

*Д.Л. КОНСТАНТИНОВСКИЙ, И.С. КУЗНЕЦОВ*

## **КАТЕГОРИЯ ДОВЕРИЯ В ИССЛЕДОВАНИИ ВЫБОРА ВУЗА**

*Аннотация.* В статье рассматриваются проблемы выбора абитуриентами образовательной организации и устойчивости последующих образовательных отношений. Предлагается концептуальная схема, которая включает две временные перспективы — до и после поступления в высшее учебное заведение. Эти временные перспективы подразумевают разные языки описания: первая описывается на языке доверия, вторая — на языке согласия. В основе различия доверия лежит определенная степень совмещения знания и незнания об объекте доверия, тогда как в основе различия согласия — наличие или отсутствие разочарования в получаемом образовании. Основными теоретическими ресурсами исследования являются интуиции Г. Зиммеля о природе доверия и Л. Болтански и Л. Тевено о природе согласия. Концептуальной схемой предусмотрено предположение о том, что типы доверия, сформированные на старте, до поступления в образовательную организацию, определяют то, насколько образовательные отношения впоследствии окажутся устойчивыми. В статье также обсуждаются особенности и ограничения использованной концептуальной схемы. Основное ее ограничение связано с исходными теоретическими предпосылками, которые не позволяют интерпретировать понятие доверия иначе, чем с помощью категории знания.

*Ключевые слова:* доверие; согласие; выбор образовательной организации; образовательные отношения; высшее образование.

*Для цитирования:* Константиновский Д.Л., Кузнецов И.С. Категория доверия в исследовании выбора вуза // Социологический журнал. 2020. Том 26. № 2. С. 82–101. DOI: 10.19181/socjour.2020.26.2.7266

### **Введение**

Сотни тысяч студентов по разным причинам уходят из вузов, не окончив курса обучения. Это так называемый «отсев». По оценке ОСЭР, так поступают 21% российских студентов третичного образования; цифра близка к опубликованным данным отечественной статистики: с 2005 по 2014 г. «отсев» в вузах вырос с 11,6 до 24,4% [6].

---

**Константиновский Давид Львович** — доктор социологических наук, заведующий Отделом социологии образования, Институт социологии ФНИСЦ РАН. Адрес: 117218, Москва, ул. Кржижановского, д. 24/35, корп. 5. Телефон: +7 (499) 128-69-01. Электронная почта: scan21@mail.ru

**Кузнецов Игорь Сергеевич** — 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

Численность студентов, ежегодно принимаемых в вузы по различным программам (бакалавриат, специалитет и магистратура), даже в 2010-х гг., после ее сокращения, оставалась на уровне около 1200 тыс. человек. Если тенденция «отсева» сохранится, можно прогнозировать, что исход из вузов ежегодно будет выражаться шестизначным числом. Успокоения читателя ради добавим, что, например, в Венгрии, Новой Зеландии и США он, по тем же оценкам, в третичном образовании составляет более 40%. По-видимому, он существует во всех странах и везде вызывает беспокойство аналитиков (см.: [5; 14]).

Почему студенты прерывают учебу? За годы пребывания в вузе мог измениться рынок труда, и молодые люди могли сделать вывод, что избранная ими профессия не востребована. Могла уменьшиться оплата труда специалистов, и высшее образование для части студентов потеряло привлекательность. Для кого-то могла оказаться неподъемной его стоимость. Молодые люди могли потерять интерес к избранной специальности, познакомившись с ней поближе в ходе учебы. А может быть, этого интереса и не было с самого начала: юноша или девушка поступили в вуз лишь потому, что его избрали друзья, или по иной сходной причине [10, с. 40–42]. Возможно, разочаровал уровень преподавания (ожидания были высоки) или же учеба оказалась не под силу (подготовка низка). Наконец, в ряде случаев молодые люди могли обнаружить, что вообще избрали неверную траекторию, не только образовательную, но и жизненную, и быть студентом, а впоследствии специалистом с высшим образованием, — это совсем не то, чего бы им хотелось. На практике выявить, почему произошел отсев, может быть непросто. Например, студент (почему-либо) перестает быть заинтересованным в учебе, в результате пропускает занятия, копит «хвосты», — и вуз расстается с ним, указывая в документации формальные поводы: непосещение занятий, неуспеваемость, а не, скажем, неудовлетворенность уровнем преподавания или перемены на рынке труда.

Каковы бы ни были причины «отсева», они свидетельствуют о том, что отношения между студентом и вузом оказались неустойчивыми: в них нарушилась согласованность, без которой вузовская подготовка невозможна. Вероятно, согласованность была перед поступлением, когда молодой человек выбирал учебное заведение, но не исключено также, что ее и не было с самого начала, если выбор носил случайный характер. Когда несогласованность обнаруживается, учеба прерывается, что приводит к драматическим событиям в жизни молодого человека, неприятностям для администрации вуза, ухудшению статистики системы высшего образования. Чрезвычайно важно то, что это приводит к потерям в формировании человеческого потенциала страны.

О происходящем свидетельствуют не только цифры «отсева». В статистике приема в вузы стали обращать на себя внимание прежде незначительные данные о поступающих повторно. Здесь не только те, кто пришел в какой-либо вуз, имея неполное высшее образование, но и те,

кто закончил обучение в одном вузе и поступил в другой. Например, в 2019 г. среди поступивших в вузы на программы бакалавриата и специалитета оказались 22701 бакалавр, специалист и магистр с соответствующими дипломами. Каждый десятый из них окончил вуз в том же году [2].

Значительная доля выпускников вузов трудятся не по специальности, а другие долго не могут найти работу (см., например: [7]). Среди тех и других, можно предположить, немало таких молодых людей, кто обнаружил несогласованность в образовательных отношениях во время учебы, но по каким-либо причинам не ушел из вуза; а также таких, кто обнаружил ее, лишь выйдя на рынок труда.

В связи с важностью проблемы, на которую указывают эти данные, возникает исследовательский вопрос: как в условиях экспансии высшего образования происходит выбор образовательной организации и насколько этот выбор оправдывается, то есть насколько образовательные отношения оказываются устойчивыми? Ответ на данный составной вопрос в том или ином виде получил развитие в рамках различных исследовательских тем, касающихся неравенства в образовании, мотивации выбора, качества образования, профессиональных ориентаций и т. д. Мы же его рассматриваем с помощью социологической категории доверия. Можно указать как минимум две основные причины, по которым такое рассмотрение заслуживает внимания.

Одна из них связана с неопределенностью, непременно сопутствующей ситуации выбора. При поступлении в вуз неопределенность подразумевает, с одной стороны, непрозрачность образовательной организации: поступающие не всегда способны адекватно оценить процесс и содержание обучения, а также его результаты. С другой стороны, образовательные запросы молодых людей зачастую до конца не прояснены как для окружающих, так и для них самих. В первом случае неопределенность исходит от института или университета, во втором — от абитуриентов. Редукция неопределенности, или комплексности, согласно Н. Луману, как раз является основной функцией доверия [28, р. 24]. В этом смысле доверие оказывается таким средством, которое позволяет нивелировать, уменьшить или приостановить ощущение непрозрачности и сомнения, тем самым позволяя принять решение о поступлении в конкретный вуз.

Другая причина состоит в том, что иные инструменты преодоления неопределенности не всегда до конца справляются со своей задачей. Например, ЕГЭ вводился для того, чтобы помимо всего прочего повысить прозрачность при выборе образовательной организации. При этом такой способ институционализации выбора до сих пор (несмотря на проводимые корректировки) продолжает неэффективно решать проблему неопределенности (см., например: [8; 16; 17]). Это связано не столько с тем, что данный инструмент неспособен охватить все образовательные отношения или работает с перебоями, сколько с тем, что сама неопределенность выступает его неотъемлемой частью,

а нередко им самим и воспроизводится. Доверие же в принципе лишено подобного умножения неопределенности, и в этом заключается его потенциал. А значит, и важность изучения данного феномена.

В социологии образования подобному изучению уделено недостаточно внимания. Доверие часто рассматривается как индикатор, отражающий определенный уровень взаимодействия или отношений между субъектами образовательного процесса [12]. В данной статье мы сосредоточиваемся на методических особенностях исследования доверия как способа преодоления неопределенности в сфере высшего образования и на предложениях по изучению доверия и его роли в установлении устойчивых отношений между образовательной организацией и обучающимися.

### **Две временные перспективы — два языка описания**

Говоря о выборе образовательной организации, мы рассматриваем две временные перспективы: *до* поступления (включая сам его момент) и *после* поступления в вуз.

Ситуация до поступления, как правило, предполагает отсутствие взаимных отношений между абитуриентом и вузом и совместно приобретенного опыта. Молодой человек находится вне образовательной организации и при этом должен принять решение о поступлении. Речь идет о возможности доверия *до* взаимодействия как такового, а не о взаимном доверии, которое может возникнуть (или не возникнуть) впоследствии. То есть в фокусе внимания находится доверие, которое только еще должно привести к установлению образовательных отношений.

Подобное доверие в одностороннем порядке исходит от абитуриентов и помогает им выстраивать взаимодействие с неизвестным (или недостаточно известным). Такое доверие, по всей видимости, не является социально сконструированным феноменом, то есть не предполагает активного взаимного участия другого в построении доверительных отношений. Его источники — собственные представления индивида об объекте доверия. И в этом смысле данный феномен имеет не столько социальную, сколько когнитивную природу.

Сделанное уточнение опирается на представления Г. Зиммеля о природе доверия. В частности, он размещает его в промежутке между полным знанием и полным незнанием [32, р. 315]. Исходя из этого доверие понимается как определенная степень совмещения знания и незнания, которое направлено на увеличение вероятности оправдания благоприятных ожиданий относительно будущих действий других людей. Подробней об этом будет сказано в следующем разделе (см. также: [12]). Здесь только отметим, что доверие как определенная степень знания может увеличить вероятность того, что образовательные ожидания, возникающие при выборе вуза, оправдаются.

Несмотря на непрозрачность вуза, абитуриенты могут получать знание о нем через специализированные каналы (официальный сайт,

открытые лекции, общение со студентами; встречи представителей со старшеклассниками на специальных мероприятиях в школе, на днях открытых дверей в вузе и т. п.), однако это участие вуза в построении доверительных отношений, как правило, не предполагает активности, направленной на конкретного молодого человека, потенциального студента. Как считает Э. Гидденс, посредством таких контактов происходит демонстрация или презентация работы различных организаций, в том числе образовательных [3, с. 213–215]. И хотя информация, полученная указанными способами, не обязательно является надежной, тем не менее на ее основе поступающие могут сформировать предварительное мнение о будущем месте учебы. Именно такое доверие, в рамках которого делается акцент на оправдании ожиданий субъекта и на использовании разного рода информации об объекте доверия, позволяет преодолеть или уменьшить непредсказуемость ситуации выбора.

Так обстоит дело с одной временной перспективой и с одним способом описания выбора. Это *язык доверия*. Однако мы также ставим перед собой задачу понять, насколько образовательные отношения устойчивы, то есть какова ситуация *после* выбора. Это другая временная перспектива, для понимания которой требуется другой язык описания или дополнительные описательные средства.

В самом доверии уже присутствует предрасположенность к формированию устойчивых отношений. Его наличие приводит к стабильному функционированию социальной системы, к эффективным организационным процессам, к солидарности и согласию. В социологической науке такой подход отсылает к классическим представлениям об общественном договоре и о социальном порядке, прежде всего к трудам Э. Дюркгейма, в которых доверие оказывается самодостаточной и фундаментальной категорией, делающей возможным существование социальных отношений и достижение согласия между разными социальными группами (см., например: [27, р. 457]).

Оставаясь на позициях Э. Дюркгейма в отношении роли и места доверия в воспроизводстве согласия (или социального порядка), мы вместе с тем предпочитаем опираться на прагматическое представление Л. Болтански и Л. Тевено о том, как возникает согласие (подробнее об этом см.: [12, с. 141]). В частности они делают акцент на субъектном производстве согласия, а не только на его предзаданности в виде морального порядка или «позитивного закона, который универсальным образом определяет взаимодействие людей вне зависимости от их воли» [1, с. 66]. Иными словами, возникновение согласия является результатом действий людей, а не только надындивидуальным или трансцендентным феноменом [1, с. 74].

Подобное переосмысление, по замечанию авторов, делает актуальным вопрос о способах и формах достижения согласия. Для нас же интерес представляет более конкретный вопрос: как в таком случае за-

*фиксировать* результат сближения сторон или достижения консенсуса? Л. Болтански и Л. Тевено (рассматривая разногласия, возникающие во время спора) указывают на следующие возможные формы сближения позиций: «...это может быть техническое определение, основанное на стандартном измерении при помощи научных приборов; субъективная уверенность, высказанная под влиянием общего мнения по данному вопросу; привычная практика, установившаяся в силу давней традиции; невыразимое эстетическое чувство; этическое или даже политическое требование» и т. п. [1, с. 69]. В рамках эмпирических исследований по доверию в сфере образования фиксация сближения или достижения общей позиции нередко происходит сходным образом, а точнее — через такие понятия, как лояльность, удовлетворенность, эмоциональная приверженность и др. (см., например: [21; 23; 24; 25]).

Исходя из этого мы предлагаем фиксировать достижение согласия, к которому приводит доверие, через *наличие или отсутствие разочарования* в получаемом образовании<sup>1</sup>. На основе этого появляется возможность различать два крайних случая консенсуса. Первый предполагает ситуацию, в рамках которой какие-либо разочарования у учащихся относительно получаемого образования отсутствуют. Его условно будем называть *аутентичным* согласием. Наличие такого согласия может означать оправдание ожиданий, которые были у молодых людей при выборе образовательной организации. Второй случай предполагает ситуацию, в которой присутствует разочарование в реализации образовательных интересов, но вместе с тем отсутствуют готовность и / или возможность реализовать их по-новому. Этот вариант условно будем называть *конформным* согласием. Студенты остаются в образовательном процессе, но не удовлетворены им. При этом они не предпринимают активных шагов, чтобы изменить сложившееся положение. Они способны лишь заявлять о намерении преодолеть ситуацию неудовлетворенности, но при этом не находят ее преодоление необходимым или выполнимым.

Итак, время получения высшего образования — это другая временная перспектива, которая описывается на *языке согласия*. Этот язык способен в той или иной степени фиксировать наличие устойчивого состояния образовательных отношений. Заметим, что выделение

---

<sup>1</sup> Это предложение обусловлено также тем, что в разных исследовательских проектах по образованию распространена практика (в основе которой лежит экономическая интуиция) рассматривать удовлетворенность как показатель успешного или неуспешного пребывания в вузе (см., например: [31]).

Стоит отметить, что критерий наличия или отсутствия разочарования в получаемом образовании способен указывать, скорее косвенно, на возникновение устойчивого взаимодействия. Недовлетворенность не приводит обязательно к рассогласованию интересов (например, к переводу в другую образовательную организацию, на другой факультет или программу, отчислению по неуплате, прерыванию обучения и т. п.), но создает предпосылки для этого.



второй временной перспективы предполагает, что объектом исследования выступают студенты, уже получающие высшее образование. Это подразумевает, что временной отрезок, связанный с поступлением, то есть с вопросом о доверии, фактически исследуется в ретроспективе или при помощи лонгитюдного наблюдения. Далее развернем изложенные соображения и наметим возможные связи между понятиями согласия и доверия.

### **Категориальная сетка и ее эмпирическое отображение**

На рисунке представлена оптика видения двух временных перспектив в виде категориальной сетки. Данная сетка задает границы для описания логики подключения одних смыслов и исключения других; делает видимыми одни детали и затемняет другие; позволяет выдвигать одни гипотезы и ограничивает выдвижение других. Таким образом она организует исследовательское пространство, обеспечивая наглядность изучаемым феноменам. Опишем представленные категории с учетом возможных вариантов их эмпирического отображения.

При поступлении молодые люди имеют разные ожидания, связанные с получением образования. Обычно исследователи объединяют их в две группы, одна из которых сводится к получению качественного образования, другая — к получению свидетельства об окончании вуза. Основанием для выделения этих групп служит ряд взаимосвязанных тенденций, наблюдаемых в нашей стране (см., например: [4, с. 364–382; 9]).

Одна из таких тенденций, как считается, возникла по причине расширения в национальной экономике сферы услуг. У работодателей, помимо потребности в квалифицированных специалистах, возник массовый запрос на молодых работников, главная компетенция которых — умение учиться новому и владеть навыками коммуникации, то есть иметь определенный уровень социализации. Образовательные организации получили в 1990-е годы большую степень самостоятельности; это позволило им отреагировать на изменения рынка труда соответствующими предложениями. В результате у молодых людей сформировались две основные группы образовательных ожиданий и появилась возможность их реализации.

Обе совокупности ожиданий получили яркие лингвистические характеристики. Первая группа представлена в таких выражениях, как «получить престижное образование», «пройти обучение у сильного преподавательского состава», «получить глубокие знания по предмету», «попасть на уникальную образовательную программу» и др. Типичные высказывания второй группы — «хотел(-а) учиться с друзьями», «с наименьшими препятствиями поступить в вуз и получить диплом», «удобное расположение института», «получить диплом и облегчить себе поиски работы» и т. п. (см. [9; 15]).

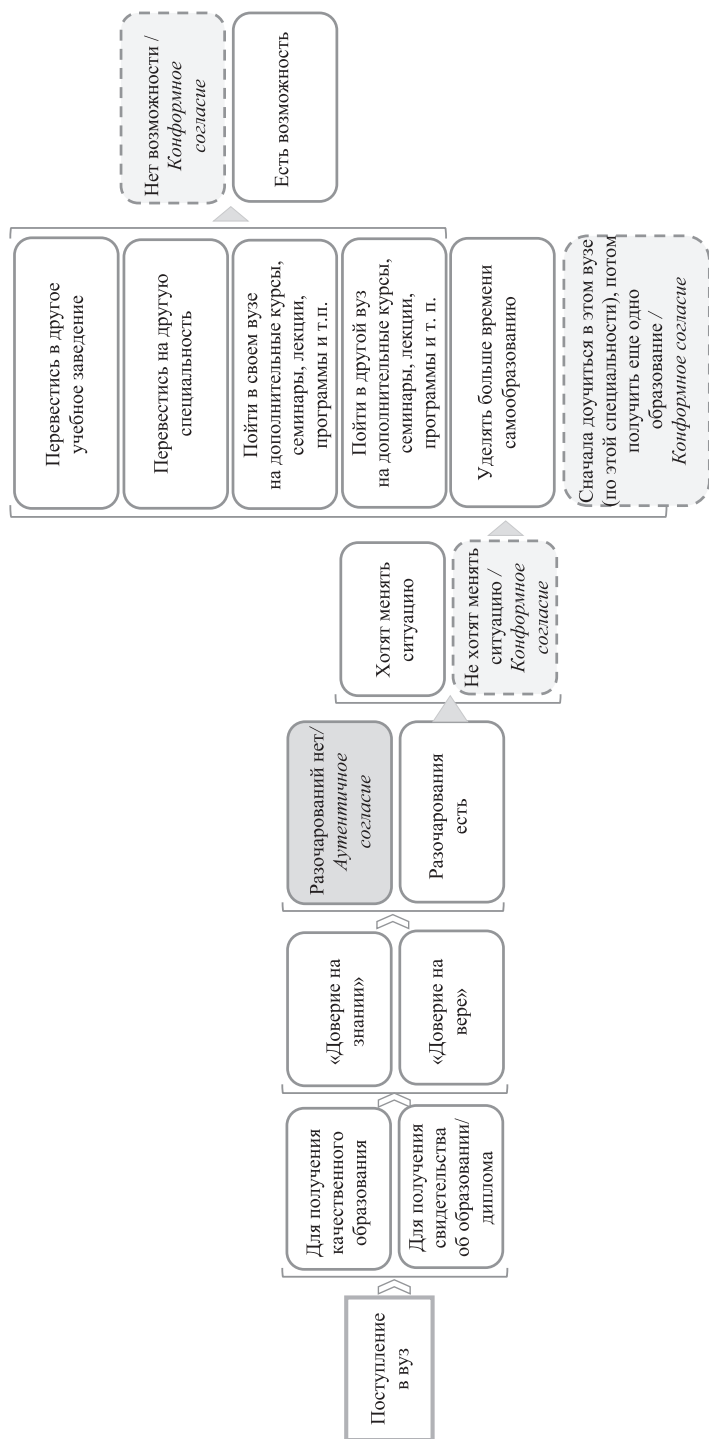


Рис. Типы доверия и согласия в ситуациях до и после поступления в вуз



Ожидания с высокой долей вероятности могут как оправдаться, так и не оправдаться, поэтому для принятия решения о поступлении важно то, чем они подкрепляются. Подобное «подкрепление», или увеличение вероятности оправдания ожиданий, как уже было отмечено, связано с доверием. Когда мы вслед за Г. Зиммелем предполагаем, что доверие занимает промежуточное положение между знанием и незнанием, то из этого также следует, что данный феномен может устремляться по направлению либо к одной, либо к другой крайности. При этом оно неспособно их достигать, иначе в доверии не будет никакой необходимости [32, р. 315]. В таком случае появляется возможность для выделения как минимум двух типов доверия: одно стремится к полному знанию, другое — к полному незнанию. Первый тип условно назовем «доверие на знании», второй — «доверие на вере».

В этих типах в неодинаковой степени совмещаются знание и незнание, что позволяет говорить о разных доверительных стратегиях, или режимах. В нашем контексте речь идет о роли знания, или информации (об условиях поступления, о будущей специальности, о предлагаемых курсах и программах обучения, о шансах на трудоустройство и т. п.), которую абитуриенты собирают или не собирают при выборе образовательной организации. Для принятия решения о поступлении важно не только обладание информацией, но и ее использование в конкретной ситуации выбора вуза. При том что в любом случае индивид предполагает, что его ожидания сбудутся, можно провести более точное различие между двумя типами доверия. «Доверие на знании» формируется под влиянием полученной индивидом информации. Соответственно «доверие на вере» возникает, когда на его формирование информация *не* повлияла. Подобным образом происходит упрощение внешней реальности — превращение неопределенности во внутреннюю уверенность и, как следствие, повышение порога толерантности к риску.

Итак, в основе приведенного различия лежат две связанные оппозиции: «собиралась или не собиралась информация» о вузе и «применялась или не применялась» она при выборе образовательной организации. На эмпирическом уровне эти оппозиции могут быть отражены в следующих вопросах к студентам<sup>2</sup>: «Прежде чем поступить в учебное заведение, вы собирали информацию о нем?» и «Насколько собранная информация повлияла на ваше решение поступать в вуз?». О «доверии на знании» свидетельствуют утвердительные ответы на первый вопрос («собирал(-а) информацию о вузе») при условии, что собранная информация оказала влияние на решение поступать (варианты ответов на второй вопрос — «скорее повлияла» и «повлияла

---

<sup>2</sup> Формулировки вопросов разработаны для данного исследования, частично прошли апробацию ранее и использованы в эмпирической части работы И.С. Кузнецова [11].

полностью»). В свою очередь о «доверии на веру» свидетельствуют варианты ответов: на первый вопрос — «информацию о вузе не собирал(-а)» и на второй — «скорее не повлияла» и «совсем не повлияла».

Тот или иной тип доверия (т. е. тип доверительной стратегии) позволяет преодолеть неопределенность в ситуации выбора. При этом необходимо учитывать наличие разных образовательных ожиданий, которые, возможно, способны обуславливать применение разных стратегий. Так, молодые люди, заинтересованные в получении качественных знаний, отдадут предпочтение одной доверительной стратегии, тогда как те, чей интерес ограничен получением свидетельства об образовании, предпочтут другую.

Предпочтения в отношении доверительных стратегий, сделанные до поступления, не могут не определять, насколько впоследствии студенты будут удовлетворены процессом и содержанием обучения (то есть, насколько будущие образовательные отношения окажутся устойчивыми). Приведенная концептуальная схема задает границы для последующих возможных соотношений между доверием и согласием. Доверие может приводить либо к отсутствию разочарования в получаемом образовании и, как следствие, к *аутентичному согласию*, либо к наличию разочарований. В последнем случае мы получаем несколько ситуаций, в рамках которых следует говорить о *конформном согласии*.

Заметим, что ситуации, характеризующие конформный тип согласия, вполне могут быть и другими, отличными от представленных на схеме (см. рис.). Мы же в данном случае опираемся на два критерия: первый, как было уже отмечено, — наличие или отсутствие разочарования; второй — преодоление этого разочарования. Причем второй критерий включает в себя не только отсутствие *желания* изменить ситуацию неудовлетворенности, но также и отсутствие *возможности* это сделать. Данный критерий может быть исследован посредством соответствующих вопросов: «Что вы собираетесь сделать (делаете сейчас или уже сделали), чтобы изменить ситуацию, в которой вы разочарованы?» и «Есть ли у вас возможность это сделать?».

Те, кто не удовлетворен получаемым образованием, оказываются у первой «развилки», когда у них возникает (или не возникает) желание что-либо предпринять, чтобы изменить сложившееся положение вещей (см. рис.). Уже здесь можно говорить о конформном согласии в отношении студентов, которые не хотят прилагать никаких усилий для изменения ситуации разочарования. Те же, кто хочет изменить такую ситуацию, могут прибегнуть к разнообразным возможностям, которые к тому же можно совмещать и комбинировать. Во-первых, они могут «сначала доучиться в этом вузе, потом получить еще одно образование». Этот путь ведет к конформному согласию, поскольку является пассивным, предполагающим скорее принятие сложившейся ситуации, нежели ее преодоление. Во-вторых, студенты могут «уделять

больше времени самообразованию». Данный вариант весьма неоднозначный. С одной стороны, студенты в подобном решении видят реальные шаги по изменению ситуации, с другой — для них оно может быть скрытой формой бездействия, то есть специфическим приемом оправдания отказа или нежелания что-либо предпринимать в обстоятельствах, в которых их запросы не до конца выполнимы. И наконец, в репертуар возможных решений студента входит совершение активных действий, таких как перевод в другой вуз, на другую специальность, посещение дополнительных курсов, лекций, семинаров и т. п. в своем или другом вузе. Здесь конформное согласие возникает, когда отсутствует возможность совершения этих действий. То есть существуют намерения их предпринять, но условия (экономические, бюрократические, временные и т. д.) препятствуют этому. Таким образом, конформное согласие приобретает разные оттенки: в одном случае его принимают и к нему даже стремятся; в другом его маскируют от себя и от окружающих, делая пассивной практикой, а в последнем случае оно носит вынужденный характер.

### **Особенности и ограничения концептуальной схемы**

Рассмотрим особенности предложенной концептуальной схемы и ее ограничения. Каждый подход имеет свои границы применимости, в рамках которых решение задач с его помощью оказывается наиболее либо наименее эффективным.

Рассмотренная нами схема подразумевает два базовых предположения. Первое состоит в том, что доверие и согласие являются разными порядками значений, каждому из которых присуща своя логика различения. Это положение не столь очевидно, как может показаться на первый взгляд, поскольку в разных исследовательских проектах доверие часто выступает если не синонимом, то показателем консенсуса, солидарности, социального порядка, идентичности и т. п. Причем обратное утверждение также справедливо: наличие солидарности одновременно означает наличие доверительных отношений. Первое редуцируется ко второму так же, как второе к первому. Подобную механику можно обнаружить в исследованиях лояльности и легитимности политических и социальных институтов, благосостояния общества, гражданской активности и т. д. (см. например: [13; 18 и др.]). Это во многом обуславливает представления о таких типах доверия, как обобщенное, институциональное и межличностное. Показательны в этом плане размышления Ф. Фукуямы, проиллюстрируем их двумя короткими фрагментами: «социальный капитал — это определенный потенциал общества или его части, возникающий как результат наличия доверия между его членами»; «членам таких коллективов не требуется подробная контрактно-правовая регламентация их отношений, потому что существующий между ними моральный консенсус является базисом их взаимного доверия» [18, с. 52, 53]. В сфере образования

доверие также может быть тесно сопряжено с качеством образования, эффективностью обучения, стабильностью образовательной организации и проч. (см. например: [19; 20; 34]). Так, вопрос о доверии преподавателям, вполне вероятно, будет рассматриваться как вопрос о качестве или эффективности обучения. И наоборот, вопрос о качестве образования — выступать предиктором доверия.

Подобная логика взаимосвязей предполагает, что доверие является отражением определенного уровня или состояния взаимодействия (когда оно уже установилось и его остается только «измерить»), не рассматривая, как это взаимодействие возникает. Проблема неопределенности здесь не ставится или же отодвигается на задний план. В противоположность этому разведение понятий доверия и согласия позволяет высветить данную проблему, сделать ее ключевой. В силу чего в фокусе внимания оказывается доверие как *способ* достижения согласия, а не лишь как его индикатор.

Еще одной особенностью концепций, которые можно назвать концепциями отождествления или отражения, является заложенная в них идея, что доверие обычно приводит к позитивному эффекту (не лишенная исключений, см. например: [26]). Скажем иначе — появление доверия, согласно этим подходам, означает автоматическое появление определенного блага (социального, экономического или политического). Приведем снова рассуждения Ф. Фукуямы в качестве примера: «...благополучие страны, а также ее состязательная способность на фоне других стран определяются одной универсальной культурной характеристикой — присущим ее обществу уровнем доверия» [18, с. 20–21]. В предложенной нами концептуальной схеме это не совсем так. Доверие приводит к согласию разных видов, которое имеет неодинаковые последствия как для студентов, так и для образовательной организации. Если аутентичное согласие еще можно воспринимать как полезность или благо, то конформное — уже затруднительно. Разочарования учащихся, очевидно, определяют глубину их погружения в образовательный процесс, готовность работать по специальности, желание порекомендовать кому-либо свой вуз, специальность или программу. Доверие не всегда предполагает стабильность системы или ее «благополучие», поэтому важно иметь более тонкую настройку категориальной сетки, чувствительную к подобного рода ситуациям. В этом заключается вторая базовая предпосылка, лежащая в основе нашей концептуальной схемы.

В чем еще могут быть ее особенности? Где еще проходят линии демаркации? Для поиска ответов следует вернуться к исходным теоретическим предпосылкам о доверии. Обращение к концепту доверия, воспринятому через знание, позволяет понять, как происходит сближение разных позиций в условиях неопределенности. Опора на когнитивный аспект делает возможным доверительные отношения без наличия общих оснований, например таких, как организационные или

культурные. Иными словами, помогает ответить на вопрос, как возможно доверие «снаружи», до погружения в организационную среду.

Однако этот вопрос оказывается затруднительным для придерживающихся противоположной позиции, согласно которой доверие, к примеру, выступает производной от культуры, нормы или социального капитала. Так, данный концепт у Т. Парсонса предполагает наличие определенных нормативных границ сообщества, задающих рамки для взаимодействия [30, р. 45–47]: доверие возможно только тогда, когда для этого есть общие нормативные основания, когда доверяющий уже является членом сообщества и разделяет его нормы и ценности. Схожая логика просматривается у В. Тирни, который, говоря о высшем образовании, предлагает рассматривать доверие как часть организационной культуры [33]: доверие, воспринятое как «культурная конструкция», непосредственно встроено в конфигурацию отношений. Эти конфигурации, наполненные смыслами, историями, переживаниями и т. п., создают внятный язык, необходимый для коммуникации и общего понимания; без такого общего языка, по мнению В. Тирни, доверия не возникает.

Согласно концепции социального капитала данный феномен также возникает, когда уже установились социальные связи. Доверие анализируется в ситуации тесных или не очень взаимоотношений между людьми (Р. Патнем [13], Дж. Коулмен [22]). Здесь приобретение капитала (то есть вхождение в сеть) не проблематизируется вовсе или слабее, чем социальный обмен, перераспределение ресурсов, взаимные обязательства и т. п. — все то, что уже составляет социальные сети и отражает их суть; все то, что становится актуальным, как только индивид начинает принадлежать им. До возникновения социального капитала как будто «ничего нет» и «не может быть». Получается, что за рамками нормативных образцов, организационной культуры и социального капитала доверие невозможно. Для указанных подходов оказывается невидимым (или не проясненным) его «потустороннее» присутствие; по всей видимости, они лишены языка, необходимого для его описания.

В таком случае, какого языка описания лишена когнитивная логика доверия? Ответ связан с изначальными теоретическими предпосылками, в соответствии с которыми доверие не маркируется в терминах эмоции, морали или норм. Теоретическая установка не позволяет ему выйти за границы знания. Весь континуум отношений осмысливается в категориях большего или меньшего знания. Г. Зиммель приводит такой пример: бизнесмен, который продает зерно или нефть другому, должен знать только о платежеспособности этого человека; но когда один берет другого на работу, наниматель, помимо знания о финансовых способностях и некоторых общих качествах кандидата, должен еще хорошо знать черты его личности — добропорядочность, общительность и проч.; и на таком знании (взаимном) основано не только

установление отношений, но и их продолжение, ежедневные совместные действия, включающие разделение обязательств [32, р. 316]. Хотя Зиммель рассматривает этот пример применительно к более или менее объективированным обстоятельствам (а точнее, культурам), для нас здесь показательным является то, что даже тесные отношения оцениваются в категориях знания. Тут важны не столько сами личные качества, сколько *знание* этих качеств. Именно в этом смысле Г. Зиммель замечает следующее: чтобы создать необходимое доверие на фоне недостатка знаний в «объективных вопросах, необходима гораздо более высокая степень знания в личных вопросах» [32, р. 316]. Если продолжать такую логику и переносить ее с деловых отношений на персональные, например любовные или семейные, то эти отношения должны рассматриваться не на основе чувств или моральных обязательств, а на основе знания.

Это подводит к вопросу о перспективности в рамках когнитивной установки реконцептуализации эмоциональных или нормативных составляющих доверия. Если попытаться поразмышлять о вкраплении эмоций в данную модель, это скорее всего приведет нас к чему-то похожему на то, что Г. Меллеринг называет рациональной эмоциональностью — ситуации, в которой эмоция выступает *веской причиной* для доверия [29, р. 44]. Так, выражение «я ему доверяю, потому что я ему нравлюсь», предполагает знание о чувствах другого человека<sup>3</sup>. То есть предполагает оценку его надежности, в основе которой лежат, подобно репутации или квалификации, определенные эмоции или аффекты, апелляция к которым повышает вероятность оправдания благоприятных ожиданий. Обращение к чувствам — это то же самое, что сказать: «я ему доверяю, потому что он имеет высокую квалификацию». Нечто похожее происходит и с нормой — она выступает «неосознанной причиной» благоприятных ожиданий. При этом «неосознанная причина» есть другое название «знания» ближайшего социального окружения, на которое должен ориентироваться действующий. Например, ребенок при выборе будущего образования руководствуется советами и мнениями родителей и близких, а они нередко приобретают вид императивов. Нормативные и эмоциональные интервенции в данном случае не существуют без оглядки на первоначальные допущения о природе доверия. Они будут учитывать изначально выбранный регистр, в противном случае можно получить совершенно другой язык описания. Таким образом, преимущество концептуальной схемы оказывается одновременно ее недостатком. Таковы уроки анализа применимости категории доверия в исследовании выбора образовательной организации.

---

<sup>3</sup> Насколько эти знания являются точными и не иллюзиями, — этот вопрос здесь не стоит до тех пор, пока на основе такого знания возможно доверительное действие.



### Заключение

В данной статье мы рассмотрели выбор образовательной организации на основе доверия и устойчивость последующих образовательных отношений. Была предложена концептуальная схема, включающая в себя две основные системы различения — доверие и согласие. В основе различения, связанного с доверием, лежит поиск и применение информации, в то время как в основе различения, связанного с согласием, — наличие или отсутствия разочарования. В первом случае выделяется «доверие на знании» и «доверие на вере», тогда как во втором — аутентичное и конформное согласие. Концептуальная модель задает рамки для соотношения систем различений. В частности, предпочтения относительно типов доверия, сделанные до поступления в вуз, могут определять то, насколько образовательные отношения впоследствии окажутся устойчивыми, то есть будут ли они аутентичными или конформными.

Потенциал этой модели заключается в том, что доверие и согласие не редуцируются друг к другу, что позволяет (1) рассматривать доверие как способ достижения согласия, а не просто его отражение; а также (2) не воспринимать доверие как синоним или показатель пользы, блага, эффективности, качественного образования и т. п., то есть доверие может приводить к такому согласию, которое имеет для студентов или образовательных организаций разные эффекты, не только положительные.

При этом основное ограничение этой модели связано с исходными теоретическими предпосылками о доверии, которые не позволяют интерпретировать данное понятие иначе, чем с помощью категории знания. Это приводит к сужению возможностей применения схемы, особенно в том случае, если речь идет о взаимных отношениях, о существовании опыта взаимодействия, где резко не стоит проблема выбора, а значит и неопределенности.

### ЛИТЕРАТУРА

1. 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.
2. Высшее образование. Сведения за 2019 г. (статистическая информация) // Официальный сайт Министерства науки и высшего образования Российской Федерации [электронный ресурс]. Дата обращения 26.02.2020. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/ru/activity/stat/highed/index.php>
3. Гидденс Э. Последствия современности / Пер. с англ. Г.К. Ольховикова, Д.А. Кибальчица. М.: Праксис, 2011. — 352 с.
4. Гимпельсон В.Е., Капелюшников Р.И. Заработная плата в России. Эволюция и дифференциация / Под ред. В.Е. Гимпельсона, Р.И. Капелюшников, 2-е изд. М.: НИУ ВШЭ, 2007. — 575 с.



5. Горбунова Е.В. Выбытия студентов из вузов: исследования в России и США // Вопросы образования. 2018. № 1. С. 110–131. DOI: 10.17323/1814-9545-2018-1-110-131
6. Индикаторы образования: 2018: Статистический сборник. М.: НИУ ВШЭ, 2018. — 400 с.
7. Итоги выборочного наблюдения трудоустройства выпускников, получивших среднее профессиональное и высшее образование // Официальный сайт ФСГС [электронный ресурс]. Дата обращения 23.07.2018. URL: [http://www.gks.ru/free\\_doc/new\\_site/population/trud/itog\\_trudoustr/index.html](http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/trud/itog_trudoustr/index.html)
8. Клячко Т.Л. Последствия и риски реформ в российском высшем образовании. М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2017. — 52 с.
9. Константиновский Д.Л. Новая молодежь в новой реальности образования // Образование и наука в России: состояние и потенциал развития. Сборник научных трудов. М.: Центр социологических исследований, 2016. С. 106–162.
10. Константиновский Д.Л., Попова Е.С. Молодежь, рынок труда и экспансия высшего образования // Социологические исследования. 2015. № 11. С. 37–48.
11. Кузнецов И.С. Всегда ли доверие приводит к устойчивому согласию в сфере высшего образования? // Образование и наука в России: состояние и потенциал развития: Ежегодник. 2019. Вып. 4. С. 334–351. DOI: 10.19181/obrnaukr.2019.9
12. 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
13. Патнэм Р. Чтобы демократия сработала. Гражданские традиции в современной Италии / Пер. с англ. А. Захарова. М.: Ad Marginem, 1996. — 287 с.
14. Попова Е.С. «Образование второго шанса» и альтернативные траектории как механизм накопления человеческого капитала // Образование и наука в России: состояние и потенциал развития: Ежегодник. 2019. Вып. 4. С. 372–387. DOI: 10.19181/obrnaukr.2019.11
15. Попова Е.С. Образовательные стратегии молодежи: мотивация выбора // Д.Л. Константиновский, М.А. Абрамова, Е.Д. Вознесенская, Г.С. Гончарова, В.Г. Костюк, Е.С. Попова, Г.А. Чередниченко. Новые смыслы в образовательных стратегиях молодежи: 50 лет исследования. М.: ЦСП и М, 2015. С. 107–108.
16. Прахов И.А. Барьеры доступа к качественному высшему образованию в условиях ЕГЭ: семья и школа как сдерживающие факторы // Вопросы образования. 2015. № 1. С. 88–117.
17. Прахов И.А., Юдкевич М.М. Влияние дохода домохозяйств на результаты ЕГЭ и выбор вуза // Вопросы образования. 2012. № 1. С. 126–147.
18. Фукуяма Ф. Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию / Пер. с англ. Д. Павловой, В. Кирющенко, М. Колопотина. М.: АСТ, 2008. — 730 с.

19. *Bjørnskov C., Méon P.-G.* Is trust the missing root of institutions, education, and development? // *Public Choice*. 2013. Vol. 157. P. 641–669. DOI: 10.1007/s11127-013-0069-7
20. *Borgonovi F.* The relationship between education and levels of trust and tolerance in Europe // *The British Journal of Sociology*. 2012. Vol. 63. No. 1. P. 146–167.
21. *Carvalho S., Mota M.* The role of trust in creating value and student loyalty in relational exchanges between higher education institutions and their students // *Journal of Marketing for Higher Education*. 2010. Vol. 20. No. 1. P. 145–165. DOI: 10.1080/08841241003788201
22. *Coleman J.* Social Capital in the Creation of Human Capital // *The American Journal of Sociology*. Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure. 1988. Vol. 94. P. 95–120.
23. *Dzimińska M., Fijałkowska J., Sułkowski Ł.* Trust-Based Quality Culture Conceptual Model for Higher Education Institutions // *Sustainability*. 2018. Vol. 10. No. 8. P. 1–22. DOI:10.3390/su10082599
24. *Ghosh A.K., Thomas W.W., Glenn B.A.* Student Trust and Its Antecedents in Higher Education // *The Journal of Higher Education*. 2001. Vol. 72. No. 3. P. 322–340. DOI: 10.2307/2649334
25. *Hennig-Thurau T., Langer M.F., Hansen U.* Modeling and managing student loyalty: An approach based on the concepts of relationship quality // *Journal of Service Research*. 2001. Vol. 3. No. 4. P. 331–344. DOI: 10.1177/109467050134006
26. *Kovac V., Kristiansen A.* Trusting trust in the context of higher education: The potential limits of the trust concept // *Power and Education*. 2010. Vol. 2. No. 3. P. 276–287. DOI: <https://doi.org/10.2304/power.2010.2.3.276>
27. *Lewis J., Weigert A.* Social Atomism, Holism, and Trust // *The Sociological Quarterly*. 1985. Vol. 26. No. 4. P. 455–471. DOI: 10.1111/j.1533-8525.1985.tb00238.x
28. *Luhmann N.* Trust and Power. New York: Wiley, 1979. — 208 p.
29. *Möllering G.* Trust: Reason, Routine, Reflexivity. Cologne: Max Planck Institute for the Study of Societies, 2006. — 244 p.
30. *Parsons T.* Action Theory and the Human Condition. New York: Free Press, 1978. — 464 p.
31. *Santini F., Ladeira W., Sampaio C., Costa G.* Student satisfaction in higher education: a meta-analytic study // *Journal of Marketing for Higher Education*. 2017. Vol. 27. No. 1. P. 1–18. DOI:10.1080/08841241.2017.1311980
32. *Simmel G.* Sociology: Inquiries into the construction of social forms / Transl. and eds. A. Blasi, A. Jacobs, M. Kanjirathinkal. Leiden, Boston: Brill, 2009. — 694 p. DOI: 10.1163/ej.9789004173217.i-698
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. *Van Maele D., Van Houtte M.* Collegial trust and the organizational context of the teacher workplace: The role of a homogeneous teachability culture //

American Journal of Education. 2011. Vol. 117. No. 4. P. 437–464. DOI: 10.1086/660754

Дата поступления: 02.03.2020.

---

**SOTSIOLOGICHESKIY ZHURNAL = SOCIOLOGICAL JOURNAL. 2020.**  
**VOL. 26. No. 2. P. 82–101.** DOI: 10.19181/socjour.2020.26.2.7266

***D.L. KONSTANTINOVSKIY, I.S. KUZNETSOV***

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

**David L. Konstantinovskiy** — Doctor of Sociological Sciences, Chair of Department of Sociology of Education, Institute of Sociology of FCTAS RAS.

**Address:** 24/35, bl. 5, Krzhizhanovskogo str., 117218, Moscow, Russian Federation.  
**Phone:** +7 (499) 128-69-01. **Email:** scan21@mail.ru

**Igor S. Kuznetsov** — 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

#### **THE CATEGORY OF TRUST IN STUDYING ONE'S CHOICE OF UNIVERSITY**

*Abstract.* The article discusses how educational organizations are chosen based on trust and how educational relationships stabilize after that choice is made. In order answer to these questions, we propose a conceptual model that contains two time perspectives — before admission and after admission to an educational organization. These temporal perspectives imply different languages for description: the first is described using the language of confidence, the second — using the language of consent. Moreover, the basis for distinguishing trust consists to a certain degree of a combination of knowledge and ignorance when it comes to the object of trust, while the basis for distinguishing consent is the presence or absence of disappointment in the education being received. The study's main theoretical resources are G. Simmel's intuitions about the nature of trust and L. Boltanski and L. Theveno on the nature of consent. The conceptual model includes the assumption that the types of trust formed at the very beginning, before entering the educational organization, determine how stable educational relationships subsequently prove to be. The article discusses the features and limitations of such a conceptual model, and displays an empirical mapping of distinction systems.

*Keywords:* trust; consent; choice of educational organization; higher education.

**For citation:** Konstantinovskiy D.L., Kuznetsov I.S. The Category of Trust in Studying One's Choice of University. *Sotsiologicheskii Zhurnal = Sociological Journal*. 2020. Vol. 26. No. 2. P. 82–101. DOI: 10.19181/socjour.2020.26.2.7266

#### **REFERENCES**

1. Boltanski L., Thevenot L. De la justification: Les economies de la grandeur. [Russ. ed.: *Kritika i obosnovanie spravedlivosti: Ocherki sotsiologii gradov.*] Transl. from French by O.V. Koveneva; Ed. by N.E. Koposov. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie publ., 2013. 576 p.

2. Vyssheye obrazovaniye. Svedeniya za 2019 g. (statisticheskaya informatsiya). [Higher education. Information for 2019 (statistical information).] *Official website of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation*. Accessed 26.02.2020. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/ru/activity/stat/highed/index.php> (In Russ.)
3. Giddens A. The Consequences of Modernity. [Russ. ed.: *Posledstviya sovremennosti*. Transl. from Eng. by G.K. Ol'khovikov, D. A. Kibal'chich. Moscow: Praxis publ., 2011. 352 p.]
4. Gimpelson V.E., Kapeliushnikov R. *Zarabotnaya plata v Rossii. Evolyutsiya i differentsiatsiya*. [Salary in Russia. Evolution and differentiation.] Moscow: NIU VShE publ., 2007. 575 p. (In Russ.)
5. Gorbunova E. Elaboration of Research on Student Withdrawal from Universities in Russia and the United States. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*. 2018. No. 1. P. 110–131. DOI: 10.17323/1814-9545-2018-1-110-131 (In Russ.)
6. *Indikatory obrazovaniya: 2018: Statisticheskii sbornik*. [Indicators of Education in the Russian Federation: 2018: Data Book.] Moscow: NIU VShE publ., 2018. 400 p. (In Russ.)
7. Itogi vyborochnogo nablyudeniya trudoustroystva vypusknikov, poluchivshikh sredneye professional'noye i vyssheye obrazovaniye. [The results of a sample observation of the employment of graduates who have received secondary vocational and higher education.] *Official website of the Federal Service of State Statistics*. Accessed 23.07.2018. (In Russ.) URL: [http://www.gks.ru/free\\_doc/new\\_site/population/trud/itog\\_trudoustr/index.html](http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/trud/itog_trudoustr/index.html) (In Russ.)
8. Klyachko T. *Posledstviya i riski reform v rossiyskom vysshem obrazovanii*. [Consequences and risks of reforms in Russian higher education.] Moscow: Izdatel'skiy dom "Delo" RANKhiGS publ., 2017. 52 p. (In Russ.)
9. Konstantinovskiy D.L. New youth in the new reality of education. *Obrazovaniye i nauka v Rossii: Sostoyaniye i potentsial razvitiya. Sbornik nauchnykh trudov*. [Education and science in Russia: state and development potential. Collection of scientific papers.] 2016. Vol. 1. P. 106–162. (In Russ.)
10. Konstantinovskiy D.L., Popova Y.S. Youth, labor market and higher education expansion. *Sotsiologicheskie Issledovaniia*. 2015. No. 11. P. 37–48 (In Russ.)
11. Kuznetsov I.S. Does trust always lead to sustainable agreement in higher education? *Obrazovaniye i nauka v Rossii: sostoyaniye i potentsial razvitiya: Yezhegodnik*. [Education and science in Russia: State and development potential: Yearbook.] 2019. Vol. 4. P. 334–351. DOI: 10.19181/obrnaukru.2019.9 (In Russ.)
12. 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/soc-jour.2019.25.2.6390 (In Russ.)
13. Putnam R. Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy. [Russ. ed.: *Chto by demokratiya s rabotala. Grazhdanskie traditsii v sovremennoi Italii*. Transl. from Eng. by A. Zakharov. Moscow: Ad Marginem publ., 1996. 287 p.]
14. Popova Y.S. "Second Chance Education" and alternative trajectories as a mechanism for the accumulation of human capital. *Obrazovaniye i nauka v Rossii: Sostoyaniye i potentsial razvitiya: Yezhegodnik*. [Education and science in Russia: State and development potential: Yearbook.] 2019. Vol. 4. P. 372–387. DOI: 10.19181/obrnaukru.2019.11 (In Russ.)
15. Popova Y.S. Educational strategies of youth: motivation of choice. *Novye smysly v obrazovatel'nykh strategiyakh molodezhi: 50 let issledovaniya*. [New Meanings in Educational Strategies of Youth: 50 years of Research.] Moscow: Social Forecasting and Marketing Center publ., 2015. P. 107–108. (In Russ.)
16. Prakhov I. Barriers Limiting Access to Quality Higher Education in the Context of the USE: Family and School as Constraining Factors. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*. 2015. No. 1. P. 88–117. (In Russ.)

17. Prakhov I., Yudkevich M.M. The impact of household income on the results of the exam USE and the choice of university. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*. 2012. No. 1. P. 126–147. (In Russ.)
18. 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.]
19. Bjørnskov C., Méon P.-G. Is trust the missing root of institutions, education, and development? *Public Choice*. 2013. Vol. 157. P. 641–669. DOI: 10.1007/s11127-013-0069-7
20. Borgonovi F. The relationship between education and levels of trust and tolerance in Europe. *The British Journal of Sociology*. 2012. Vol. 63. No. 1. P. 146–167.
21. Carvalhoa S., Mota M. The role of trust in creating value and student loyalty in relational exchanges between higher education institutions and their students. *Journal of Marketing for Higher Education*. 2010. Vol. 20. No. 1. P. 145–165. DOI: 10.1080/08841241003788201
22. Coleman J. Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*. Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure. 1988. Vol. 94. P. 95–120.
23. Dzimińska M., Fijałkowska J., Sułkowski Ł. Trust-Based Quality Culture Conceptual Model for Higher Education Institutions. *Sustainability*. 2018. Vol. 10. No. 8. P. 1–22. DOI:10.3390/su10082599
24. Ghosh A.K., Thomas W.W., Glenn B.A. Student Trust and Its Antecedents in Higher Education. *The Journal of Higher Education*. 2001. Vol. 72. No. 3. P. 322–340. DOI: 10.2307/2649334
25. Hennig-Thurau T., Langer M.F., Hansen, U. Modeling and managing student loyalty: An approach based on the concepts of relationship quality. *Journal of Service Research*. 2001. Vol. 3. No. 4. P. 331–344. DOI: 10.1177/109467050134006
26. Kovac V., Kristiansen A. Trusting trust in the context of higher education: The potential limits of the trust concept. *Power and Education*. 2010. Vol. 2. No. 3. P. 276–287. DOI: <https://doi.org/10.2304/power.2010.2.3.276>
27. Lewis J., Weigert A. Social Atomism, Holism, and Trust. *The Sociological Quarterly*. 1985. Vol. 26. No. 4. P. 455–471. DOI: 10.1111/j.1533-8525.1985.tb00238.x
28. Luhmann N. *Trust and Power*. N.Y.: Wiley, 1979. 208 p.
29. Möllering G. *Trust: Reason, Routine, Reflexivity*. Cologne: Max Planck Institute for the Study of Societies, 2006. 244 p.
30. Parsons T. *Action Theory and the Human Condition*. N.Y.: Free Press, 1978. 464 p.
31. Santini F., Ladeira W., Sampaio C., Costa G. Student satisfaction in higher education: a meta-analytic study. *Journal of Marketing for Higher Education*. 2017. Vol. 27. No. 1. P. 1–18. DOI:10.1080/08841241.2017.1311980
32. Simmel G. *Sociology: Inquiries into the construction of social forms*. Transl. and eds. A. Blasi, A. Jacobs, M. Kanjirathinkal. Leiden, Boston: Brill, 2009. 694 p. DOI: 10.1163/ej.9789004173217.i-698
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. Van Maele D., Van Houtte M. Collegial trust and the organizational context of the teacher workplace: The role of a homogeneous teachability culture. *American Journal of Education*. 2011. Vol. 117. No. 4. P. 437–464. DOI: 10.1086/660754