

*И.С. КУЗНЕЦОВ*

## ДОВЕРИТЕЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ СОГЛАСОВАНИЯ ИНТЕРЕСОВ В ОБРАЗОВАНИИ

*Аннотация.* Цель данной статьи — показать, как на основе доверия происходит согласование интересов в образовании. Доверие в социологии образования обычно понимается как индикатор или основание социального консенсуса. В последнем случае исследователи сосредоточиваются на существенных характеристиках доверия (прозрачность, открытость и т. д.). Однако такое понимание всего лишь фиксирует определенное состояние взаимодействия или только подготавливает для него почву. В данном же тексте основное внимание уделяется способам или стратегиям доверия. Они позволяют увидеть не только наличие консенсуса, но также и то, как он достигается. При этом речь не идет о наилучшей или единственной форме консенсуса, которая часто отождествляется с понятием «качественное образование». Акцент делается на существовании множества форм согласия в сфере образования. Источником правомерности обоснования такого переключения (от единичной к множественным формам) послужила совместная исследовательская работа Л. Болтански и Л. Тевено над проблемой согласования интересов. Различные формы согласия возникают в силу того, что оправдываются доверительные ожидания заинтересованных участников взаимодействия. Тем самым основой возникновения форм согласия является отсылка не к плохому или хорошему образованию, а к тому, насколько оно соответствует или не соответствует ожиданиям.

*Ключевые слова:* доверительные стратегии; образование; согласование интересов; множественность форм согласия; Л. Болтански и Л. Тевено.

**Для цитирования:** Кузнецов И.С. Доверительные стратегии согласования интересов в образовании // Социологический журнал. 2019. Том 25. № 2. С. 138–152. DOI: 10.19181/socjour.2019.25.2.6390

---

**Кузнецов Игорь Сергеевич** — MA in Sociology (Московская Высшая школа социальных и экономических наук), младший научный сотрудник, Институт социологии ФНИСЦ РАН.

**Адрес:** 117218, Москва, ул. Кржижановского, д. 24/35, корп. 5.

**Телефон:** +7 (499) 128-69-01. **Электронная почта:** kyznetsov.igor@gmail.com

### Введение

Сегодня образование все чаще рассматривается зарубежными и отечественными социологами как сфера переплетения различных интересов, принадлежащих множеству акторов, которые способны оказывать непосредственное или опосредованное влияние на образовательную систему (см., например: [6; 10; 20]). Под множеством акторов могут пониматься не только учащиеся и их родители, образовательные организации и государственные учреждения, но также и другие профессиональные и социальные группы, запросы которых находят отклик в образовательной системе — работодатели, некоммерческие организации, профсоюзы и т. п. [3, с. 36].

Акцент на учете многообразия интересов уменьшает риск упустить из поля зрения запросы различных участников. В этом смысле используемый в статье подход противостоит тем направлениям, в рамках которых запросы присваиваются только определенным социальным группам, и более того — в которых они абсолютизируются, предопределяя интересы всех остальных участников взаимодействия. Иначе говоря, понимание интересов не сводится, например, только к экономической или к педагогической точкам зрения. Сами эти подходы рассматриваются в качестве равноправных по отношению как друг к другу, так и к другим позициям.

Однако множество различных интересов подразумевает вопрос их согласования. Эта проблема отчасти уже анализировалась в качестве идеи общественного договора в рамках проекта, связанного с изучением процессов «согласования потребностей государства, личности и общества в системе общего образования» [5]. Основной упор в проекте был сделан на выявлении различных типов согласования потребностей и барьеров, препятствующих их установлению<sup>1</sup>. Вопрос же о том, каким образом эти типы согласования оказываются возможными, не входил в задачи указанного исследования. Тем не менее он заслуживает внимания, поскольку при достижении консенсуса трудно учесть огромное многообразие потенциальных и реальных вариантов переплетения интересов. Иными словами, такой процесс взаимоопределения сопряжен с неопределенностью и непредсказуемостью участников взаимодействия.

Если, например, говорить о высшем образовании, то неопределенность возникает прежде всего между вузом и учащимися. Два этих образовательных субъекта представляют друг для друга непроницаемые черные ящики: запросы студентов непрозрачны до конца, также как непрозрачны интересы и возможности учебных заведений [10]. Подобная непрозрачность существует как в момент выбора учебного заведения, так и в процессе обучения. По этой причине взаимодействие между ними сопровождается возникновением рисков и социальных эффектов, приводящих к взаимному разочарованию, а порой и к конфликтам. Так, ошибочные решения при выборе образовательной траектории влекут за собой потери различных ресурсов — времени, усилий, денег и т. п. Все это может неблагоприятно сказываться на ожиданиях студентов и на их мнении относительно учебного заведения.

---

<sup>1</sup> Задача решалась через кластеризацию образовательных организаций, в результате которой были выявлены «слабые» и «сильные» кластеры (образовательные организации), имеющие свои специфические особенности в достижении общественного договора.

Функция доверия, согласно Н. Луману, как раз состоит в уменьшении такой социальной неопределенности. Доверие оказывается тем недостающим элементом, который делает возможным взаимоопределение интересов.

Социальные отношения все чаще требуют доверия, поскольку современная жизнь приобретает большую изменчивость и противоречивость. В связи с чем проблема доверия все интенсивнее привлекает внимание зарубежных и отечественных социологов (см., например: [1; 4; 7; 12; 30]).

В социологии образования доверие обычно выступает как индикатор или основание наличия консенсуса [14; 17; 22; 28]. При этом наличие консенсуса может фиксироваться через вопрос о доверии, например, к образовательной системе, университету, преподавателям, студентам, абитуриентам, работодателю и т. д. Но это всего лишь отражение определенного состояния взаимодействия, которое ничего не говорит о том, как это взаимодействие происходит. Иными словами, невидимым оказывается то, как возникает консенсус; то, каким образом форсируется неопределенность. По этой причине основное внимание в статье уделяется способам или стратегиям доверия. Необходимость подобного анализа также обусловлена тем, что в социологии образования данный аспект мало изучен.

#### **Место доверия в согласовании интересов: от «общественного договора» к «согласию»**

На вопрос «как возможно согласование интересов?» в современной социальной и политической мысли существует как минимум два ответа, оба связаны с пониманием особенностей возникновения общественного договора. Один из них отсылает к тому, что принято называть «социальным атомизмом». Данный подход рассматривает возникновение социального договора через «переговорный процесс» рациональных и независимых индивидов, преследующих в социальных отношениях свои личные интересы (Т. Гоббс, Дж. Локк, Г. Спенсер и др.). Другой ответ, в свою очередь, защищает противоположную позицию, известную под общим названием «социальный холизм» (Э. Дюркгейм, Т. Парсонс и др.). В его рамках консенсус обуславливается тотальностью социального целого, которое содержит моральные предписания (см., например: [23, р. 455]).

В первом случае доверие выступает побочным продуктом индивидуальности и является скорее результатом согласования. Иными словами, невозможно объяснить в рамках данного подхода, каким образом доверие обеспечивает сплоченность, поскольку оно вторично по отношению к социальному консенсусу. Если все-таки попытаться это сделать, то за возникновение и поддержание социальной договоренности будет отвечать вовсе не доверие, а, например, политическая власть (суверен), как у Гоббса, или в случае утилитаризма — рациональная природа человека. Однако санкции и рациональные стратегии хотя и способны справиться с социальной неопределенностью, кажется, могут быть эффективными только в ограниченных случаях (например, когда остро не стоит проблема нехватки информации для принятия решений) [30].

Иначе обстоит дело с позиции социального холизма. Здесь доверие представляет собой надиндивидуальный феномен, или, как бы мог выразиться Дюркгейм, — «внедоговорное основание» договора. Доверие перестает быть случайным и ситуативным элементом рационального самокорыстного действия и превращается в самодостаточный социальный

и моральный феномен (см., например: [23, p. 457]). В упрощенной формулировке это означает, что если нет доверия, то заключение договора становится затруднительным или вообще невозможным. Отсюда можно сделать обратный вывод: наличие любой конфигурации взаимных интересов уже предполагает присутствие определенного уровня доверия.

Этот вывод заслуживает более внимательного рассмотрения. Если последовательно придерживаться идеи «морального порядка», то разные социальные группы должны стремиться к единому варианту согласования интересов; как будто установление консенсуса имеет одно-единственное лекало, по которому скроено все социальное. Это следствие становится возможным благодаря тому, что моральный порядок выступает как данность, то есть лежит за индивидуальными действиями. Такое установление согласия Л. Болтански и Л. Тевено в «Критике и обосновании справедливости» называют «естественным» или «автоматическим» и отмечают, что хотя и «нельзя сказать, что подобные согласования редки, однако они не длятся долго» [2, с. 73]. Кроме того, видя в согласии «естественный закон», социологическая традиция, по их мнению, перестает интересоваться способами и формами достижения согласия [2, с. 67]. Точнее, она предлагает одну-единственную форму общего основания — моральное обязательство, — на апелляции к которой и останавливается. Чтобы преодолеть подобные ограничения, Болтански и Тевено предлагают исходить из понимания, согласно которому консенсус — это нечто такое, что является не данностью, а результатом определенных действий людей [2, с. 74]. Тем самым общее основание утрачивает свой трансцендентный характер, позволяя говорить о разных «моральностях», и как следствие — о *множественности форм* согласования.

Авторы выделяют шесть основных форм (или, по их выражению, *градов*) — рыночная, патриархальная, гражданская, научно-техническая, град вдохновения и репутации, — каждая из которых задает свой особый критерий для согласования интересов. Так, например, критерием (общим основанием, или «моралью») патриархального града является личная зависимость, а града репутации — мнение других. В одном случае приветствуются личные связи, которые являются условием доверия и лояльности (а значит, не подвергаются сомнению и критике) [2, с. 34], а в другом таким условием выступают мнения других. В каждом граде доверительное поведение выстраивается в соответствии с этими критериями, то есть на основе приобщения к тому, что можно охарактеризовать как нечто общее. Доверие общему основанию в рамках определенной формы приводит к установлению консенсуса; обращение к различным общим основаниям позволяет найти приемлемую форму согласия.

Следует заметить, что выделение обобщенных форм связано с желанием понять, как происходит *обоснование справедливого согласования* интересов между людьми. Здесь, с одной стороны, понятие «справедливое» предполагает апелляцию к высшим (метафизическим, политическим) ценностям и принципам (которые, собственно, и задают особую специфику для каждой формы общегото<sup>2</sup>); с другой стороны, понятие «обоснование» подчеркивает прагматический момент взаимоопределения интересов. В отличие от Болтански и Тевено мы не ставим перед собой цель изучения «справедливого согласования» и потому

---

<sup>2</sup> Так, к примеру, для патриархального града справедливость заключается в апелляции к личной зависимости и иерархичности.

обращаемся в основном к «прагматической» стороне обобщения. Не делая отсылки к метафизическим и политическим принципам, ограничимся обобщениями и конфигурациями, возникающими в результате различных практик взаимодействия в образовании. Например, к формообразующим критериям в образовании можно отнести его качество или доступность.

### **Доверие в социологии образования**

Если доверие лежит в основе взаимоопределения интересов, то стоит теперь понять, что это означает. Проще говоря, ответить на вопрос: каким именно образом достигается согласие? Вариант достижения, предлагаемый Болтански и Тевено, связан с рациональным / рефлексивным способом обоснования (буквально относящимся к аргументации или к «предъявлению доказательств»). Более того, с их точки зрения, консенсус по-иному просто не может быть достигнут. Помимо того, что возможность согласования эти авторы опускают с трансцендентных высот до индивидуального уровня, делая частично заслугой человека, они рационализируют эту возможность.

Стоит обратить внимание на то, что рациональный индивид Болтански и Тевено — это не тот же самый индивид, что у Гоббса или в последующей утилитарной традиции. Основное отличие — вот в чем. В основу рационального поведения они помещают мораль, и эта мораль ничего не имеет общего с «компенсацией за корыстный эгоизм», а непосредственно лежит в основе рационализированных эгоистических отношений [2, с. 61]. Иначе непонятно, как могут конкурировать эгоистические индивиды, если у них изначально нет ничего общего. Поэтому исходным пунктом является некоторое общее знание или договоренность. «Именно благодаря этому соглашению, или конвенции, акторы могут координировать свои действия и интересы в конкуренции за обладания благами» [2, с. 61].

Однако вариант решения проблемы согласования, предложенный Болтански и Тевено, не лишен парадокса. Рациональный способ обоснования обусловлен представлениями об общей социальной природе человека, которая тем и отличается от природы «сообщества бабуинов», что последние не способны к рефлексивной и критической аргументации [2, с. 231]. Из утверждения об общей социальной природе человека вытекает то, что уже должно существовать некоторое согласие по поводу процедуры аргументации [13]. Иными словами, рациональный способ достижения согласия работает, когда согласие уже достигнуто; когда есть консенсус по поводу применения осмысленных формулировок и артикуляций суждений, необходимых для распознавания, заявления и подтверждения своей позиции. На этот парадокс неоднократно указывали критики теории Болтански и Тевено (см., например: [9]).

Попытка решения данного затруднения заставила этих авторов размышлять об ограничении рефлексивного способа достижения согласия и тем самым пытаться избежать предзаданности позиции акторов.

Для нас здесь важным является то, что проблема согласования — это проблема того, как достичь консенсуса, когда для этого еще нет общих (всеми разделяемых) оснований. То есть как сблизить акторов с разными непроявленными до конца позициями в интересующей нас сфере. По мнению Лумана, решение связано с доверием, поскольку предназначение данного феномена состоит в редукции подобного рода неопределенностей.

В силу этого доверие позволяет состыковать различные «моральности», подсоединиться к общему основанию.

В социологии образования можно отыскать разные подходы к пониманию доверия. Рассмотрим наиболее заметные и укажем на присущие им ограничения (в контексте решения интересующей нас задачи).

Доверие в различных исследовательских проектах часто выступает как показатель наличия консенсуса. Причем таким показателем оно является как на институциональном уровне, так и на индивидуальном. Например, наличие консенсуса может фиксироваться через вопрос о доверии студентов университету [28]; родителей — начальной и средней школам [14]; преподавателей — своим коллегам, студентам и их родителям [35]. В подобных случаях, как правило, говорят об институциональном и межличностном доверии. Однако подобное доверие — это всего лишь отображение определенного состояния взаимодействия, которое хранит молчание по поводу того, как это взаимодействие происходит. В данном случае недоступно для понимания то, как возникает консенсус.

Другой подход сосредоточивается на сущностных характеристиках доверия (прозрачность, открытость, повторяемость и т. д.), позволяющих увидеть то, что лежит в основании данного феномена. Главная задача связана с выявлением наиболее предпочтительных характеристик, которые эффективнее и надежнее всего приводят к формированию доверительного поведения в конкретной ситуации. Здесь доверие является благом само по себе: если оно появляется, то следом возникает и все остальное — лояльность, вовлеченность, консенсус и т. п. Такое понимание опирается на логику оппозиции «доверие — недоверие», где доверие — это то, к чему стоит стремиться, а недоверие — то, чего стоит избегать. Основания и последовательное развитие подобного взгляда можно найти в работах Ф. Фукуямы [11] и Р. Патнема [8].

Поскольку интересы акторов достигаются только посредством доверия, то доверие становится не просто отдельной, но и ключевой потребностью. Оно способно если не всегда подменять остальные интересы, то каждый раз занимать равное с ними положение. Доверие перестает быть простым механизмом редукции комплексности и превращается в самоцель. Внимание прежде всего уделяется его признакам или особенностям. Так, в случае взаимодействия с преподавательским составом основное внимание уделяется персональным качествам, которые вызывают доверие. Для учителя подобными качествами могут быть доброжелательность, надежность, компетентность, честность и открытость [22]. Если же речь идет о поступлении в университет или о привлечении абитуриентов, то характеристики будут уже другими. К ним может относиться непосредственное посещения вуза (в день открытых дверей), изучение информации на сайте учебного заведения и в социальных сетях, мнения друзей, консультации с преподавателями, перспективы трудоустройства и т. д. [17].

Поэтому в рамках данного подхода проблема неопределенности хотя и заявляется, но при этом отходит на второй план. Фокусировка происходит на том, что лежит в основе согласия, а не на способах или механизмах его достижения.

Последнее время в социологии образования широкое распространение получил организационный подход. Как школьная, так и университетская жизнь осмысливается исходя из типа организации [18; 20; 36]. Хотя в рамках данного подхода исследуется связь с внешними агентами, тем не менее основной акцент

делается на внутриорганизационных процессах. В связи с этим преобладает тенденция рассматривать доверие как особенность организационной среды.

Основательно эти взгляды развивает в своих работах Вильям Тирни [33; 34]. Для него ключевое взаимодействие происходит только между двумя акторами — индивидом и образовательной организацией. И, в отличие от предыдущих подходов, доверие тут призвано как раз разрешить напряженность, которая возникает между ними. Однако основное затруднение заключается не столько в том, что рассматривается ограниченное число участников, сколько в том, что решение проблемы неопределенности смещается в сторону одного из них, а именно — делается заслугой организации. Это происходит потому, что доверие у Тирни оказывается производной от организационной культуры. По его собственному выражению, оно представлено как «культурная конструкция, которая помогает людям интерпретировать реальность...» [33, р. 195]. Доверие между индивидами возникает, когда есть совместные коммуникация и история, совместные опыт и переживание. Доверие непосредственно встроено в сеть отношений, существующих в организации. Получается — культура выступает в качестве общего основания, которое позволяет «обучиться» или «научиться» доверию и таким образом справиться с непрозрачными биографиями, навыками и компетенциями других людей.

Из этого следует, что доверие оказывается возможным только внутри организации, а не снаружи. Но тогда — каким образом происходит взаимоотношение интересов с индивидами, еще не включенными в образовательную среду? Пример — случай, когда выпускники школ только выбирают учебные заведения.

На схожий аргумент указывает Н. Луман, заявляя, что понимание доверия как «эквивалента солидарности» всего лишь повторяет уже известные идеи и проблемы [25, р. 94]. Именно культура сообщества, которая задает границы членства, таким же образом устанавливает границы и для доверия. В таких условиях затруднительно доверять всем тем, кто не разделяет общие ценности и нормы.

Однако в сообществе может вырабатываться норма доверия, которая способна регулировать взаимодействие на границе с неизвестным окружением. Так, например, с раннего детства в некоторых культурах воспитывается норма (или правило), определяющая, «кому отпирать дверь, а кому нет». Схожим образом может формироваться и другая норма — «кому доверять, а кому нет». Об этом дополнительно будет сказано ниже.

В рамках организационного подхода повторяется ситуация, которую мы наблюдали с рефлексивным обоснованием Болтански и Тевено. Подход Тирни скорее вносит ясность в то, как выстраиваются доверительные отношения в условиях, когда некоторое согласие уже достигнуто. Но ничего не говорит о том, что делать в случае отсутствия какого-либо общего основания.

Тем не менее в социологии образования (в том числе и в рамках организационного направления) появляются исследования, которые понимают доверие прежде всего как способ преодоления неопределенности, и вместе с тем не делают решение данной проблемы отличительной особенностью одного из акторов (см., например: [15; 32]). Перейдем к рассмотрению теоретических предпосылок такого подхода.

### Доверие как способ согласования интересов

В социологии не существует однозначной концептуализации доверия. Исходя из поставленных задач особую важность для нас составляет его содержательная сторона. Г. Зиммель один из первых, кто предлагает плодотворную интуицию.

По его мнению<sup>3</sup>, доверие — это благоприятные ожидания относительно будущего поведения других<sup>4</sup> [31, p. 315]. Ожидания сопряжены с риском, и потому существует высокая вероятность как их оправдания, так и неоправдания. По этой причине Зиммель указывает не просто на ожидания, но также на то, как они подкрепляются, то есть на что опирается предположение о том, что субъект заслуживает доверия.

Подобные «подпорки» он размещает между «полным знанием и полным невежеством»: в случае присутствия одной из крайностей — в доверии нет необходимости [31, p. 315]. В связи с этим опоры для доверия им понимаются как совмещение определенной степени знания и незнания. Как неодинаковый результат совмещения они способны приближаться к различным полюсам, но не достигать их.

Подчеркнем, что основы доверия не являются безошибочными и не подлежащими пересмотру или дополнению. Они не устраняют риск, а только его уменьшают — способны лишь подготовить «трамплин для прыжка в неизвестность» [12, с. 166; 26, p. 33]. Иначе говоря, основы доверия готовят наши «иллюзии» относительно действительности к встрече с этой действительностью так, чтобы разрыв между ними не оказался слишком большим. И в таком виде выступают в качестве способов или стратегий (режимов) преодоления неопределенности. О каких стратегиях доверия может идти речь?

В теории доверия целый ряд исследователей предлагают ответ на этот вопрос [12; 19; 21; 24; 27 и др.]. При этом вместо термина «стратегия» они используют другие понятия, такие как: «механизм доверия», «способ принятия решения о доверии», «столпы доверия» и т. п. Выбор в пользу понятия «стратегия» сделан по причине того, что данный термин отсылает не к единичному, а к комплексному решению, которое имеет осознаваемую, отчетливо или не очень, направленность на оправдание ожиданий. В исследованиях стратегии доверия выделяются два общих направления<sup>5</sup> — инструментальное (или рациональное) и нормативное<sup>6</sup>.

<sup>3</sup> У Зиммеля можно найти также другое понимание доверия. Данный феномен он связывает с «квазирелигиозной», или «метафизической», верой (об этом подробнее см.: [16; 29]).

<sup>4</sup> Заметим, что буквально Зиммель говорит о гипотезах, которые достаточно определены для совершения практического действия (“Trust, as the hypothesis for future behavior, which is certain enough thereby to ground practical action” [31, p. 315]). Трактовка доверия как ожиданий — это результат работы его интерпретаторов [16; 29], которая, на наш взгляд, не искажает сути зиммелевской идеи.

<sup>5</sup> Применительно к социологии образования подобное различие используют Б. Стенсакер и П. Массен [32].

<sup>6</sup> Помимо названных, исследователи доверия выделяют как минимум еще один общий подход — аффективный (или эмоциональный). Причем в рамках социологического понимания существует склонность (часто явно невы-

Первое связано с осознанным поиском гарантий, обеспечивающих предсказуемое поведение. В этом смысле доверие всегда возникает «почему-то», в силу определенной причины, например — «потому что компетентен», «потому что рекомендации», «потому что поручились» и т. п. [19]. Ожидания человека зависят от того, что он знает одновременно и о прошлом, и о будущем других людей. Знание, ведущее к доверию, есть оптимистический опыт, который содержит позитивные причины для доверительного поведения (обратное верно для недоверия). В данном случае основания доверия имеют, выражаясь языком П. Штомпки, «эпистемологическую» природу и сводятся к определенным интересам, сведениям, опыту и информации, полученной о субъекте взаимодействия [12].

Второй подход, в противоположность предыдущему, акцентирует внимание на нормативной составляющей доверительных отношений. Норма выступает как «неосознанная причина» благоприятных (или неблагоприятных) ожиданий, а не как сознательная оценка возможных альтернатив поведения или «экономический расчет выгод и потерь». Доверие в сравнении с предыдущим подходом становится скорее «слепым» и «пассивным» [30, р. 52]. Человек чаще упускает из вида те основания, исходя из которых он осуществляет свое поведение. Вместо этого формальные и неформальные правила авторитетно определяют, что для него является полезным, а что нет; кому нужно доверять, а к кому стоит относиться с осторожностью. Подобные правила поведения задаются прежде всего культурной и биографической ситуацией. С одной стороны, это история предыдущих отношений, возникшая как результат ранней социализации, с другой — исторические особенности коллективного опыта. Здесь можно говорить, по мнению Штомпки, о «генеалогических» источниках доверия [12]. Однако в данном подходе не стоит сводить доверие только к бессознательности, непознаваемости или автоматизму. Речь также идет о том, что в своих решениях человек сильно зависит от других людей, и поэтому он должен ориентироваться на результат взаимодействия с ними [21, р. 115]. Можно сказать, что доверительное поведение опирается (пусть даже и слепо) на «знание» ближайшего социального окружения (так, к примеру, в момент ключевого выбора образовательной траектории дети часто руководствуются советами взрослых, которые порой звучат как императивы).

Иными словами, различие между этими двумя источниками доверия заключается в том, что эпистемологические «подпорки» формируют благоприятные ожидания через оценку надежности. И потому такие «подпорки» ориентируют на более обоснованное получение знания, которое не ограничивается «поверхностными» вещами, но направлено на более тщательный поиск информации о субъекте доверия. В случае же генеалогических источников получается скорее обратная ситуация — формирование благоприятных ожиданий осуществляется через наличие уже сформированного «знания» (или правила) о том, как следует поступать. На этой почве происходит некритическое и менее обоснованное принятие информации, не предполагающее подробного сбора сведений о субъекте взаимодействия. Первые «подпорки» условно будем называть «доверием на знании», вторые — «доверием на вере». Обе стратегии, обе-

---

раженная) трактовать аффективное основание с точки зрения рациональной логики, когда эмоция наравне со знанием оказывается «веской причиной» (good reason) для совершения доверительного поступка [30, р. 44].

спечивая вероятность выполнения ожиданий, делают возможным сближение различных позиций и / или присоединение к общему основанию.

Поскольку стратегии размещаются в промежутке между полным знанием и полным невежеством, то их разделение служит скорее аналитическим приемом, позволяющим рассматривать разные роды знания и особенности его получения для заключения в скобки неопределенности и установления положительных ожиданий. Одни знания могут быть получены посредством поиска дополнительной информации, оценки ее полноты и значимости для принятия решения о доверии, получение других обусловлено в первую очередь социальными обстоятельствами (например, зависимостью от социального окружения). Так, при выборе вуза студенты могут охарактеризовать сделанный выбор (оказанное доверие) следующим образом: 1) «я уверен, что ответственно собрал всю доступную абитуриенту информацию о вузе», «мой выбор был абсолютно самостоятельным, с родителями я обсуждал только цены»; или 2) «я посмотрел информацию на официальном сайте и понадеялся на лучшее», «я доверился совету репетитора, хотя имел очень приблизительные представления о том, куда поступаю». Первые утверждения соответствуют стратегии «доверие на знании», вторые — стратегии «доверие на вере».

Стоит говорить лишь об определенной направленности на ту или иную доверительную стратегию, так как стратегии могут совмещать разные способы получения знания, но наряду с этим присваивать им неодинаковый вес. Так, стратегия «доверие на вере» вполне способна включать поиск дополнительных источников информации (в приведенном выше примере источником является информация на официальном сайте), однако подобный поиск недостаточно полон и на его результаты не опираются в принятии решения о доверии. Вместо этого подобные решения главным образом зависят от «знаний» (мнений, советов) других людей (родителей, друзей, преподавателей, репетиторов и т. д.) и определяются ими. К этой стратегии могут также приближаться действия на первый взгляд самостоятельные, но в то же время не опирающиеся на оценку надежности. Такие действия граничат с убежденностью или с нормативным предписанием поступать определенным образом. Примером в данном случае может служить следующее утверждение: «я поступила в это учебное заведение, потому что в нем учились мои родители; в нашей семье все врачи».

Отметим, что доверие рассматривается со стороны актора, который в одностороннем порядке способен прибегнуть к той или иной доверительной стратегии. Это означает, что нас интересует возможность доверия до возникновения совместного опыта или общего основания, а не только при уже состоявшемся взаимодействии. То есть речь идет в первую очередь не о взаимном доверии, но о возможности доверия одного из акторов, который, приблизившись к непрозрачности другого, вынужден эту непрозрачность каким-то образом преодолеть или уменьшить.

Говоря о непрозрачности другого, мы тем не менее подразумеваем, что существуют каналы или «точки доступа» (терминология Э. Гидденса), через которые другой сообщает о себе или презентует себя. Сведения, расположенные в точках доступа, не обязательно являются неизменными и правдоподобными. Поэтому их оценка определяет возможность и характер доверительных стратегий. Если вновь обращаться к примеру с выбором вуза, то точками доступа могут быть информация на официальном сайте, общение с преподавателями вуза, выпускниками и студентами, посещение дня открытых дверей, лекций, семинаров и т. д. Если в рамках стратегии «доверие на знании» оценка этих и дру-

гих сведений производится непосредственно самим поступающим, то в случае другой стратегии, основанной на «вере», оценка прежде всего опосредована социальной группой, к которой он принадлежит и на которую ориентируется.

Так что же в итоге можно сказать о связи доверия и согласования интересов в образовании? Опираясь на взгляды Болтански и Тевено, мы можем сделать утверждение о существовании (1) множества форм согласия между субъектами образовательного процесса, в основе которых лежит доверие. Способ достижения согласия (2) зависит от разных режимов, или стратегий, доверия. Первое положение — о множественности форм согласия — противостоит представлением о некоторой наилучшей (единственной) форме консенсуса, которые часто увязываются с понятием качественного образования. Второе положение позволяет рассматривать доверие не только как показатель наличия или основания определенного консенсуса, но также как способ его производства.

### **Заключение**

В данной статье мы исходили из того, что в сфере образования акторы всегда остаются не до конца проницаемыми друг для друга, в связи с чем встает вопрос о возможности согласования интересов между ними.

Консенсус возникает, когда происходит присоединение к общим основаниям. Обращение к различным общим основаниям позволяет найти приемлемую форму согласия. Однако проблема взаимоопределения интересов связана со сближением непрозрачных и непредсказуемых позиций акторов в условиях, когда еще нет общих оснований. Доверие является решением этого затруднения, поскольку позволяет произвести сближение в условиях неопределенности.

Как было показано, в социологии образования существуют разные подходы к пониманию доверия. Тем не менее им присущи ограничения, не позволяющие удовлетворительно решить указанное затруднение. Так, в одном случае доверие рассматривается как индикатор наличия консенсуса, но при этом вне фокуса внимания остается способ его достижения. В другом — проблема неопределенности хотя и заявляется, но отходит на второй план. Акцент же делается на характеристиках или качествах, которые приводят к возникновению доверия. И наконец, в рамках организационного подхода доверие выступает компонентом организационной культуры. Доверять могут только те, кто разделяет общую культуру, то есть те, кто уже имеет общее основание для доверия. В связи с этим проблема неопределенности оказывается невидимой.

Опираясь на интуиции Г. Зиммеля о промежуточном положении доверия между полным знанием и полным невежеством, мы утверждали, что достижение консенсуса становится возможным благодаря режимам, или стратегиям, доверия. Причем можно говорить как минимум о двух таких стратегиях: обоснованной — «доверие на знании» — и необоснованной (или в меньшей степени обоснованной) — «доверие на вере». Стратегии узнавания (или выбора) того или иного общего основания заслуживают отдельного внимания. Поэтому оставим более подробную иллюстрацию особенностей их практического применения и рассмотрим формы согласия в образовании для следующей статьи.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. *Алексеева А.* Основные элементы и структура межличностного доверия // Социологический журнал. 2009. № 3. С. 22–40.

2. Болтански Л., Тевено Л. Критика и обоснование справедливости: Очерки социологии градов / Пер. с франц. О.В. Ковенева под науч. ред. Н.Е. Копосова. М.: Новое литературное обозрение, 2013. — 576 с.
3. Вахштайн В.С., Константиновский Д.Л., Куракин Д.Ю. К анализу дотеоретических оснований социологии образования: экспликация базовых метафор // Вопросы образования. 2012. № 4. С. 22–39.
4. Козырева П.М. Доверие и его ресурсы в современной России. М.: Ин-т социологии РАН, 2011. — 172 с.
5. Константиновский Д.Л., Вахштайн В.С., Куракин Д.Ю. «Бег с препятствиями». Кому доступно качественное общее образование? // Россия реформирующаяся. Ежегодник / Отв. ред. М.К. Горшков. Вып. 7. М.: Институт социологии РАН, 2008. С. 142–158.
6. Константиновский Д.Л. Неравенство и образование. Опыт социологических исследований жизненного старта российской молодежи (1960-е годы – начало 2000-х). М.: ЦСП, 2008. — 551 с.
7. Натхов Т. Образование и доверие в России. Эмпирический анализ // Экономический журнал Высшей школы экономики. 2011. Т. 15. № 3. С. 353–373.
8. Патинэм Р. Чтобы демократия сработала. Гражданские традиции в современной Италии / Пер. с англ. А. Захарова. М.: Ad Marginem, 1996. — 287 с.
9. Рикер П. Справедливое / Пер с фр. Б. Скуратова, П. Хицкого; Послесл. Э. Шлоссер. М.: Гнозис, Логос, 2005. — 304 с.
10. Степанцов П. Как «видят» университеты: от теорий организаций к социальной топологии // Социология власти. 2012. № 4–5 (1). С. 77–95.
11. Фукуяма Ф. Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию / Пер. с англ. Д. Павловой, В. Кирющенко, М. Колопотина. М.: АСТ, 2008. — 730 с.
12. Штомпка П. Доверие: основа общества / Пер. с польск. Н.В. Морозовой. М.: Логос, 2012. — 440 с.
13. Юдин Г.Б. Рецензия на книгу: Люк Болтански, Лоран Тевено. Критика и обоснование справедливости: Очерки социологии градов // Laboratorium. Журнал социальных исследований. 2014. № 3. С. 126–129.
14. Adams K., Christenson S. Trust and the family–school relationship examination of parent–teacher differences in elementary and secondary grades // Journal of School Psychology. 2000. Vol. 38. No. 5. P. 477–497. DOI: 10.1016/s0022-4405(00)00048-0
15. Bachman R., Inkpen A. Understanding institutional-based trust building processes in inter-organizational relationships // Organization Studies. 2011. Vol. 32. No. 2. P. 281–301. DOI: 10.1177/ 0170840610397477
16. Frederiksen M. Dimensions of trust: An empirical revisit to Simmel’s formal sociology of intersubjective trust // Current Sociology. 2012. Vol. 60. No. 6. P. 733–750. DOI: 10.1177/0011392112461800
17. Gibbs P., Dean A. Do higher education institutes communicate trust well? // Journal of Marketing for Higher Education. 2015. Vol. 25. No. 2–3. P. 155–170. DOI: 10.1080/08841241.2015.1059918
18. Gross E. Universities as Organizations: A Res arch Approach // American Sociological Review. 1968. Vol. 33. No. 4. P. 518–544.
19. Hardin R. The street-level epistemology of trust // Politics and Society. 1993. Vol. 21. No. 4. P. 505–529. DOI: 10.1177/0032329293021004006
20. Hardy C. Configuration and Strategy Making in Universities: Broadening the Scope // The Journal of Higher Education. 1991. Vol. 62. No. 4. P. 363–393. DOI: 10.2307/1981999
21. Hollis M. Trust within Reason. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. — 170 p.

22. *Hoy W., Tschannen-Moran M.* Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools // *Journal of School Leadership*. 1999. No. 9. P. 184–208. DOI: 10.1177/105268469900900301
23. *Lewis J., Weigert A.* Social Atomism, Holism, and Trust // *The Sociological Quarterly*. Vol. 26. No. 4. P. 455–471. DOI: 10.1111/j.1533-8525.1985.tb00238.x
24. *Lewis J., Weigert A.* Trust as a Social Reality // *Social Forces*. 1985. Vol. 63. No. 4. P. 967–985. DOI: 10.1093/sf/63.4.967
25. *Luhmann N.* Familiarity, confidence, trust: problems and alternatives // *Trust: Making and Breaking Cooperative Relations* / Ed. by Gambetta. Oxford: Basil Blackwell, 1988. P. 94–107.
26. *Luhmann N.* *Trust and Power*. Chichester: Wiley, 1979. — 208 p.
27. *McAllister D.* Affect- and Cognition-based Trust as Foundations for Interpersonal Cooperation in Organizations // *Academy of Management Journal*. 1995. No. 38. P. 24–59. DOI: 10.2307/256727
28. *Meer N., Chapman A.* Assessment for confidence: exploring the impact that low-stakes assessment design has on student retention // *The International Journal of Management Education*. 2014. Vol. 12. No. 2. P. 186–192. DOI: 10.1016/j.ijme.2014.01.003
29. *Möllering G.* The Nature of Trust: From Georg Simmel to a Theory of Expectation, Interpretation and Suspension // *Sociology*. 2001. Vol. 35. No. 2. P. 403–420. DOI: 10.1017/s0038038501000190
30. *Möllering G.* *Trust: Reason, Routine, Reflexivity*. Cologne: Max Planck Institute for the Study of Societies, 2006. — 244 p.
31. *Simmel G.* *Sociology: Inquiries into the construction of social forms* / Trans. and eds. by A. Blasi, A. Jacobs, M. Kanjirathinkal. Leiden, Boston: Brill, 2009. — 694 p.
32. *Stensaker B., Maassen P.* A conceptualisation of available trust-building mechanisms for international quality assurance of higher education // *Journal of Higher Education Policy and Management*. 2015. Vol. 37. No. 1. P. 30–40. DOI: 10.1080/1360080x.2014.991538
33. *Tierney W.* Trust and academic governance: A conceptual framework // *Governance and the public good* / Ed. by W.G. Tierney. Albany, NY: SUNY Press, 2006. P. 179–198. DOI: 10.1108/09684880910951417
34. *Tierney W.* *Trust and the public good: Examining the cultural conditions of academic work*. New York: Peter Lang, 2006. — 207 p. DOI: 10.1108/qaec.2009.17.4.430.1
35. *Van Maele D., Van Houtte M.* Faculty trust and organizational school characteristics: An exploration across secondary schools in Flanders // *Educational Administration Quarterly*. 2009. Vol. 45. No. 4. P. 556–589. DOI: 10.1177/0013161x09335141
36. *Van Maele D., Forsyth P., Van Houtte M.* *Trust and School Life: The Role of Trust for Learning, Teaching, Leading, and Bridging*. Dordrecht, the Netherlands: Springer Science, 2014. — 352 p. DOI: 10.1007/978-94-017-8014-8

Дата поступления: 02.07.2018.

---

**SOTSIOLOGICHESKIY ZHURNAL = SOCIOLOGICAL JOURNAL. 2019.**  
**VOL. 25. No. 2. P. 138–152.** DOI: 10.19181/socjour.2019.25.2.6390

**I.S. KUZNETSOV**

Institute of Sociology of FCTAS RAS, Moscow, Russian Federation.

**Igor S. Kuznetsov** — MA in Sociology (MSSSES), Junior Researcher, Institute of Sociology of FCTAS RAS.

**Address:** 24/35, bl. 5, Krzhizhanovskogo Str., 117218, Moscow, Russian Federation.  
**Phone:** + 7 (499) 128-69-01. **Email:** kyznetsov.igor@gmail.com

### TRUST STRATEGIES FOR COORDINATING INTERESTS IN EDUCATION

*Abstract.* The purpose of this article is to show how a coordination of interests in education occurs based on trust. Trust in sociology of education is usually understood as an indicator or a foundation of social consensus. In the latter case, researchers focus on the essential characteristics of trust (transparency, openness, etc.). However, such an understanding only fixates a certain state of interaction, or just prepares the ground for it. In this text, the focus is on ways or strategies of trust. They allow us to see not only the existence of a consensus, but also how it is achieved. In this case, we are not talking about the best or only form of consensus, which is often identified with the notion of “quality education”. The emphasis is on there existing many forms of consent in the field of education. The source of legitimacy for justifying the transition from single to multiple forms was the joint research work of L. Boltanski and L. Theveno on the problem of reconciliation of interests. Different forms of consent arise when the expectations of interested participants in interactions are justified. Thus, the basis for their occurrence is not a reference to a bad or good education, but to how much it meets expectations or does not meet expectations.

*Keywords:* trust strategies; education; coordination of interests; multiple forms of consent; L. Boltanski and L. Theveno.

**For citation:** Kuznetsov I.S. Trust Strategies for Coordinating Interests in Education. *Sotsiologicheskii Zhurnal = Sociological Journal*. 2019. Vol. 25. No. 2. P. 138–152. DOI: 10.19181/sojjour.2019.25.2.6390

### REFERENCES

1. Alekseeva A. Basic Elements and Structure of Interpersonal Confidence. *Sotsiologicheskii Zhurnal = Sociological Journal*. 2009. No. 3. P. 22–40. (In Russ.)
2. Boltanski L., Teveno L. *Kritika i obosnovanie spravedlivosti: Ocherki sotsiologii gradov*. [Criticism and Justification of Justice: Essays on Sociology of Grades]. Transl. from French. by O.V. Koveneva; Ed. by N.E. Koposov. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie publ., 2013. 576 p. (In Russ.)
3. Vakhshtain V.S. Konstantinovskii D.L., Kurakin D.Yu. Analyzing Pre-Theoretical Foundations in Sociology of Education: Explication of Basic Metaphors. *Voprosy obrazovaniya*. 2012. No. 4. P. 22–39. (In Russ.)
4. Kozyreva P.M. *Doverie i ego resursy v sovremennoi Rossii*. [Trust and its resources in modern Russia.] Moscow: In-t sotsiologii RAN publ., 2011. 172 p. (In Russ.)
5. Konstantinovskii D.L., Vakhshtain V.S., Kurakin D.Yu. “Running with obstacles”. Who can get a good general education? *Rossiya reformiruyushchayasya. Ezhegodnik*. [Russia is under reforming. Yearbook.] Ed. by M.K. Gorshkov. Iss. 7. Moscow: Institut sotsiologii RAN publ., 2008. P. 142–158. (In Russ.)
6. Konstantinovskii D.L. *Neravenstvo i obrazovanie. Opyt sotsiologicheskikh issledovaniy zhiznennogo starta rossiiskoi molodezhi (1960-e gody – nachalo 2000-kh)*. [Inequality and education. Attempt of sociological research on the life starts of the Russian youth (1960th – beginning of 2000th).] Moscow: TsSP publ., 2008. 551 p. (In Russ.)
7. Natkhov T. Education and trust in Russia. The empirical analysis. *Ekonomicheskii zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki*. 2011. Vol. 15. No. 3. P. 353–373. (In Russ.)
8. Putnam R. Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy. [Russ. ed.: *Chtoby demokratiya srobotala. Grazhdanskii traditsii v sovremennoi Italii*.] Transl. from Eng. by A. Zakharov. Moscow: Ad Marginem publ., 1996. 287 p.]
9. Ricœur P. The Just. [Russ. ed.: *Spravedlivoe*.] Transl. from French by B. Skuratov, P. Khitskoi; Afterword by E. Shlosser. Moscow: Gnozis publ., Logos publ., 2005. 304 p.]
10. Stepantsov P. How universities “see”: from organizations theories to social topology. *Sotsiologiya vlasti*. 2012. No. 4–5 (1). P. 77–95. (In Russ.)
11. Fukuyama F. Trust. The Social Virtues and the Creation of Prosperity. [Russ. ed.: *Doverie: sotsial'nye dobrodeteli i put' k protsvetaniyu*.] Transl. from Eng. by D. Pavlova, V. Kiryushchenko, M. Kolopotin. Moscow: AST publ., 2008. 730 p.]

12. Sztompka P. Trust: the foundation of society. [Russ. ed.: *Doverie: osnova obshchestva*. Transl. from Polish by N.V. Morozova. Moscow: Logos publ., 2012. 440 p.]
13. Yudin G.B. Book review: Luc Boltansky, Laurent Thevenot. Criticism and Justification of Justice: Essays on Sociology of Grades. *Laboratorium. Zhurnal sotsial'nykh issledovaniy*. 2014. No. 3. P. 126–129.
14. Adams K., Christenson S. Trust and the family–school relationship examination of parent–teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology*. 2000. Vol. 38. No. 5. P. 477–497. DOI: 10.1016/s0022-4405(00)00048-0
15. Bachman R., Inkpen A. Understanding institutional-based trust building processes in inter-organizational relationships. *Organization Studies*. 2011. Vol. 32. No. 2. P. 281–301. DOI: 10.1177/0170840610397477
16. Frederiksen M. Dimensions of trust: An empirical revisit to Simmel's formal sociology of intersubjective trust. *Current Sociology*. 2012. Vol. 60. No. 6. P. 733–750. DOI: 10.1177/0011392112461800
17. Gibbs P., Dean A. Do higher education institutes communicate trust well? *Journal of Marketing for Higher Education*. 2015. Vol. 25. No. 2–3. P. 155–170. DOI: 10.1080/08841241.2015.1059918
18. Gross E. Universities as Organizations: A Res arch Approach. *American Sociological Review*. 1968. Vol. 33. No. 4. P. 518–544.
19. Hardin R. The street-level epistemology of trust. *Politics and Society*. 1993. Vol. 21. No. 4. P. 505–529. DOI: 10.1177/0032329293021004006
20. Hardy C. Configuration and Strategy Making in Universities: Broadening the Scope. *The Journal of Higher Education*. 1991. Vol. 62. No. 4. P. 363–393. DOI: 10.2307/1981999
21. Hollis M. *Trust within Reason*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 170 p.
22. Hoy W., Tschannen-Moran M. Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*. 1999. No. 9. P. 184–208. DOI: 10.1177/105268469900900301
23. Lewis J., Weigert A. Social Atomism, Holism, and Trust. *The Sociological Quarterly*. Vol. 26. No. 4. P. 455–471. DOI: 10.1111/j.1533-8525.1985.tb00238.x
24. Lewis J., Weigert A. Trust as a Social Reality. *Social Forces*. 1985. Vol. 63. No. 4. P. 967–985. DOI: 10.1093/sf/63.4.967
25. Luhmann N. Familiarity, confidence, trust: problems and alternatives. *Trust: Making and Breaking Cooperative Relations*. Ed. by Gambetta. Oxford: Basil Blackwell, 1988. P. 94–107.
26. Luhmann N. *Trust and Power*. Chichester: Wiley, 1979. 208 p.
27. McAllister D. Affect- and Cognition-based Trust as Foundations for Interpersonal Cooperation in Organizations. *Academy of Management Journal*. 1995. No. 38. P. 24–59. DOI: 10.2307/256727
28. Meer N., Chapman A. Assessment for confidence: exploring the impact that low-stakes assessment design has on student retention. *The International Journal of Management Education*. 2014. Vol. 12. No. 2. P. 186–192. DOI: 10.1016/j.ijme.2014.01.003
29. Möllering G. The Nature of Trust: From Georg Simmel to a Theory of Expectation, Interpretation and Suspension. *Sociology*. 2001. Vol. 35. No. 2. P. 403–420. DOI: 10.1017/s0038038501000190
30. Möllering G. *Trust: Reason, Routine, Reflexivity*. Cologne: Max Planck Institute for the Study of Societies, 2006. 244 p.
31. Simmel G. *Sociology: Inquiries into the construction of social forms*. Trans. and eds. by A. Blasi, A. Jacobs, M. Kanjirathinkal. Leiden, Boston: Brill, 2009. 694 p.
32. Stensaker B., Maassen P. A conceptualisation of available trust-building mechanisms for international quality assurance of higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*. 2015. Vol. 37. No. 1. P. 30–40. DOI: 10.1080/1360080x.2014.991538
33. Tierney W. Trust and academic governance: A conceptual framework. *Governance and the public good*. Ed. by W.G. Tierney. Albany, NY: SUNY Press, 2006. P. 179–198. DOI: 10.1108/09684880910951417
34. Tierney W. *Trust and the public good: Examining the cultural conditions of academic work*. New York: Peter Lang, 2006. 207 p. DOI: 10.1108/qa.2009.17.4.430.1
35. Van Maele D., Van Houtte M. Faculty trust and organizational school characteristics: An exploration across secondary schools in Flanders. *Educational Administration Quarterly*. 2009. Vol. 45. No. 4. P. 556–589. DOI: 10.1177/0013161x09335141
36. Van Maele D., Forsyth P., Van Houtte M. *Trust and School Life: The Role of Trust for Learning, Teaching, Leading, and Bridging*. Dordrecht, the Netherlands: Springer Science, 2014. 352 p. DOI: 10.1007/978-94-017-8014-8