

# Суд идет: дискурс преподавателей об отсеве студентов

**Е. А. Терентьев, И. А. Груздев, Е. В. Горбунова**

**Терентьев Евгений Андреевич**

магистр социологии, аналитик Центра  
внутреннего мониторинга НИУ ВШЭ.  
E-mail: eterentev@hse.ru

**Груздев Иван Андреевич**

магистр социологии, директор Центра  
внутреннего мониторинга НИУ ВШЭ.  
E-mail: igruzdev@hse.ru

**Горбунова Елена Васильевна**

магистр социологии, аналитик Центра  
внутреннего мониторинга НИУ ВШЭ.  
E-mail: evgorbunova@hse.ru

Адрес: Москва, 101000, ул. Мясницкая, 20.

**Аннотация.** Представлены результаты дискурс-анализа текстов полуструктурированных интервью с преподавателями девяти российских вузов. В фокусе анализа — нарративы о студенческом отсеве и его причинах. В целом дискурс преподавателей является обвинительным по отношению к студенту. Все нарративы могут быть объединены и описаны в рамках метафоры судебного процесса. В наиболее явном виде сюжет с обвинением развивается в типе дискурса, который назван прокурорским, но и в дискурсах адвоката и судьи ответственность за отсев приписывается студентам. Все три дискурса конструируют символические барьеры между универ-

ситетом и преподавателями с одной стороны и студентами с другой. Эти барьеры работают на обоснование непричастности преподавателей к студенческому отсеvu. Ни в одном из типов дискурса не артикулируется миссия университета и не проблематизируются основания и цели его деятельности. Авторы высказывают предположение, что дискурс о «плохом студенте» является отражением реальных проблем, связанных с массовизацией образования и неизбежным изменением студенческого контингента. Анализ дискурса преподавателей позволяет выдвинуть гипотезу, что их реакция на эти изменения ограничивается фиксацией проблем и обоснованием своей непричастности к ним. Конструирование символических барьеров может включать установление границ не только по отношению к студентам, но и по отношению к изменениям, происходящим в системе образования. Такие границы крайне усложняют процесс адаптации к этим изменениям и делают его слабо управляемым.

**Ключевые слова:** высшее образование, студенческий отсев, дискурс-анализ, миссия университета, реформирование образования.

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2015-2-129-151

Статья поступила  
в редакцию  
в августе 2014 г.

В статье использованы результаты проекта «Дифференциация студенческих траекторий», выполненного в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2013 г.

Авторы выражают благодарность аналитику Института образования НИУ ВШЭ Т. В. Семенову за помощь в анализе данных интервью и ценные комментарии, а также научному руководителю Института образования НИУ ВШЭ И. Д. Фрумину за всестороннюю помощь в организации исследования.

Отсев студентов, как правило, изучают, выделяя факторы, которые могут определять образовательную траекторию учащегося, и анализируя затем их влияние на успешность обучения. В большинстве случаев в качестве таких факторов рассматриваются различные характеристики студентов [Braxton, Sullivan, Johnson,

1997]. Такая стратегия исследования внесла большой вклад в понимание причин студенческих отчислений и, безусловно, является мейнстримом в изучении данной проблемы, тем не менее она имеет ряд недостатков.

Во-первых, анализируя конкретные факторы, предположительно влияющие на досрочное выбытие студентов, исследователи часто игнорируют культурный и социальный контекст функционирования системы образования, который критически важен для понимания отдельных ее аспектов, и в частности отсева [Mehan, 1997]. Во-вторых, сосредоточение на студентах как основных действующих лицах в ситуации отчисления приводит к почти полному отсутствию внимания исследователей к роли преподавателей в студенческом отсева [Груздев, 2013]. Не учитывать эту роль, безусловно, недопустимо, особенно в рамках отечественной системы образования, ввиду специфики характерного для нее типа отсева. Его важная особенность состоит в том, что именно преподаватели и административные сотрудники университета являются субъектом отсева, а студенты участвуют в нем, скорее, принудительно [Груздев, Горбунова, Фрумин, 2013].

Одной из альтернатив стратегии, предполагающей изучение отдельных факторов, которые влияют на отчисление, является исследование дискурса об отсева. С одной стороны, применение методов анализа дискурса — довольно нестандартное решение в исследованиях студенческого отсева. Дискурс-анализ традиционно используется при изучении идеологизированных сфер или проблем, в которых различные способы артикуляции могут быть представлены как манифестации конкретных позиций, продуцируемых теми или иными социальными условиями. С другой стороны, в исследованиях системы образования, и отсева в частности, социологи и антропологи также прибегают к рассмотрению дискурса. Дискурс-анализ нарративов студентов позволяет лучше понять возможные причины отсева [Lessard et al., 2009]. Изучение дискурса различных групп о самом факте отчисления позволяет сделать выводы о том, какие мнения об отчисленных бытуют в обществе [Mehan, 1997; Choi, 2004; McDermott, 1989].

В данной статье представлен анализ дискурса преподавателей российских вузов о студенческом отсева и его причинах. Одна из предпосылок исследования состоит в том, что преподаватели, осуществляющие в рамках своей профессиональной деятельности контроль знаний студентов, непосредственно участвуют в процессе отсева и не могут не иметь собственного мнения о политике, которую должен проводить вуз в отношении отчисления студентов. В работе анализируются нарративы преподавателей о проблемах оценивания студентов, причинах студенческого отсева и масштабе отчислений. Данные для анализа были получены с помощью полуструктурированных интервью.

Таблица 1

Вуз	№ интервью	Местоположение	Степень селективности*	Профиль
1	2, 21, 27, 31	Москва	Высокая	Социально-экономический
2	1, 33	Москва	Высокая	Социально-экономический
3	15, 16, 24, 25, 26	Москва	Средняя	Технический
4	28, 29	Москва	Средняя	Технический
5	4, 5, 6, 7, 8	Ульяновская обл.	Низкая	Классический
6	17, 18, 19, 20	Ярославская обл.	Средняя	Классический
7	23	Орловская обл.	Низкая	Классический
8	3, 9, 10, 11, 12, 13, 14	Ульяновская обл.	Низкая	Технический
9	30, 32, 33	Томская обл.	Средняя	Технический

\* Степень селективности определялась через средний балл зачисленных в вуз в 2013 г. в пересчете на один предмет. Селективность считалась высокой, если средний балл был выше 80, средней — если он составлял от 70 до 79, низкой — если менее 70. Использовалась информация, представленная в исследовании НИУ ВШЭ и РИА Новости «Качество приема в вузы — 2013».

Эмпирическую базу исследования составляют 33 интервью с преподавателями российских вузов. Выборка строилась таким образом, чтобы представить разные типы вузов. При отборе были использованы следующие критерии: местоположение (отбирались как столичные, так и региональные университеты); степень селективности (средний по факультетам проходной балл ЕГЭ); профиль (технический, классический, социально-экономический). Интервью были проведены в девяти российских вузах (табл. 1).

В выборку преподавателей вошли представители социально-экономических и инженерных специальностей. Часть респондентов (5 человек) наряду с преподавательской должностью занимали должность декана факультета, один респондент занимал должность проректора по учебной работе. Интервью были проведены в 2012–2013 гг.

Для анализа текстов интервью использовалась модель дискурс-анализа, разработанная австрийским социолингвистом Рут Водак. В отличие от большинства других подходов к (критическому) дискурс-анализу, сфокусированных на декодировании политических идеологий в письменных текстах, эта модель предполагает возможность ее применения к анализу любых практик коммуникации в письменной или устной форме. В частности, Водак занималась изучением коммуникации и языковых барьеров в судах, школах и больницах [Мейер и др., 2009].

**Эмпирическая  
база  
и методология  
исследования**

Модель Водак основана на выделении трех уровней анализа: лингвистической реализации, стратегий аргументации и содержания [Водак, 1997; Мейер и др., 2009]. Первый уровень составляют особенности лингвистической репрезентации дискурсов в рамках конкретных нарративов. Применительно к анализу дискурса преподавателей об отсевах студентов на этом уровне производилось выявление характерных способов говорения об отсевах, т. е. с помощью каких слов и выражений преподаватели описывают ситуации отчисления и участвующих в них акторов. На уровне стратегий аргументации проводился анализ типичных моделей построения нарративов об отсевах. При анализе содержания мы обращали внимание на то, какие факторы преподаватели рассматривают в качестве причин отсева, каковы их установки в отношении отчислений и как они эти установки легитимируют. Для обозначения установок в отношении отсева мы вводим понятие «политика отчисления», а для типичных моделей их легитимации — понятие «логика обоснования».

**Дискурс  
об отсевах  
студентов  
как судебный  
процесс**

Результаты анализа нарративов, полученных в ходе полуструктурированных интервью, позволяют прийти к выводу, что наиболее дифференцирующим фактором в отношении репрезентаций студенческого отсева преподавателями является фактор политик отчисления. Так, разные модели описания отсева могут обращаться к рассмотрению одних и тех же его причин, но при этом будут различаться по тем выводам, которые из них следуют. Сами причины в этом контексте становятся «плавающими означающими» [Laclau, Mouffe 1985], принимающими разные значения в зависимости от дискурсивного контекста их артикуляции.

Одним из наиболее наглядных примеров, демонстрирующих суть этого тезиса, являются различные способы описания социальной незрелости студентов. В рамках одной дискурсивной модели указание на этот фактор выполняет функцию обвинения студента, в рамках другой — оправдания. В соответствии с этим конструируются противоположные политики в отношении отчислений. В некоторых нарративах артикулируется точка зрения, что студенты — это взрослые люди, которые должны отвечать за свои поступки, и, соответственно, отчисление является правомерным способом наказания для тех, кто не отвечает этому требованию. Таким образом легитимируется жесткая политика отсева, в соответствии с которой отчисление является важным инструментом управления образовательным процессом, который преподаватели должны активно использовать. Другие нарративы, наоборот, указывают на то, что по отношению к студентам надо быть снисходительным, поскольку они дети и им нужно дать шанс исправиться. В рамках этого дискурса легитимируется мягкая политика отсева, и в соответствии с ней отчисление

является крайней мерой, применять которую стоит только в исключительных случаях, предварительно предоставив студенту еще одну возможность проявить себя. Существует также третья распространенная позиция, в соответствии с которой преподаватели не должны принимать во внимание такие факторы, как социальная незрелость студентов, им следует ориентироваться только на формальные показатели, тем самым избегая эмоционального вовлечения в процесс отчисления, которое может негативным образом сказаться как на функционировании системы образования в целом, так и на работе конкретных преподавателей. Для этого дискурса характерно отсутствие определенной политики в отношении отчислений. Преподаватель уходит от ответа на вопрос, надо ли отчислять много или мало, через апелляцию к университетским нормам как формальным правилам игры.

Таким образом, в общем массиве полученных нарративов выделяются три основных способа репрезентации студенческого отсева, в основе которых лежат разные политики в отношении отчислений. Для их обозначения мы используем понятия «дискурс прокурора», «дискурс адвоката» и «дискурс судьи».

Использование метафоры суда представляется в данном случае весьма продуктивным. Во-первых, она позволяет наиболее наглядно продемонстрировать суть выделяемого различия. Ключевые элементы суда — наличие обвиняемого, прокурора, выступающего в роли обвинителя, адвоката, представляющего сторону защиты, и судьи, обеспечивающего правосудие, — структурируют нарративы и описывают основные дискурсивные различия. При этом важно понимать, что понятия «прокурор», «адвокат» и «судья» применяются не к преподавателям, а к определенным способам репрезентации студенческого отсева. Так, в нарративах одного и того же преподавателя могут встречаться обращения к разным типам дискурсов. В этом смысле использование предложенной модели типологизации в отношении преподавателей представляется неправомерным, поскольку упускает из виду сложность и полидискурсивность реальных нарративов.

Во-вторых, метафора суда фокусирует внимание на такой важной особенности полученных нарративов, как приписывание агентности в образовательном процессе исключительно студенту. Поскольку именно студент выступает в качестве действующего, на него же в той или иной мере возлагается вина и ответственность за академическую неуспеваемость и отчисление. И хотя в ряде интервью своеобразным обвинением в адрес студента сопутствуют разного рода логики оправдания, общий обвинительный в отношении студента модус рассмотрения отсева сохраняется. При этом другие участники образовательного процесса, в первую очередь преподаватели и университет в це-

лом, выводятся из-под ответственности и выполняют роль любого участника судебного процесса, кроме обвиняемого. В этом контексте дискурс об отчислении — это пространство вынесения формального решения относительно мер пресечения для «обвиняемых», а не дискуссия о том, что такое отсев и каковы его причины. Соответственно обращение к метафоре судебного процесса представляется уместным. В логике метафоры наличие предустановки на обвинение студента со стороны преподавателей может быть обозначено как «презумпция виновности» студента.

Наконец, метафора суда призвана подчеркнуть критический характер предлагаемого взгляда на репрезентации студенческого отсева в дискурсе преподавателей. Выстраивание символических границ между преподавателями и студентами, осуществляемое в рамках нарративов преподавателей, создает препятствия для эффективного решения проблем, возникающих в условиях глобальных трансформаций, которые переживает российская система образования. Одной из важных задач этой статьи является раскрытие способов дискурсивного (вос)производства этих границ, которое может стать отправной точкой будущих изменений.

Таким образом, метафора судебного процесса позволяет задать общие рамки для осмысления дискурса преподавателей об отсевах студентов. Вместе с тем единый дискурс об отсевах можно разбить на три дискурса, которые соответствуют позициям трех ключевых участников судебного процесса: прокурора, адвоката и судьи.

В рамках дискурса прокурора, который является доминирующим во всем массиве интервью, на обвинении студента делается особый акцент. Здесь преподаватели вводят понятие «*плохой студент*» или «*слабый студент*», через которое формулируются обоснования необходимости отсева и приводятся доказательства непричастности к нему других сторон. Дискурс адвоката, наоборот, транслирует различные оправдания студентов, однако не входит в конфликт с общей логикой судебного процесса над студентом. Разрабатывается не доказательство «невиновности» студентов, но оправдание их нарушений. Иными словами, в рамках этого дискурса перечисляются обстоятельства, смягчающие вину «подсудимого». Ключевым элементом дискурса судьи являются *формальные правила* или законы, которые лежат в основе принятия решений. Он предполагает некоторую обезличенность в описаниях контроля знаний студентов и отношений студент — преподаватель в целом. Отсев здесь представляется как результат работы бюрократической машинерии, а преподаватель — как идеальный в веберовском смысле чиновник, строго осуществляющий свою функцию. Далее рассмотрим каждый из названных дискурсов в деталях.

## Дискурс прокурора

В большинстве нарративов преподаватель занимает по отношению к студенту ярко выраженную обвинительную позицию, возлагая на него всю меру ответственности за неуспеваемость и отчисление. Такая позиция соответствует роли прокурора в суде, основная задача которого заключается в изложении доводов против лица, обвиняемого в преступлении. В этом контексте «подсудимым» становится «плохой» или «слабый» студент, которому в качестве основных преступлений вменяется «разгильдяйство» и «нежелание обучаться»:

«Все отчисления происходят не потому, что он бестолковый или вообще не склонен к обучению, а потому что он не делает этого. *Не хочет* этого, *не старается*. Не за ум, а за *разгильдяйство*» (15).

Принимая на себя роль прокурора, преподаватели формируют представление об особом социальном статусе студента, которому соответствует устойчивый набор ролевых ожиданий. В него входит необходимость демонстрировать желание обучаться и определенный уровень усердия в учебе. Если человек не соответствует этим ожиданиям, то он маркируется как «фактически не студент», и сама ситуация отчисления описывается в терминах студенческой дисфункции. Квалификация студентов как «слабых» становится способом их стигматизации, эффект от которой усиливается за счет использования лексических конструкций, имеющих устойчивые негативные коннотации, например, «болото» или «хвост»:

«Я и стараюсь строить занятия так, чтобы работать с сильными, а *слабые*, если они хотят, подтянутся. А если они не хотят, как на них ни ориентируйся, все равно это будет *болото*» (7).

Важным свойством этого дискурса является конструирование такой модели отношения к студенту, в которой ему приписывается статус взрослого человека, который должен самостоятельно нести ответственность за свои поступки. «Слабый» студент рассматривается как «недоросль», инфантилизм которого принимает значение отягчающего обстоятельства, усиливающего градус обвинения. На уровне лингвистики такая модель отношения к студенту оформляется за счет использования для репрезентации группы неуспевающих «детских» номинаций, таких как «детишки», «ребята», «дети» «ребятишки», через которые раскрывается несоответствие «слабачков» статусу студента. Часто подобные номинации используются в сниженной форме. Ярким примером является следующая цитата, в которой преподаватель использует слово «дите» для описания случая из своей педагогической практики:



«Я расскажу вам реальную историю. *Кто-то* учился два года. Все было нормально: *дите* уезжало на учебу, возвращалось с учебы, пока не выяснилось, что он бросил учиться. *Дите* брал на взятки деньги у родителей. И вот этот *хвост* мы теряем. Дай бог, чтобы мы потеряли его быстро» (3).

В прокурорском дискурсе констатируется наличие алиби у двух других агентов образовательного процесса — преподавателей и университета. По отношению к ним прокуроры занимают позицию адвокатов, доказывая их непричастность к отчислению. Преподаватели вычеркиваются из списка подозреваемых на основании их профессиональной и моральной незаинтересованности в отчислении, а алиби университета конструируется через указание на экономическую невыгодность отсева для существования вуза:

«Преподаватель, в общем-то, не заинтересован в отсеке *студентов со своей профессиональной точки зрения*. Не секрет, что преподавателю именно с *моральной точки зрения* неприятна такая ситуация. Преподавателей, которые с радостью бы отчисляли студентов, наверное, не существует» (23).

«Вуз поставлен в такую ситуацию, что *он зависит от внебюджетных денег*, потому что это *живые деньги, которые приходят в университет*. <...> И вуз вынужден держаться за этих двоечников» (12).

Здесь важно подчеркнуть одну особенность указанных стратегий оправдания. В прокурорском дискурсе не формируется представление об университете как об организации особого рода, преследующей образовательные и научные цели. Университет описывается как экономический агент, максимизирующий прибыль и минимизирующий издержки, а его миссия, будь то приобщение к культуре и гуманизация [Ортега-и-Гассет, 2006], развитие науки [Гумбольдт, 1998] или поиск истины, включающий исследования, культуру и передачу знаний [Ясперс, 2006], остается непроговоренной. В некотором смысле логичным продолжением определения университета прежде всего как хозяйствующей единицы было бы отношение к студентам как к потребителям, которые платят за обучение (сами или за счет государственных средств) и могут относиться к нему так же, как и к другим приобретаемым услугам [Delucchi, Korgen, 2002]. Однако дискурс прокурора характеризуется наличием требований к студентам. Кроме того, студентам приписывается ответственность за результат образовательного процесса. Таким образом, прокурорский дискурс носит противоречивый характер: способ описания университета, который он предполагает, не соответ-



ствуется тому определению роли студентов, которое используют преподаватели. Вероятно, такая противоречивость является следствием расхождения фактического и нормативного представления об университете у некоторых преподавателей. Они указывают на зависимость университета от средств, получаемых благодаря студентам, и подчеркивают значение экономического аспекта в работе вузов, однако вместе с тем выражают несогласие с таким положением дел. На уровне лингвистической реализации это проявляется в использовании страдательного залога: «Вуз поставлен в такую ситуацию». Данная особенность дискурса легко вписывается в контекст общего недовольства неолиберальными изменениями в университетах, которое фиксируется среди представителей академической профессии [Giroux, 2014].

За счет приписывания ответственности и агентности студенту в рамках дискурса прокурора формируется особый тип идеологии образовательного процесса, согласно которой получение образования рассматривается во многом как задача и результат деятельности студента. Отчисление представляется как невыполнение студентом своих функциональных обязанностей, и обосновывается такая модель отношений преподаватель — студент, когда преподаватель не должен принимать на себя роль воспитателя или спасителя. Такой идеологии соответствует жесткая политика в отношении отчислений: преподаватель не должен «тянуть» неуспевающих студентов или давать им дополнительный шанс и может отчислить значительную долю студенческого контингента. Он принимает на себя роль «санитара леса» или «садовника» [Груздев, 2013], который встает на защиту качества образования и для его поддержания выкорчевывает «сорняки» или уничтожает «больные особи», которыми являются «слабые» студенты. Однако еще одно противоречие дискурса прокурора состоит в том, что в силу неопределенности миссии университета и, как следствие, задач преподавания критерии для определения студентов, подлежащих отсеву, являются довольно размытыми и в разных случаях определяются по-разному: реляционно — отчислению подлежат те, кто хуже по сравнению с остальными («хвост», «болото»), или на основе нормативных представлений преподавателя о поведении студентов, основанных на собственном опыте: «Когда я училась, у нас было все строго» (20).

Для легитимации такой политики отчислений преподаватели обращаются к нескольким логикам обоснования, которые представляют основные типы угроз качеству образования из-за сохранения в университете студенческого «болота»: *эффект сообучения (peer effect)*, *несправедливость*, *отсутствие мотивации и развращение*.

В рамках логики *эффекта сообучения* основным аргументом в пользу жесткой политики отчислений является констатация факта влияния обстановки в учебном коллективе на акаде-

мические установки студентов. Преподаватели указывают на то, что неуспевающие студенты, создавая неадекватные поведенческие ориентиры, тянут вниз всех остальных, что создает угрозу качеству образования в целом:

«Если ориентироваться на слабых, то *общественное мнение тянет*. Если на сильных, где есть кому и чему поучиться, *они видят образцы*, то *народ туда тянется*. Если же больше слабых, то народ тянется в нечто другое. Такая общая тенденция есть» (3).

*Логике несправедливости* соответствует представление о том, что оценка должна являться отражением реальной деятельности студента: тот, кто вложил в обучение больше сил и стараний, должен быть оценен выше, а тот, кто не вложил в обучение ничего, должен быть отчислен. В этом контексте отсева решает проблему диссонанса, который может возникнуть в случаях, если студент будет видеть, что другие достигают определенных результатов, не прикладывая к этому никаких усилий:

«Если они («плохие студенты». — *Авт.*) каким-то образом остаются учиться, но при этом не прикладывают к этому почти никаких усилий, это видят остальные студенты, и, конечно, у них возникает диссонанс: почему так происходит?» (18).

Третьей логикой обоснования необходимости отсева является *логика отсутствия мотивации*. Основной ее смысл сводится к тому, что страх отчисления является важным мотивирующим фактором, подстегивающим студентов к большей вовлеченности в учебный процесс:

«Отсеялись бы совсем слабые студенты, когда в группе не стало бы студентов, которые не хотят учиться, и *страх бы, что тебя могут отчислить, он бы сохранился*» (5).

Некоторые преподаватели указывают на дисциплинирующую функцию отсева. Они считают, что отсутствие жестких правил возвращает студентов:

«Вот если он не выполнил, а я ему поставил, это его возвращает. Если задание было — значит, выполняй» (9).

На уровне стратегий аргументации этот дискурс оформляется за счет активного использования наглядных примеров, которые создают эффект большей эмоциональной вовлеченности. Демонстрируя реальные случаи из собственной практики, преподаватели переводят разговор об отсева студентов из плоскости аб-

страстных размышлений о функциях системы образования в целом и университета в частности в плоскость конкретных ситуаций, репрезентирующих наиболее наглядные маргинальные случаи.

Другой характерной чертой этого дискурса является использование сравнительных конструкций, которые усиливают эффект обвинения за счет демонстрации контраста между нормальной («хороший студент») и девиантной («плохой студент») ситуациями. Распространенной стратегией является сравнение образовательного опыта «плохих студентов» с собственным опытом преподавателя:

«Когда я училась, у нас было все строго. Есть по каждому курсу минимум, который ты должен знать, чтобы получить зачет. И если ты не знаешь этот минимум, ты не сдаешь. <...> И все боялись, даже те, у кого учеба не шла, и зубрили, и минимум сдавали этот» (20).

В целом дискурс об отсевах носит по отношению к студенту обвинительный характер, но в некоторых нарративах преподаватели пытаются найти основания для вынесения более мягкого или даже оправдательного «приговора». Этот факт позволяет выделить такие нарративы в отдельную категорию, для обозначения которой мы используем понятие «дискурс адвоката». Судебная метафора представляется в данном контексте особенно актуальной, поскольку преподаватели, выступающие в качестве адвокатов, обращаются к типичным стратегиям ведения защиты подсудимых, таким как оправдание или выведение из-под ответственности. Важно отметить, что роль университета и преподавателей как ключевых агентов образовательного процесса в данных нарративах не проблематизируется и исключается из обсуждения.

## Дискурс адвоката

Этот дискурс не является однородным, в его рамках можно выделить как минимум три разных типа нарративов, однако наличие общего модуса рассмотрения и установок в отношении отсева делает возможным определение его в качестве самостоятельной смысловой единицы. Объединяющим принципом нарративов этого типа является формирование такой политики отчисления, которую можно назвать *политикой шанса*. Основной ее постулат — мы должны дать студенту шанс исправиться. Наглядным примером репрезентации такой политики отчисления является следующая цитата:

«Я считаю, что *второй шанс* нужно давать каждому человеку. Именно поэтому на зачетах, экзаменах я стараюсь задавать как можно больше простых дополнительных вопросов из разных разделов» (23).

Для обоснования такой политики отчисления преподаватели обращаются к трем основным логикам аргументации, которые можно назвать *логикой нового поколения*, *логикой детства* и *логикой критики системы образования*.

В аргументации, построенной в *логике нового поколения*, часть ответственности перекладывается со студента на не зависящие от него факторы общественного развития. В некоторых нарративах, например, указывается, что появление Интернета и мобильных телефонов изменило структуру коммуникации, и это изменение оказало на студента негативное влияние. В других случаях констатируется факт влияния СМИ на формирование у молодежи неадекватных ценностных образцов и ролевых ожиданий, которые оказывают прямое воздействие на учебный процесс:

«Они смотрят телевизор, всякие „Универсы“ и прочие вещи для промывки мозгов, поэтому им кажется, что красивая жизнь — это два босса собрались, выпили вискарь и поехали решать какие-то проблемы. <...> *Зачем учиться? Им по телевидению показывают, что это не надо*» (11).

В соответствии с такой логикой формируется представление о «новом поколении», которое занимает место «плохого студента» в роли обвиняемого. На уровне стратегий аргументации такая логика в большинстве случаев оформляется через проведение различий между старым советским поколением как нормальной ситуацией и новым поколением как отклонением в худшую сторону:

«Я не хочу говорить, как обычно говорят старые люди про молодых, что мы были ого-го, а они сейчас совсем не те. Мне такая позиция не нравится. У них сейчас что-то другое, какие-то другие интересы. Но, с другой стороны, иногда действительно понимаешь, что *куда-то не туда мы идем*, что-то не так, потому что по ряду вещей я вижу прямую *деградацию*» (20).

В рамках этой логики формируется политика отчислений, которую можно назвать политикой вынужденного шанса. Основной ее смысл заключается в том, что преподаватели вынуждены давать студентам шанс, поскольку если они будут действовать в соответствии со всей строгостью формальных правил, то останутся без студентов:

«Если я сейчас возьму и начну по всей строгости со всеми, то мне придется ну как минимум половину отправить, а вот мой коллега — мы с ним это обсуждали, он ведет высшую математику, — он говорит, что процентов десять только реально его курс осваивают. <...> Вы же понимаете, что если не будет студентов, то и университета не будет» (20).

Если использовать юридическую метафорику, то речь здесь идет не об оправдании студента, а о поиске смягчающих обстоятельств, вынуждающих отказаться от строгой позиции в отношении отчисления.

Другим вариантом обоснования *политики шанса* является *логика детства*: преподавателям необходимо быть более снисходительными по отношению к студентам, поскольку они всего лишь дети. Инфантилизм, который в рамках дискурса прокурора квалифицировался как отягчающее обстоятельство, в данном контексте используется в прямо противоположном смысле — как основание для смягчения или полного снятия вины. Позицию преподавателей в рамках адвокатского дискурса можно обозначить как мягкий родительский патернализм.

Различие между дискурсом прокурора и дискурсом адвоката можно описать в терминах ролевых ожиданий. Если дискурсу прокурора соответствует представление о том, что студент должен вести себя как взрослый, то в рамках дискурса адвоката студент рассматривается как ребенок, в отношениях с которым необходимо делать скидку на возраст. Соответственно если в прокурорском дискурсе неуспеваемость трактуется как дисфункция студента, то в адвокатском та же ситуация интерпретируется как результат завышенных ожиданий преподавателя, на которого возлагается часть ответственности:

«Каждый преподаватель вуза искренне верит в то, что каждый первокурсник немножко Ломоносов, он такой замечательный и гениальный, и сейчас мы ему что-нибудь расскажем, и он поймет и быстренько завтра нас обрадует своими гениальными знаниями. А это не всегда так» (24).

Одной из распространенных стратегий оправдания в этой логике является указание на наличие внешних, «объективных» факторов, связанных с трудностями адаптации к новым жизненным условиям, сложностью университетского образования и конкретных предметов, которые должны учитываться при принятии решения об отчислении:

«Про распределение времени, необходимость для иногородних студентов переезжать в общежитие, заново налаживать дружеские и рабочие связи я уже не говорю. Одно это помимо учебы бывает для человека большим потрясением» (23).

В противоположность идеологии «получение образования — задача студента» в рамках этой логики обоснования формируется идеологическая модель «передача образования — задача преподавателя», согласно которой преподаватель принимает на себя роль не только педагога, но и воспитателя:

«Я понимаю студента, который *нормальный человек*, молодой. Он должен бежать все время как ненормальный ни свет ни заря, делать все вовремя. Я считаю, особенно на младших курсах, ему надо напоминать, говорить. Разве это трудно преподавателю?» (15).

Представление о студенте как о ребенке ярко проявляется на уровне лингвистической реализации: в нарративах активно используются «детские» номинации, такие как «ребята» и «дети». При этом, в отличие от использования «детских» номинаций в прокурорском дискурсе, здесь они представлены в стандартной (не сниженной) форме и в позитивно маркированном контексте. На уровне стратегий аргументации для этой логики обоснования характерно обращение к конкретным примерам, которые способствуют возникновению эмпатии по отношению к отчисленному:

«*Мальчика* знала пять лет, с ним было все хорошо, и потом он начал заикаться. Оказывается, он просто привлекал к себе внимание, там в семье были проблемы. Родители развелись. Такие вещи бывают. Пришлось вызвать маму. С *мальчиком* поговорили, и все стало хорошо» (26).

Обращаясь к судебной метафорике, здесь можно говорить не об оправдании студента, а об освобождении его от ответственности ввиду возраста. Прямой аналогией является наличие особого законодательства в отношении несовершеннолетних лиц в правовой практике большинства современных государств.

Третью логику обоснования мы назвали *логикой критики системы образования*. Она потенциально является наиболее радикальной, поскольку, в отличие от двух других, предполагает возможность частичного или полного оправдания студента за счет перекладывания вины на другого агента образовательного процесса. Тем не менее в большинстве нарративов система образования вводится только в качестве «соучастника преступления», а основная ответственность возлагается на студента. Соответственно метафора суда остается актуальной и для этого типа нарративов.

Ключевым пунктом критики в рамках этой логики становится слабость школьной системы образования. Постулируется, что общий уровень подготовки с каждым годом падает, и это приводит к деградации студенческого контингента:

«Ну, у меня есть одна любимая фраза — „Сначала было очень плохо, а потом все хуже и хуже“. Вот, на мой взгляд, в последнее время поступают к нам бывшие школьники, и база все *ниже и ниже, ниже, ниже, ниже*» (22).

На уровне стратегий аргументации эта логика часто оформляется через сравнение с советской системой школьного образования,

которая репрезентируется в форме ностальгических воспоминаний о «советской закалке» и «советской педагогической школе»:

«В то время еще работали учителя, которые были советской педагогической школы, *советской закалки*, ну, и учили они гораздо лучше. Ну и еще *в те годы* в обществе вообще, в семьях еще было соответствующее отношение к образованию, ну, и дети воспитывались каким-то образом» (7).

В качестве одной из основных причин современного кризиса преподаватели называют изменения в школьной программе, связанные с введением Единого государственного экзамена. Подготовка к выполнению тестовых задач, по их мнению, не развивает навыки креативного мышления и устной коммуникации. С введением ЕГЭ связывается снижение барьеров при поступлении, которое приводит к тому, что школьники выбирают направление обучения не исходя из личного интереса или способностей, а по принципу «поступлю, куда пройду на бюджетное место». В результате в вуз приходят «случайные» люди, которые не мотивированы или не способны к обучению на той специальности, на которую поступили:

«Новые правила поступления в вуз абсолютно *не ориентируют студента на ту или иную специальность*, профессию или хотя бы направление. Сейчас абитуриент имеет 15 вариантов поступления <...> и у него *задача одна — куда он пройдет на бюджетное место*. Поэтому ему все равно получается, кем быть: строителем, энергетиком, машиностроителем или угонять автомобили. Вот отсюда наши беды» (13).

Преподаватели региональных вузов, помимо прочего, указывают на такую проблему, как утечка кадров из регионов в Москву, которая усилилась в связи с тем, что сейчас студентам не надо сдавать вузовские экзамены, а достаточно предъявить результаты ЕГЭ. В некоторых нарративах на уровне лингвистики эта проблема репрезентируется как «высасывание» лучших кадров ведущими московскими вузами и рассматривается в качестве одной из важнейших причин общего снижения уровня подготовки поступающих:

«Хуже стало качество входящих студентов. <...> Это связано чисто с демографией и с интеграционными процессами в России. Интеграционные процессы в России конкретно выражены в *ЕГЭ, который высасывают лучшие вузы в стране*. <...> Раньше у нас было как... нужно было куда-то ехать, что-то там сдавать, куда-то поступать. А сейчас ты уже поступил по факту» (3).



Преподаватели констатируют наличие разрыва между школьной и вузовской ступенями образования, который проблематизируется как несоответствие образовательного процесса в школе содержанию обучения в вузе. В качестве ключевой причины такого разрыва снова выступает ЕГЭ. По мнению университетских преподавателей, процесс обучения в школе направлен на подготовку к экзаменам, а не на получение образования как такового. Школьное обучение описывается как ориентированное на совершение перехода в вуз, этот переход сопряжен со сдачей ЕГЭ, который не связан с университетами напрямую. Поэтому все школьное обучение характеризуется высокой степенью отчуждения от образования в университетах, которое в нарративах обозначается как «настоящее». Происходит своеобразная демонизация школы и идеализация университета. Преподаватели критикуют систему школьного образования, при этом оправдывая университет в качестве важнейшего агента образовательного процесса.

Таким образом, дискурс адвоката содержит элементы ностальгии по советской системе образования, а также критику образовательных реформ, связанных с введением ЕГЭ. Он одновременно работает как на выведение фигуры студента из-под ответственности, так и на дополнительное обоснование непричастности университета к проблематике студенческого отсева.

### **Дискурс судьи**

В рамках дискурса судьи вина студента обосновывается через несоответствие его поведения формальным правилам. Нарративы, объединенные в этот тип дискурса, отличаются от прокурорских тем, что обвинение не является в них центральным пунктом. Если в прокурорском дискурсе содержатся яркие, иногда эмоционально окрашенные обоснования вины студента и его ответственности за отсев, например, с использованием сниженной лексики, то в судебском дискурсе они фиксируются обезличенно, с отсылкой к системе кодифицированных норм или законов, в роли которых выступают разного рода формальные правила, принятые в университете. Таким образом, здесь не происходит стигматизация студентов, их не называют «слабыми» или «плохими», но контролируют на предмет соблюдения «правил игры». В этом и состоит соответствующая политика отсева: отчисляют тех, кто не может или не хочет следовать правилам образовательного процесса. При этом масштаб отсева не проблематизируется. Нормативные количественные параметры отсева студентов отсутствуют.

Важной частью дискурса судьи является постулирование тотальности формальных правил. В нарративах делается акцент на том, что эти правила, во-первых, действуют для всех, во-вторых, покрывают деятельность по контролю знаний студентов на всех уровнях:

«Вуз N как раз отличается тем, что здесь с самого начала это было заложено в идеологии просто, здесь действует система формальных правил. Об этом постоянно говорит руководство, и эта система — она действует на всех уровнях и применительно ко всем сторонам работы. Это просто правила, которые действуют для всех: и для преподавателей, и для студентов... и эти правила — они проникают на достаточно глубокий уровень уже на уровне самого курса» (31).

В качестве источников правил выступают как документы, регулирующие деятельность всего университета (например, устав), так и регламент взаимодействия со студентами в рамках того или иного учебного курса. Важно, что правила охватывают как организационный, так и содержательный аспекты обучения. Среди критериев отсева упоминаются нормативные требования к тому, что студент должен знать в рамках того или иного учебного курса. Источником правил в данном случае может быть программа курса. Вместе с тем определенность критериев в данном случае не влечет за собой прояснение терминальной цели образовательного процесса. В рамках дискурса судьи миссия университета также остается непроговоренной.

Формальные правила выступают как субститут агентности преподавателя в процессе отсева. Контроль знаний студентов в определенном смысле автоматизируется — преподаватель выполняет предписанную правилами процедуру. В предельном случае студент вообще взаимодействует только с набором правил. Таким образом, в рамках дискурса судьи также происходит дополнительное оправдание преподавателей, которое содержится в самом названии дискурса: судья ведь всегда вне подзрения, это фигура, олицетворяющая Фемиду, торжество закона, иначе сам судебный процесс теряет смысл.

«Понимаете, тут нельзя так просто сказать, много мы отчисляем или нет. Мы-то вообще не отчисляем. Мы оцениваем то, как человек работал по конкретному курсу, что он в итоге знает, а что нет. Строго говоря, *я вообще не обязан разбираться, какие там проблемы у кого будут*» (33).

«Они (правила. — Авт.) как раз позволяют мне говорить о том, что личные отношения, хорошие или негативные, которые могут возникать между преподавателем и студентом, — они большой роли не играют, потому что *есть вот эти самые правила*» (31).

Из содержания понятия «судья» следует и одна из логик обоснования формальных правил в качестве основного элемента в про-

цессе отсева. Она апеллирует к идее о том, что отсутствие правил увеличивает риск «профанации» всего образовательного процесса, так как студенты смогут оказывать давление на оценивающих.

*«Потому что, если есть такое давление на преподавателей, то возрастает значительно риск профанации» (31).*

Используя принятую нами метафору, эту логику можно описать так: судья без свода законов лишается своей «архимедовой точки опоры» для принятия решений, и повышается вероятность вынесения ложного оправдательного или обвинительного приговора. Однако интересно, что в нарративах формальные правила описываются как защита скорее от давления со стороны обвиняемого, чем со стороны прокурора. Иначе говоря, правила нужны для того, чтобы поддерживать строгость контроля, а не для ее ограничения.

Другая логика обоснования, используемая в дискурсе судьи, — *моральная экономия*. Здесь формальные правила выступают как средство личной защиты преподавателя от моральных дилемм, которые могут возникнуть в процессе контроля знаний, непосредственно связанном с отчислениями:

*«Это трудно, когда тебе вываливают кучу историй, объяснений, причин, почему так, и я понимаю, что я беру моральную ответственность в какой-то мере. Но что я могу сделать, если есть формальные правила?» (2).*

Еще одна логика обоснования заключается в утверждении преимуществ формальных правил над личными предпочтениями. Здесь формальные правила представляются с точки зрения выгоды, которую от них могут получить студенты. Основное преимущество — равные шансы для всех. Своего рода апология равенства всех перед законом.

*«С юридической точки зрения, если в комиссии должно быть три человека, тут не нужно никаких дополнительных обоснований. Три человека — и точка. Надо всегда понимать, почему три, а не один. Чтобы собрались на последний шанс человека три человека, посмотрели его работу. Несмотря ни на что... я должен подчиняться тем правилам, которые есть» (2).*

К лингвистическим особенностям дискурса судьи можно отнести использование лексики, работающей на обезличивание описаний причин отсева и процедуры контроля знаний студентов. Часто используются такие слова, как «формальный» и «объективный».

«Если мы про отчисления говорим, когда студент какой-то курс никак не может сдать, то здесь скорее роль соответствия *объективных* требований курса и *объективных* знаний» (31).

Ключевая стратегия аргументации в рамках дискурса судьи состоит в описании контроля знаний студентов с опорой на формальные правила как процесса максимально объективного и справедливого, не зависящего от конкретных субъектов взаимодействия. В результате анализа интервью можно выделить два способа развития данной стратегии. Первый состоит в использовании специфических синонимических рядов. В качестве примера можно привести следующий фрагмент фразы, в которой информант говорит о критериях выставления оценок за курс: «конечно, можно совершенно *четко, ясно и формально* определить» (31). Здесь слово «формально» ставится в один ряд с «четко» и «ясно», что создает ощущение синонимичности формального с чем-то точным и очевидным. Второй способ заключается в представлении правил как объективно логичных, т. е. фактически верных: «*Я пытаюсь найти логическую основу* (для правил.— Авт.) *и в 99% случаев ее нахожу*» (2).

В результате анализа интервью мы пришли к выводу, что в целом дискурс преподавателей является обвинительным по отношению к студенту. Все нарративы могут быть объединены и описаны в рамках метафоры судебного процесса. В наиболее явном виде обвинение предъядвляется в типе дискурса, который мы называем прокурорским, но и в дискурсах адвоката и судьи ответственность за отсева приписывается студентам. Все три дискурса конструируют символические барьеры между университетом и преподавателями с одной стороны и студентами с другой. Эти барьеры работают на обоснование непричастности преподавателей к студенческому отсеву. Конструирование символических барьеров отражается на том, как в преподавательском дискурсе об отсевах студентов репрезентируется фигура университета.

В прокурорском дискурсе это экономический аспект организации. Невинность университета в отсевах студентов обосновывается через финансовые потери, которые влечет за собой сокращение студенческого контингента. В адвокатском дискурсе университет присутствует в качестве оплота «настоящего образования». Эта репрезентация не включена в описания политик и причин отчислений. Критика системы образования, которая вводится в качестве «соучастника преступления», направлена главным образом на школу и не касается университета. Дискурс судьи описывает университет как систему формальных правил или бюрократический аппарат. Таким образом, ни в одном из типов дискурса не артикулируется миссия университета и не проблематизируются основания и цели его деятельности.

## **Заключение**

Факт отсутствия артикуляции миссии университета в дискурсе об отсевах студентов может указывать на общую неопределенность позиции преподавателей по отношению к студентам. Если обратиться к моделям университета, предложенным в классических работах, можно заметить, что все они предполагают наличие ясного понимания той роли, которую в университете должны играть обучающиеся. В основе модели классического университета В. Гумбольдта лежит идея неразрывной связи науки и образования. Студенты выступают своего рода младшими коллегами преподавателей. Они полезны друг другу и вместе ориентированы на общую цель развития науки [Куренной, 2006]. Х. Ортега-и-Гассет, напротив, определяя миссию университета как «преподавание главных культурно значимых дисциплин», предписывает преподавателям функции воспитания и отводит студентам скорее место учеников, а не коллег [Ортега-и-Гассет, 2005]. Согласно Дж. Г. Ньюмену, университет должен превращать студентов в джентльменов [Ньюмен, 2006].

Неопределенность миссии преподавателей по отношению к студентам, выявленная в ходе анализа дискурса об отчислениях, может быть серьезным препятствием в формировании нового представления о миссии университета в современной России, дискуссии о которой активно ведутся среди экспертов в области высшего образования [Дубин, 2007; Строгецкая, 2010; Аузан, 2013].

Отсутствие проблематизации ролей университета и преподавателей в дискурсе о студенческом отсевах может иметь ряд последствий для системы высшего образования в целом. За последние несколько десятилетий университетское образование в России столкнулось с резким ростом числа вузов и численности студентов [Carnoy et al., 2013]. Можно предположить, что дискурс о «плохом студенте» является отражением реальных проблем, связанных с массовизацией высшего образования и неизбежным изменением студенческого контингента. Анализ дискурса преподавателей позволяет выдвинуть гипотезу, что их реакция на эти изменения ограничивается фиксацией проблем и обоснованием своей непричастности к ним. Косвенным подтверждением этой гипотезы являются частные особенности дискурса, который был назван нами адвокатским. Речь идет о ностальгии по советскому образованию и настороженном и даже критическом отношении к образовательным реформам. Конструирование символических барьеров может включать установление границ не только по отношению к студентам, но и по отношению к изменениям, происходящим в системе образования. Такие барьеры крайне усложняют процесс адаптации к этим изменениям и делают его слабо управляемым. В частности, вместо формирования осознанной политики в отношении студенческого отсева на уровне конкретного вуза возможна стихийная адаптация к сложившейся ситуации, последствия которой с точки зрения качества подготовки студентов не поддаются контролю.

- Литература**
1. Аузан А. А. (2013) Миссия университета: взгляд экономиста // Вопросы образования. № 3. С. 266–286.
  2. Водак Р. (1997) Язык. Дискурс. Политика. Волгоград: Перемена.
  3. Дубин Б. В. (2007) Российские университеты (Уроки прошлого и задачи на завтра) // Общественные науки и современность. № 1. С. 17–25.
  4. Груздев И. А. (2013) Роль преподавателей в отсевах студентов: эмпирическое исследование на примере четырех российских вузов // Universitas. Т. 1. № 2. С. 45–58.
  5. Груздев И. А., Горбунова Е. В., Фрумин И. Д. (2013) Студенческий отсев в российских вузах: к постановке проблемы // Вопросы образования. № 2. С. 67–82.
  6. Гумбольдт В. фон (1998) О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине // Университетское управление: практика и анализ. № 3. С. 24–28.
  7. Куренной В. (2006) Университетская корпорация // Неприкосновенный запас. Т. 4. № 4–5. С. 48–49.
  8. Мейер С., Мейер М., Водак Р., Веттер Е. (2009) Методы анализа текста и дискурса. М.: Гуманитарный центр.
  9. Ньюмен Д. Г. (2006) Идея университета. Минск: БГУ.
  10. Ортега-и-Гассет Х. (2006) Миссия университета. Минск: БГУ.
  11. Строгеецкая Е. В. (2010) Идея и миссия современного университета // Вопросы образования. № 4. С. 68–81.
  12. Ясперс К. (2006) Идея университета. Минск: БГУ.
  13. Braxton J. M., Sullivan A. S., Johnson R. M. (1997) Appraising Tinto's Theory of College Student Departure // Higher Education: Handbook of Theory and Research. Vol. 12. P. 107–164.
  14. Carnoy M., Loyalka P., Dobryakova M. S., Dossani R., Froumin I., Kuhns K., Tilak J. B., Rong W. (2013) University Expansion in a Changing Global Economy: Triumph of the BRICs? Stanford: Stanford University.
  15. Choi J. A. (2004) Disrupting the Discourses of High School Dropouts in South Korea // Educational Practice and Theory. Vol. 26. No. 2. P. 21–33.
  16. Delucchi M., Korgen K. (2002) "We're the Customer — We Pay the Tuition": Student Consumerism among Undergraduate Sociology Majors // Teaching Sociology. Vol. 30. No 1. P. 100–107.
  17. Giroux H. A. (2014) Public Intellectuals Against the Neoliberal University <http://www.truth-out.org/opinion/item/19654-public-intellectuals-against-the-neoliberal-university>
  18. Laclau E., Mouffe C. (1985) Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics. London: Verso.
  19. Lessard A., Fortin L., Marcotte D., Potvin P., Royer É. (2009) Why Did They Not Drop Out? Narratives from Resilient Students // Prevention Researcher. Vol. 16. No 3. P. 21–24.
  20. McDermott R.P. (1989) Making Dropouts / H. T. Trueba, G. Spindler, L. Spindler (eds) What Do Anthropologists Have to Say about Dropouts? New York: Falmer. P. 16–26.
  21. Mehan H. (1997). Contextual Factors Surrounding Hispanic Dropouts. Washington, DC: National Center for Bilingual Education.

## The Court Is Now in Session: Professor Discourse on Student Attrition

Authors **Evgeny Terentyev**

M.A. in Sociology, Analyst, The Internal Monitoring Center, National Research University—Higher School of Economics. Email: eterentev@hse.ru

**Ivan Gruzdev**

M.A. in Sociology, Director, The Internal Monitoring Center, National Research University—Higher School of Economics. Email: igruzdev@hse.ru

**Elena Gorbunova**

M.A. in Sociology, Analyst, The Internal Monitoring Center, National Research University—Higher School of Economics. Email: evgorbunova@hse.ru

Address: 20 Myasnitskaya str., 101000, Moscow, Russian Federation.

**Abstract** A discourse analysis of semi-structured interviews with professors of 9 Russian universities has been conducted. The analysis focused on the narratives about student attrition and its causes and revealed the generally accusing nature of professors' discourses. All narratives can be integrated and described under the metaphor of a trial. In the most blatant form, the discourse is constructed in a prosecutor style, but attorney- and judge-like speeches also blame students for the high attrition rates. All the three types of discourse build figurative barriers between the university and professors on the one hand and students on the other. These barriers encourage professors to feel uninvolved in student attrition. None of the discourse types phrased the university mission or problematized the principles and goals of university activities. We suggest that the "bad student" discourse reflects some real problems associated with massification of education and with inevitable changes to the student body. Professor discourse analysis makes it possible to assume that response to these changes is restricted to stating the problems and disassociating oneself from them. Construction of figurative barriers may result in professors' self-distancing not only from students but also from the changes affecting the education system. Such self-distancing complicates the process of adaptation to changes, making it poorly controllable.

**Keywords** higher education, student attrition, discourse analysis, university mission, education reformation.

- References**
- Auzan A. (2013) Missiya universiteta: vzglyad ekonomista [University Mission: An Economist Perspective]. *Voprosy obrazovaniya*, no 3, pp. 266–286.
- Braxton J. M., Sullivan A. S., Johnson R. M. (1997) Appraising Tinto's Theory of College Student Departure. *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, vol. 12, pp. 107–164.
- Carnoy M., Loyalka P., Dobryakova M. S., Dossani R., Froumin I., Kuhns K., Tilak J. B., Rong W. (2013) *University Expansion in a Changing Global Economy: Triumph of the BRICs?* Stanford: Stanford University.
- Choi J. A. (2004) Disrupting the Discourses of High School Dropouts in South Korea. *Educational Practice and Theory*, vol. 26, no 2, pp. 21–33.
- Delucchi M., Korgen K. (2002) "We're the Customer—We Pay the Tuition": Student Consumerism among Undergraduate Sociology Majors. *Teaching Sociology*, vol. 30, no 1, pp. 100–107.



- Dubin B. (2007) Rossiyskie universitety (Uroki proshlogo i zadachi na zavtra) [Russian Universities (Lessons of the Past and Objectives for Tomorrow)]. *Obshchestvennyye nauki i sovremennost*, no 1, pp. 17–25.
- Giroux H. A. (2014) *Public Intellectuals Against the Neoliberal University*. Available at: <http://www.truth-out.org/opinion/item/19654-public-intellectuals-against-the-neoliberal-university> (accessed 10 January 2015).
- Gruzdev I. (2013) Rol prepodavateley v otseve studentov: empiricheskoe issledovanie na primere chetyryokh rossiyskikh vuzov [The Role of Professors in Student Attrition: Empirical Study of Four Russian Universities]. *Universitas*, vol. 1, no 2, pp. 45–58.
- Gruzdev I., Gorbunova Y., Frumin I. (2013) Studencheskiy otsev v rossiyskikh vuzakh: k postanovke problemy [Student Attrition in Russian Universities: Defining the Problem]. *Voprosy obrazovaniya*, no 2, pp. 67–82.
- Humboldt W. von (1998) O vnutrenney i vneshney organizatsii vysshikh nauchnykh zavedeniy v Berline [On the Internal and External Organization of the Higher Scientific Institutions in Berlin]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, no 3, p. 28.
- Jaspers K. (2006) *Ideya universiteta* [The Idea of the University], Minsk: Belarusian State University.
- Kurennoy V. (2006) Universitetskaya korporatsiya [University Corporation]. *Ne-prikosnovenny zapas*, vol. 4, no 4–5, pp. 48–49.
- Laclau E., Mouffe C. (1985) *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso.
- Lessard A., Fortin L., Marcotte D., Potvin P., Royer É. (2009) Why Did They Not Drop Out? Narratives from Resilient Students. *Prevention Researcher*, vol. 16, no 3, pp. 21–24.
- McDermott R.P. (1989) Making Dropouts. *What Do Anthropologists Have to Say about Dropouts?* (eds H. T. Trueba, G. Spindler, L. Spindler), New York: Falmer, pp. 16–26.
- Mehan H. (1997) *Contextual Factors Surrounding Hispanic Dropouts*. Washington, DC: National Center for Bilingual Education.
- Meyer S., Meyer M., Vodak R., Wetter Y. (2009) *Metody analiza teksta i diskursa* [Methods of Text and Discourse Analysis]. Moscow: Gumanitarny tsentr.
- Newman J. H. (2006) *Ideya universiteta* [The Idea of a University]. Minsk: Belarusian State University.
- Ortega y Gasset J. (2006) *Missiya universiteta* [Mission of the University]. Minsk: Belarusian State University.
- Strogetskaia Y. (2010) Ideya i missiya sovremennogo universiteta [The Idea and Mission of a Modern University]. *Voprosy obrazovaniya*, no 4, pp. 68–81.
- Vodak R. (1997) *Yazyk. Diskurs. Politika* [Language. Discourse. Politics]. Volgograd: Peremena.