяющим говорить о значительной дифференциации академической профессии, является принадлежность преподавателей к различным институтам высшего образования, которые, в свою очередь, по ряду характеристик могут сильно отличаться друг от друга [Clark 1997]. На основе институциональных различий выделяются два типа преподавателей — «местные жители» (*locals*) и «космополиты» (*cosmopolitans*). Первые, как правило, работают в небольших институтах и погружены скорее в локальный контекст своего окружения, чем в культуру дисциплины, которую они преподают. Вторые похожи на классических профессионалов. Они в большей степени участвуют в исследовательской работе, могут более или менее часто менять университет и ориентированы на дисциплинарную культуру, которая является независимой от конкретного учреждения [Clark 1987].

Таким образом, можно говорить о различных культурах, обуславливающих работу преподавателей внутри академической профессии. Эти культуры могут различаться в зависимости от дисциплины и учреждения, в котором работает преподаватель. Более того, преподаватель может находиться на пересечении двух культур, отличающихся друг от друга, — дисциплинарной и институциональной. В свою очередь, различия культур, которые разделяют преподаватели, могут обуславливать различные образцы контроля знаний студентов и разные взгляды на строгость критериев студенческого отсева.

---

Процесс оценивания студентов, как и остальная деятельность преподавателей, обусловлен их общей профессиональной культурой

---



---

Можно говорить о различных культурах, обуславливающих работу преподавателей внутри академической профессии. Эти культуры могут различаться в зависимости от дисциплины и учреждения, в котором работает преподаватель

---

## Описание данных

Для анализа представлений преподавателей о необходимой строгости контроля знаний студентов используются данные, собранные в ходе проведения неструктурированных интервью. В исследование вовлечены четыре вуза: два национальных исследовательских университета в Москве, один региональный национальный исследовательский университет и один региональный государственный университет. Интервью проводились на экономических и инженерных факультетах. Были проанализированы 20 интервью. Время проведения интервью: март — ноябрь 2012 г.

Интервью охватывали темы, касающиеся профессиональной биографии преподавателя, его текущей занятости и основных направлений деятельности. В ходе беседы также затрагивались вопросы о том, как преподаватель оценивает уровень отсева студентов в своем вузе, в чем видит причины неуспеваемости студентов, как происходит контроль за знаниями студентов, как (исходя из каких оснований) выставляется оценка по курсу, который ведет преподаватель, обсуждается ли оценивание знаний студентов на заседаниях кафедры и др.

## Способы формирования норм контроля знаний студентов

Один из первых вопросов, касающихся роли преподавателей в студенческом отсеке, связан с проблемой способов формирования представлений о необходимой строгости контроля за знаниями студентов. Иными словами, интерес представляет то, как преподаватель усваивает правила, которыми руководствуется, когда выставляет оценки по курсу и определяет, сколько слушателей получают положительные оценки, а какую долю от курса и (или) учебной группы составят неаттестованные студенты.

С формальной точки зрения в ходе контроля знаний студентов преподаватель должен ориентироваться на правила, изложенные в различного рода правовых документах вуза, которые также могут быть основанием для принятия решений в спорных или конфликтных ситуациях. Вместе с тем, согласно нарративам информантов, различного рода положения, регулирующие процесс оценивания знаний студентов, являются второстепенным источником норм, которыми руководствуются преподаватели в ходе своей деятельности. Рассказывая, как они усваивали нормы контроля знаний студентов, преподаватели отмечают значение опыта коллег и собственный студенческий опыт, в ходе которого они участвовали в процессе выставления оценок «по ту сторону баррикад»:

*Первый источник — студенческий опыт. Ты смотришь на преподавателей, они что-то говорят, обосновывают свою позицию, так далее. Ты воспринимаешь. Второй источник... Ты же начинаешь преподавать с семинаров, а не с лекций. Всегда есть старший человек, который главный, может чему-то научить, помочь. Мне очень помогло (сотрудничество) с преподавателем N. Мы с ней в первый год очень много общались, когда я начинал преподавать. Как оценивать, как себя вести. Как объяснить*

Интерес представляет то, как преподаватель усваивает правила, которыми руководствуется, когда выставляет оценки по курсу и определяет, сколько слушателей получают положительные оценки

Преподаватели отмечают значение опыта коллег и собственный студенческий опыт, в ходе которого они участвовали в процессе выставления оценок «по ту сторону баррикад»

*студенту, что тезис «я учил всю ночь» не работает. Она все это мне рассказывала и помогала (преподаватель НИУ в Москве).*

На основе интервью можно выделить два способа знакомства с нормами оценивания студентов через опыт коллег. Первый связан с усвоением образа действия старшего коллеги. Это своеобразный этап профессионального обучения, который молодой преподаватель проходит под руководством старшего коллеги (релевантный пример во фрагменте интервью, приведённом выше). Второй способ — участие в неформальных обсуждениях преподавательской работы с коллегами на факультете или на кафедре.

*На самом деле, это все обсуждается впрямую на кафедре, с заведующим кафедрой. Поэтому мы вот говорили, что курс ведет один преподаватель — два незначёта, другой — десять. Это всё так, личность никто не отменял, но в целом, вообще, это выравнивается... (преподаватель регионального государственного университета).*

Ещё один источник правил контроля знаний студентов, который отмечался информантами, это содержание программы курса. В программе курса зафиксировано, какие знания должен приобрести студент. Соответственно оценка зависит от расхождения между его реальными знаниями и тем, что включено в программу. Вместе с тем стоит отметить, что преподаватели по-разному интерпретируют требования, содержащиеся в программе. Это, в свою очередь, позволяет сделать предположение о том, что различия в этих интерпретациях могут быть обусловлены различиями норм, заимствованных из опыта коллег.

Говоря о различных источниках формирования норм контроля знаний студентов, также стоит отметить, что опыт коллег отсылает нас к понятию институциональной культуры, тогда как ориентация на программу курса скорее является обращением к дисциплинарным нормам. Таким образом, коллективные представления коллег формируют институциональный контекст изучения отсева студентов, а представления, основанные на содержательных стандартах и требованиях курса, — дисциплинарный.

## **Несоответствие школьной подготовки требованиям дисциплины**

**Н**а основе интервью можно сделать вывод о том, что несмотря на возможные различия дисциплин, которые не были в центре внимания исследования и не выявлены эмпирически, в целом дисциплинарные требования рассматриваются преподавателями как не соответствующие школьной подготовке студентов. Речь идёт о том, что, по словам информантов, стартовые знания и навыки студентов часто оказываются недостаточными для освоения дисциплин, преподаваемых в университете. Слабая школьная подготовка поэтому расценивается преподавателями как одна из наиболее важных причин отсева студентов.

*Одна из основных причин неуспеваемости — это школьная система образования... Первокурсники приходят неготовые к тому, чему их учат,*

---

Ещё один источник правил контроля знаний студентов, который отмечался информантами, это содержание программы курса

---

Стартовые знания и навыки студентов часто оказываются недостаточными для освоения дисциплин, преподаваемых в университете

*им очень трудно отвечать вслух развернуто, им трудно писать контрольные работы, где надо видеть просто текст, или текст у гуманитариев, или развернутое решение задач у математиков или физиков и проч. Сразу мы сталкиваемся с тем, что ребенок приходит, если не «мертвый», то «полумертвый» на первый курс (преподаватель регионального государственного университета).*

*У меня есть программа, по которой я обязана идти. Я не могу сначала прочитать курс алгебры за 10-й класс, на это нет времени. А прочитать то нужно, потому что производную не все могут взять. Оказывается, в школе этому у нас не учат (преподаватель НИУ в Москве).*

Таким образом, дисциплинарные требования, независимо от возможных различий изучаемых дисциплин, являются косвенной причиной отсева. Мера, в которой они влияют на уровень отсева, зависит от их интерпретации преподавателем.

### **Типология ролей преподавателей в процессе контроля знаний студентов**

Один из наиболее важных вопросов, которые встают в рамках исследования, основывающегося на предпосылке о том, что отсев осуществляется в ходе деятельности преподавателей по контролю знаний студентов, касается различных установок преподавателей в отношении необходимой строгости этого контроля.

Различные взгляды преподавателей в отношении строгости контроля за знаниями студентов в рамках конкретного курса и в ходе всего образовательного процесса, происходящего в университете, могут частично объяснять целый ряд явлений, связанных с отсевом студентов и зафиксированных в ходе эмпирических исследований. К таким явлениям относятся, например, «курсы-убийцы» (*gatekeeper courses*) или межфакультетские различия в уровне досрочного выбытия студентов.

Дифференциация взглядов и представлений на строгость оценивания знаний студентов в определённом смысле проявляется через различные роли, которые преподаватели играют в ходе контроля за знаниями студентов. Вместе с тем различие этих ролей может быть обусловлено неодинаковым отношением преподавателей к дисциплинарной и институциональной культуре и внутренними различиями этих культур.

Представленная в результате анализа интервью типология ролей преподавателей в процессе контроля за знаниями студентов выделена на основании трёх переменных: (1) дисциплинарная селекция; (2) институциональная культура; (3) характеристика институциональной культуры. Указанный набор переменных задается понятиями «дисциплинарная культура» и «институциональная культура», которые отмечаются в литературе как главные факторы, дифференцирующие академическую профессию. То или иное соотношение значений переменных может обозначать различный баланс между дисциплинарным и институциональным в деятельности преподавателя, а также указывать на особенности институциональной культуры кон-

Дифференциация взглядов и представлений на строгость оценивания знаний студентов в определённом смысле проявляется через различные роли, которые преподаватели играют в ходе контроля за знаниями студентов

Типология ролей преподавателей в процессе контроля за знаниями студентов выделена на основании трёх переменных: (1) дисциплинарная селекция; (2) институциональная культура; (3) характеристика институциональной культуры



кретного вуза или факультета. Рассматриваемые переменные не отражают различия между дисциплинами, так как дизайн исследования не позволил увидеть их эмпирическое проявление.

Переменная «дисциплинарная селекция» принимает положительное значение (+) в случае, если преподаватель в ходе своей работы осуществляет отбор на основании критериев, зафиксированных в поле его дисциплины. Соответственно отрицательное значение (-) переменная принимает, если представления о правилах оценивания студентов такого рода не используются. По сути, речь идёт о том, разделяет преподаватель правила дисциплинарной культуры или нет. На эмпирическом уровне переменная связана с тем, насколько строго преподаватель применяет дисциплинарные стандарты, в частности, зафиксированные в программах курсов, к оцениванию знаний студентов.

Переменная «институциональная культура» принимает положительное значение (+), в ситуации, когда преподаватель разделяет представления о строгости оценивания знаний и отсева студентов, доминирующие в академической группе, в которую он включён в рамках повседневной работы на кафедре и (или) факультете.

Наконец, переменная «характеристика институциональной культуры» отражает качество представлений об отсева и необходимой строгости оценивания знаний студентов группы, локализованной на конкретной кафедре и (или) факультете. Переменная принимает значение «селективная» в случае, если доминирующие взгляды на отсев студентов и контроль за их знаниями характеризуются высокой степенью строгости. Иными словами, селективной является та институциональная культура, которая настроена на тщательный отбор студентов. Значение «неселективная» предписывается тем комплексам коллективно разделяемых представлений о студенческих отчислениях, которые обуславливают незначительный отбор или его полное отсутствие.

Важно отметить, что выделенные типы (см. табл. 1) не являются типологией преподавателей. Они описывают роли, которые последние могут играть в процессе оценивания знаний студентов. Далее представляется необходимым остановиться на каждом выделенном типе и кратко его описать.

Выделенные типы не являются типологией преподавателей. Они описывают роли, которые последние могут играть в процессе оценивания знаний студентов

**Таблица 1**

**Типы ролей преподавателей в процессе контроля за знаниями студентов**

<b>Тип роли</b>	<b>Дисциплинарная селекция</b>	<b>Институциональная культура</b>	<b>Характеристика институциональной культуры</b>
«Садовник»	+	+	Селективная
«Любитель пересдач»	+	+	Неселективная
«Санитар леса»	+	-	Неселективная

*Окончание таблицы см. на следующей странице.*

Тип роли	Дисциплинарная селекция	Институциональная культура	Характеристика институциональной культуры
«Распределитель квоты»	–	+	Селективная
«Культиватор отличников»	–	+	Неселективная
«Добряк»	–	–	Селективная

Роль «Садовник» предписывает, с одной стороны, руководствоваться в деятельности нормами своей дисциплины и, с другой стороны — разделять институциональную культуру, которая характеризуется высокой степенью селективности. В этом случае дисциплинарная и институциональная культуры находятся в отношениях адекватности. Здесь нет противоречия локального и космополитичного, о котором говорит Кларк [Clark 1987], так как строгие критерии отбора дисциплины полностью поддерживаются на местном уровне. Преподаватели выступают в роли «Садовника» в том смысле, в котором об этом говорит З. Бауман [Бауман 1996]. Они культивируют «лучших из лучших». Вероятно, это тот тип, который в наибольшей степени характерен для профильных факультетов ведущих вузов:

*Я всегда руководствуюсь простыми правилами, которые прописаны в программе курса и, наверное, еще в каких-нибудь документах, я сейчас так не вспомню... Но вот в программе точно прописано, что студент должен знать до курса, чтобы успешно его освоить, и что студент должен знать по результатам курса, в конце. Вот это мои, как вы говорите ориентиры, моя шкала.... Если будет курс дураков и лентяев (ну, я условно говорю), то я всем буду ставить «пару», пока кто-то из них не начнет работать... (преподаватель НИУ в Москве).*

*На каком-то этапе к студенту надо относиться, как к коллеге. Я их и называю «коллеги». А это значит — с них спрос, как с коллег. Некоторые, как выясняется, не совсем коллегами оказываются по своему отношению к делу (преподаватель НИУ в Москве).*

Тип «Любитель пересдач», так же как и «Садовник», характеризуется принятием и дисциплинарной селекции, и институциональной культуры. Отличие состоит в том, что институциональная культура в этом случае является неселективной. Таким образом, роль, относящаяся к этому типу, характеризуется в определённом смысле противоречивыми взглядами на контроль за знаниями студентов и их отсеивание. Она предписывает, с одной стороны, соблюдать строгость дисциплинарных норм, с другой — разделять представления локальной академической группы о недопустимости большой доли отчисления студентов. Эмпирически такая ситуация возможна, например, в случае, если преподаватель, которого студенты описывают как

Роль «Садовник» предписывает, с одной стороны, руководствоваться в деятельности нормами своей дисциплины и, с другой стороны — разделять институциональную культуру, которая характеризуется высокой степенью селективности

«Любитель пересдач» характеризуется принятием и дисциплинарной селекции, и институциональной культуры

«принципиального», работает на факультете, испытывающем трудности с набором. В результате преподаватель может ставить большое количество неудовлетворительных оценок, но при этом предоставлять практически неограниченное количество шансов пересдать предмет.

*Ещё такая шутка ходит, что по уставу университета существует три пересдачи: экзамен, пересдача и комиссия, а на физике по уставу университета три пересдачи, но есть еще пересдача первой пересдачи, потом вторая пересдача первой пересдачи (смеется). Есть до сих пор те, кто не сдал долги с первого семестра прошлого учебного года (преподаватель регионального государственного университета).*

Роль «Санитар леса» предписывает руководствоваться в работе высокими стандартами своей дисциплины, несмотря на то что институциональная культура, в которой осуществляется деятельность, не является селективной. Эта роль связана со значительной частью всех студенческих отчислений на том или ином факультете, где многие преподаватели оценивают знания студентов так, что прохождение их курсов не вызывает проблем:

*Конечно, люди бывают разные, и у нас такие есть, когда стабильно каждый раз полкурса оказываются неаттестованными... Я не знаю, почему так. Мое мнение: это люди, которые в силу разных причин человека не видят, если он предмета не знает... (преподаватель регионального государственного университета).*

Тип «Распределитель квоты» характеризуется отсутствием ориентации на дисциплинарные нормы, но проявлением некоторой строгости в ходе оценивания, так как институциональная культура того или иного учреждения является селективной. Таким образом, предписывается руководствоваться представлениями о норме незачётов, что усваивается через опыт взаимодействия с коллегами:

*И н ф о р м а н т : Есть какие-то общие вещи, которые нигде не прописаны, но каждый их знает. Нельзя наставить кучу пятёрок, но и кучу двоек наставить нельзя, понимаете?*

*И н т е р в ь ю е р : А почему нельзя?*

*И н ф о р м а н т : Потому что потом это всё обсуждается выше, и если будут все пятёрки, скажут: «Наверное здесь что-то не то» (преподаватель регионального НИУ).*

Тип «Культиватор отличников» так же, как и «Садовник», описывается отношениями адекватности между ориентацией на дисциплинарную селекцию и локальной культурой институции. Отличие состоит в знаке этой адекватности, так как преподаватели, которые принимают эту роль, находятся в неселективной среде и не осуществляют дисциплинарную селекцию. В результате в большинстве случаев знания студентов такой преподаватель оценивает на «отлично».

Роль «Добряк» предписывает не осуществлять дисциплинарную селекцию и не разделять представления, зафиксированные на институциональном

---

Роль «Санитар леса» предписывает руководствоваться в работе высокими стандартами своей дисциплины, несмотря на то что институциональная культура, в которой осуществляется деятельность, не является селективной

---

Тип «Распределитель квоты» предписывает руководствоваться представлениями о норме незачётов, что усваивается через опыт взаимодействия с коллегами

уровне в том случае, если они характеризуются как селективные. Подобно «Культиватору отличников», «Добряк» в основном ставит высокие оценки, а незачёты крайне редки для этого типа. Вместе с тем за счет такого способа контроля за знаниями студентов «Добряк» значимо отличается от своих коллег и имеет соответствующую репутацию у студентов:

*Я придерживаюсь мнения... Меня этому мой преподаватель когда-то научил, великий математик, между прочим, и я считаю, что это правильно, что, если студент хочет, он выучит, а если нет, то его учить — только портить... А то, что я ему экзамен не поставлю... Я ему только жизнь попорчу... (преподаватель регионального НИУ).*

Описанная типология ролей преподавателей отражает различные взгляды на строгость оценивания студентов. Поскольку указанные роли предписывают разное поведение в отношении определения академических достижений студентов, можно предположить, что их различное соотношение в той или иной группе преподавателей может объяснять фиксируемый на этом факультете (или в рамках специализации факультета) уровень отсева.

## Заключение

**П**роблема отсева студентов, как правило, рассматривается через те или иные характеристики самих студентов, которые могут повышать и понижать риск досрочного выбытия. Роль преподавателей в процессе отсева часто остается на периферии внимания. Вместе с тем работа преподавателей напрямую связана с определением академических достижений студентов, которые, в свою очередь, тесно связаны с отчислениями из числа учащихся. В российских университетах, где академический тупик студента в большинстве случаев влечёт его отчисление, эта связь особенно ясна.

Один из возможных способов исследования роли преподавателей в процессе отсева предполагает рассмотрение последних как неоднородной профессиональной группы, внутренняя дифференциация которой обусловлена различиями в академических дисциплинах и учреждениях. Различия дисциплинарных и институциональных культур, а также разная мера, в которой каждая из них определяет рамки повседневной деятельности, могут обуславливать дифференциацию ролей преподавателей в процессе оценивания знаний студентов.

На основе проведенных в рамках исследования интервью была представлена типология таких ролей. Некоторые роли (например, «Садовник» или «Санитар леса») предписывают крайне строгий контроль знаний студентов по итогам учебных курсов и, следовательно, в большей мере связаны с высоким уровнем отсева. Другие роли (например, «Добряк»), наоборот, характеризуются крайне лояльным отношением к студентам. Различное соотношение ролей в определенном учреждении может обуславливать тот уровень студенческого отсева, который в нем отмечается.

Стоит заметить, что представленная типология не является исчерпывающей. В рамках рассмотрения деятельности преподавателей, связанной со

Поскольку указанные роли предписывают разное поведение в отношении определения академических достижений студентов, можно предположить, что их различное соотношение в той или иной группе преподавателей может объяснять фиксируемый на этом факультете (или в рамках специализации факультета) уровень отсева

студенческим отсевом, через призму институциональной и дисциплинарной культур, можно предположить, что различия, не затронутые в данной работе, обусловлены, главным образом, двумя обстоятельствами: дисциплинарными особенностями и другими характеристиками институциональной культуры. Иными словами, с одной стороны, перспективным было бы сравнительное исследование представлений о строгости оценивания знаний студентов и отсева в разных дисциплинах. С другой стороны, внимания также заслуживают различия институциональных культур, обусловленные не только разницей в степени селективности. Изучение как дисциплинарных, так и институциональных различий, в свою очередь, диктует необходимость исследования большего количества эмпирических объектов. Таким образом, важным было бы проведение дальнейших исследований, рассматривающих новые эмпирические кейсы. В целом же расширение типологии ролей преподавателей в ходе оценивания студентов могло бы способствовать более полному пониманию всей совокупности критериев, принимающихся в расчет преподавателями в процессе поддержания должной формы студенческого контингента, который, в свою очередь, обуславливает отсев.

## Литература

1. Бауман З. 1996. *Мыслить социологически*. Учебное пособие. М.: Аспект Пресс.
2. Донец Е. В. 2011. Опыт исследования студенческий отчислений на примере МГУ. *Мониторинг университета*. 6: 33–38. URL: <http://cim.hse.ru/unimonitoring/2011--6/30413583.html>
3. Груздев И. А., Горбунова Е. В., Фруммин И. Д. 2013 (в печати). Студенческий отсев в российских вузах: к постановке проблемы.
4. Чудиновских О. С., Донец Е. В. 2004. *Возможности и ограничения завершения высшего образования в элитном вузе: на примере МГУ им. М. В. Ломоносова*. М.: МАКС Пресс.
5. Adelman C. 1999. *Answers in the Tool Box. Academic Intensity, Attendance Patterns, and Bachelor's Degree Attainment*. Washington, DC: U.S. Dept. of Education Office of Educational Research and Improvement.
6. Bean J. P. 1980. Dropouts and Turnover: The Synthesis and Test of a Causal Model of Student Attrition. *Research in Higher Education*. 12 (2): 155–188.
7. Becher T. 1987. The Disciplinary Shaping of the Profession. In: Clark B. R. (ed.). *The Academic Profession*. Berkeley, CA: University of California Press.
8. Becher T. 1994. The Significance of Disciplinary Differences. *Studies in Higher Education*. 19 (2): 151–161.
9. Braxton M. J., Sullivan A. V., Johnson R. M. 1997. Appraising Tinto's Theory of College Student Departure. Higher Education. In: Smart J. C. (ed.). *Handbook of Theory and Research*. 12. New York: Agathon Press; 107–164.
10. Clark B. R. 1987. *The Academic Life. Small Worlds, Different Worlds. A Carnegie Foundation Special Report*. Princeton: Princeton University Press.
11. Clark B. R. 1997. Small Worlds, Different Worlds: The Uniquenesses and Troubles of American Academic Professions. *Daedalus*. 126 (4): 21–42.

Перспективным было бы сравнительное исследование представлений о строгости оценивания знаний студентов и отсева в разных дисциплинах. С другой стороны, внимания также заслуживают различия институциональных культур, обусловленные не только разницей в степени селективности

12. Hagedorn L. S. 2005. How to Define Retention? A New Look at an Old Problem. In: Seidman A., Tinto V. (ed.). *College Student Retention*. Westport, CT: Praeger Publisher; 89–106.
13. Kuh G. D. et al. 2006. What Matters to Student Success: A Review of the Literature. Commissioned Report for the National Symposium on Postsecondary Student Success: Spearheading a Dialogue on Student Success. *National Postsecondary Education Cooperative (NPEC) Commissioned Paper*. URL: [http://nces.ed.gov/npec/pdf/Kuh\\_Team\\_Report.pdf](http://nces.ed.gov/npec/pdf/Kuh_Team_Report.pdf)
14. Light D. 1974. The Structure of the Academic Professions. *Sociology of Education*. 47 (1): 2–28
15. Lindblom-Ylänne S. et al. 2006. How Approaches to Teaching are Affected by Discipline and Teaching Context. *Studies in Higher Education*. 31 (3): 285–298.
16. Melguizo T. 2011. A Review of the Theories Developed to Describe the Process of College Persistence and Attainment. *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. 26: 395–421.
17. Tinto V. 1975. Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*. 45 (1): 89–125.
18. Tinto V. 1982. Limits of Theory and Practice in Student Attrition. *Journal of Higher Education*. 53 (6): 687–700.