

ОБРАЗОВАНИЕ: ВЫЗОВЫ НОВОГО ВРЕМЕНИ

УДК 316.74 + 378.1 + 37.072

Е. А. Шуклина

КУЛЬТУРА ДОВЕРИЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СЕТЕВЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ ВУЗОВ*

В статье освещается одна из актуальных проблем — связь между культурой доверия в образовательной сфере и развитием сетевых взаимодействий вузов макрорегиона (УрФО). Выводы базируются на материалах эмпирического исследования, ставится проблема комплексного подхода к формированию культуры доверия как необъемлемой части управленческой деятельности в высшем образовании.

К л ю ч е в ы е с л о в а: доверие; культура доверия; высшее образование; нелинейная модель образования; сетевое взаимодействие.

Актуальность проблемы исследования

Проблема демократизации российского высшего образования, его деbüroкрализации, расширения сетевых, горизонтальных связей вузов со стекхолдерами является одной из наиболее острых для современной высшей школы. Понимание того, что развитие высшего образования в России требует ухода от жесткого давления и формализованных процедур управления актуализирует вопрос о культуре доверия, ее характере и уровне сформированности в сфере образования и системе межинституциональных взаимодействий «высшее образование — институт работодателей — институты власти». Культура доверия в современном обществе призвана становиться одним из базовых регуляторов межинституциональных, межобщностных, внутриобщностных, межличностных

* Статья выполнена при поддержке РФФИ, проект № 18-011-00158 «Доверие как фундаментальная проблема российского высшего образования».

ШУКЛИНА Елена Анатольевна — доктор социологических наук, профессор, профессор кафедры социологии и технологий государственного и муниципального управления Уральского федерального университета (e-mail: e.a.shuklina@urfu.ru).

© Шуклина Е. А., 2019

взаимодействий, формирующих образовательное пространство, а также значимым элементом управленческой деятельности разных уровней.

Изучение культуры доверия стало закономерным продолжением исследований проблем нелинейной модели высшего образования в макрорегионе, реализованной исследовательским коллективом Уральского федерального университета под руководством проф. Г. Е. Зборовского в 2016–2018 гг. [2, 10].

Понимание нелинейности развития высшего образования связывается с представлением о гибкости, поливариантности траекторий его изменений, свободе формирования полицентричных, разноуровневых сетевых связей, субъекты которых ориентированы на решение своих стратегических задач посредством взаимовыгодных обменов ресурсами, получения синергетического эффекта от новых конфигураций связей между всеми участниками.

Проблема связи между культурой доверия в образовательной сфере и развитием сетевых взаимодействий вузов не является достаточно новой. Тем не менее необходимо рассмотреть основные теоретические источники и методологические подходы, на которых базируется ее исследование.

Теоретическая рамка исследования

Фундаментальные теории доверия как социального феномена представлены в работах Н. Лумана, Ф. Фукуямы [8, 11], А. Селигмена [14], П. Штомпки [15]. Заложенные в них базовые идеи позволяют подойти к анализу культуры доверия с позиций ее инкорпорированности в социальные процессы и структуры и рассмотреть как «основу общества» и «культурный ресурс» (П. Штомпка) [9] каждой его подсистем, включая сферу образования. Будучи связанной с культурными процессами в обществе, она определяет социокультурный контекст сферы образования.

Понимание доверия как фактора институционального развития и условия эффективности функционирования социальных институтов [13] задает еще один ракурс его видения в сфере образования. Культура доверия выступает как ценностно-нормативная система, обуславливающая устойчивость, стабильность социального института, с одной стороны, и его динамику, процесс институционализации — с другой. В этом отношении важно понимание ценности доверия как фактора становления, функционирования, развития института образования.

Особое значение для нашей проблематики имеет рассмотрение доверия в контексте сетевой теории [3, 6]. Основатель сетевого подхода М. Грановеттер под сетью понимал «совокупность устойчивых контактов или сходных с ними социальных отношений между индивидами или группами» [12, 30]. Применительно к высшему образованию речь идет о взаимодействии индивидуальных и общностных акторов, внутри- и межобщностных связях образовательных общностей преподавателей, студентов, представителей образовательного менеджмента (одного и нескольких вузов, в России и за рубежом); коллективных/организационных/институциональных субъектов (вузов с органами публичной власти,

бизнес-структурами, общественными организациями, организациями культуры, академической наукой).

Культура доверия является одним из регуляторов сетевых форм взаимодействия, основными принципами которых выступают: инициативность и добровольность участия широкого круга социальных субъектов; их потребность во взаимовыгодных обменах, выраженная в системе долгосрочных и краткосрочных целей; вариативность, полицентричность, многослойность сетевых структур, ориентированных на реализацию этих целей, их гибкость, подвижность, адаптивность социальным реалиям. Отношения доверия позволяют сети воспроизводить социальный капитал как ресурс взаимодействующих индивидов, социальных общностей, организаций, подсистем.

Культура доверия влияет на функционирование сети, определяя характер и интенсивность связей социальных субъектов, наличие у них возможностей использования информационных, коммуникативных, материальных, социокультурных и прочих ресурсов и обмена ими. Критерии «сетевизации» и формы сетевых связей социальных субъектов многообразны, и культура доверия является фактором выбора субъектами той или иной формы. В образовательной сфере культура доверия влияет на частоту и динамику, правила и способы сетевых взаимодействий, особенности поведения социальных субъектов макро-, мезо-, микроуровней. Ценности культуры доверия влияют на формирование сетевого пространства, представленного совокупностью социальных отношений и ресурсных потоков, позиций, ролей и нормативных рамок, их регламентирующих.

М. Грановеттер, подчеркивая специфику сетевого взаимодействия, делал акцент на «слабых связях» [7]. Смещение акцента с сетевых узлов на слабые связи свидетельствует о значимости феномена доверия для их формирования. Слабые связи чаще всего имеют неформальный характер. В сфере образования их роль амбивалентна. Они могут быть связаны и с культурой доверия, которое объединяет участников взаимодействия, и с культурой недоверия (П. Штомка), когда сеть выступает средством ухода от необходимости следовать жестким и/или неэффективным формальным требованиям извне. Особенностью российского образовательного пространства является наличие как централизованных, так и децентрализованных сетей, которые могут дополнять, но чаще вступают в противоречие с иерархическими структурами управления, сталкиваясь с разного типа бюрократическими барьерами.

Сетевые связи, складывающиеся на разных уровнях (от локального до международного), при необходимости формализуются для организации ресурсных потоков. Ресурсные потоки как часть сетевого образовательного пространства представляют собой обмены ресурсами разного типа и определяются системой норм. Законом об образовании обмены образовательными ресурсами определены как сетевая форма реализации образовательных программ [4]. Особой разновидностью образовательных ресурсных потоков является также академическая мобильность студентов и преподавателей. Научно-исследовательские потоки — это обмены научно-исследовательской деятельностью и ее результатами, инновациями, технологиями и условиями для их создания и разработки. Информационные потоки

могут представлять собой обмены библиотечными ресурсами на уровне сетевых межвузовских библиотек, методическими и информационными материалами. Событийные потоки — это обмены событиями, мероприятиями в межвузовской сети. Культура доверия является частью обменов всех типов и связана с уровнем разработки нормативного обеспечения сетевых связей.

Методика и результаты исследования

Статья базируется на материалах социологического исследования, осуществленного исследовательским коллективом Уральского федерального университета под руководством Г. Е. Зборовского в 2017–2018 гг., включавшего массовый опрос преподавателей и студентов Уральского федерального округа (УрФО). В генеральную совокупность входил 51 вуз УрФО. В ходе исследования была реализована квотная выборка. Она формировалась на основе статистических данных об образовательных общностях регионов УрФО (Свердловской, Челябинской, Тюменской, Курганской областей, Ханты-Мансийского автономного округа, Ямало-Ненецкий округ не был включен в выборку, поскольку в нем нет самостоятельных вузов). Внутри каждого региона осуществлялось квотирование по направлениям подготовки (инженерно-техническому, естественно-научному, гуманитарному, социально-экономическому). Объем выборочной совокупности преподавателей составил 810 чел., студентов (были опрошены студенты 3–4-х курсов) — 1860 чел. Институциональное доверие в методике реализованных опросов измерялось через субъективные оценки доверия образовательных общностей по отношению к образовательной политике в РФ на разных уровнях ее реализации.

Для анализа влияния культуры доверия на перспективы развития сетевых связей вузов УрФО мы использовали несколько базовых показателей, которые характеризуют уровень институционального доверия и готовность преподавательского сообщества к реализации деятельности по формированию сетевых связей вузов.

К первому блоку относятся показатели, характеризующие уровень институционального и общностного доверия в образовательной сфере (табл. 1). Корреляционный анализ позволил увидеть, что именно блок показателей институционального доверия к образовательной политике, реализуемой на разных уровнях (федеральном, региональном, уровне вуза), оказался наиболее чувствительным к готовности преподавателей развивать сетевые связи между вузами.

Табличные данные показывают, что низкий уровень доверия преподавательского сообщества к управленческим структурам (администрации вуза, региональной и федеральной образовательной политике) компенсируется высоким внутри- и межобщностным доверием («преподаватель — преподаватель», «преподаватель — студент»). Наша задача — выявить наличие связи этого комплекса показателей с показателями второго блока.

Таблица 1

Преподаватели вузов УрФО о доверии к образовательной политике, реализуемой в вузе, на региональном и федеральном уровнях власти, % от числа опрошенных

Объект доверия	Вариант ответа			Итого	Индекс доверия*
	скорее да	скорее нет	затрудняюсь ответить		
Образовательная политика, реализуемая в РФ в отношении высшей школы в настоящее время	18,4	66,1	15,5	100,0	-0,5
Региональная власть, ответственная за социальную политику в области высшего образования	17,5	56,1	26,4	100,0	-0,4
Администрация вуза	47,1	33,5	19,4	100,0	0,1
Политика реформирования, осуществляемая в вузе	36,4	38,9	24,7	100,0	-0,1
Коллеги по работе	85,4	5,9	8,7	100,0	0,8
Студенты	75,4	9,6	15,0	100,0	0,7
Работодатели, которые связаны с вузом задачами подготовки молодых специалистов	58,7	10,6	30,7	100,0	0,5

* Индекс рассчитан как условная средняя по порядковой шкале, колеблется в границах от -1 до +1.

Второй блок показателей, выбранный нами, характеризует готовность преподавательского сообщества к развитию сетевых связей между вузами, которая выражается:

1) в готовности преподавателей вузов УрФО к разработке совместных образовательных программ с другими вузами (табл. 2);

2) отношении к внедрению обучения студентов по индивидуальной образовательной траектории (табл. 3);

3) заинтересованности преподавателей УрФО в развитии академической мобильности (табл. 4), включая виртуальную (табл. 5).

Данные, представленные в табл. 2, характеризуют средний уровень готовности преподавателей УрФО и их коллег к разработке совместных образовательных программ с другими вузами. Мы поставили перед собой задачу выяснить, насколько эти показатели готовности связаны с уровнем институционального и общественного доверия преподавателей.

Таблица 2

Преподаватели вузов УрФО о готовности к разработке совместных образовательных программ с другими вузами*

Показатель	Среднее значение
Готовность вуза к разработке совместных образовательных программ с другими вузами	3,41
Готовность ближайших коллег к участию в разработке совместных образовательных программ с коллегами из других вузов	3,31
Личная готовность к такой работе	3,36

* Оценка по пятибалльной шкале, где 1 — низкий уровень, а 5 — высокий уровень.

Корреляционный анализ позволил выявить наличие связи между готовностью преподавателей разрабатывать образовательные программы и уровнем их институционального доверия (к федеральной, региональной, вузовской образовательной политике). При этом оказалось, что общественное доверие (внутри преподавательского сообщества, между преподавателями и студентами) не влияет на их готовность/неготовность развивать сетевые связи с другими вузами. Образовательная политика в данном случае оказалась слабым звеном, именно она вызывает противоречивые (а чаще негативные) оценки преподавательского сообщества, формирует культуру недоверия в образовательной среде и негативно влияет на эффективность развития сетевых взаимодействий вузов.

Ниже мы проиллюстрируем зависимость личной готовности преподавателей к разработке совместных образовательных программ от уровня доверия:

— к администрации вуза (*Pearson Chi-Square = Value 88,589^a, Asymp. Sig. (2-sided) 0,000; Cramer's V=0,261*);

— политике реформирования, осуществляемой в вузе (*Pearson Chi-Square = Value 66,716^a, Asymp. Sig. (2-sided) 0,000; Cramer's V=0,226*);

— образовательной политике, реализуемой в РФ в отношении высшей школы в настоящее время (*Pearson Chi-Square = Value 32,654^a, Asymp. Sig. (2-sided) 0,000; Cramer's V=0,157*);

— региональной власти, ответственной за социальную политику в области высшего образования (*Pearson Chi-Square = Value 29,769^a, Asymp. Sig. (2-sided) 0,000; Cramer's V=0,148*).

Приведенные данные показывают, что готовность преподавателей работать над этим видом сетевых связей определяется их доверием к образовательной политике в целом, начиная от вуза и заканчивая федеральным уровнем. Другими словами, формирование культуры доверия будет определяться эффективностью взаимодействия образовательного менеджмента с социальными общностями преподавателей и студентов в решении данной проблемы.

Далее рассмотрим отношение преподавателей к внедрению обучения студентов по индивидуальной образовательной траектории (табл. 3).

Таблица 3

Преподаватели вузов УрФО об отношении к внедрению обучения студентов по индивидуальной образовательной траектории

Отношение	% от числа опрошенных
Положительное	41,8
Отрицательное	16,4
Нейтральное	41,8
Итого	100,0

Организация обучения студентов по индивидуальной образовательной траектории — это один из базовых показателей развития сетевых связей. Индивидуальная траектория обеспечивается комплексом условий (образовательных, организационных, финансовых и пр.), зависит от наличия возможности для студента использовать ресурсы других вузов (сетевые образовательные программы) и стейкхолдеров (технопарки, лаборатории, базы практики на предприятиях и пр.) посредством реализации академической мобильности, в том числе виртуальной.

Нами выявлена зависимость готовности преподавателей реализовывать стратегию индивидуальной образовательной траектории от уровня их институционального доверия к образовательной политике, реализуемой на уровне РФ (*Pearson Chi-Square = Value 34,205^a, Asymp. Sig. (2-sided) 0,000; Cramer's V=0,158*). В целом отношение к практике подобного рода у преподавателей окончательно не сформировано и эффективность ее реализации будет определяться политикой федерального уровня. Потребуется комплекс внушающих доверие шагов по созданию соответствующих условий (конкретизация нормативных документов федерального уровня, решение организационных проблем, разъяснение, популяризация и др.) для успешного развития этого типа сетевых связей.

Рассмотрим показатели отношения преподавателей УрФО к развитию разных видов академической мобильности (табл. 4).

Таблица 4

Преподаватели вузов УрФО о заинтересованности в развитии академической мобильности, % от числа опрошенных

Показатель	Вариант ответа			Итого
	скорее да	скорее нет	затрудняюсь ответить	
Заинтересованность вуза в развитии внутри- и межрегиональной мобильности	66,7	13,4	19,9	100,0
Заинтересованность преподавателей в развитии внутри- и межрегиональной мобильности	55,0	20,7	24,3	100,0
Заинтересованность преподавателей в развитии межстрановой мобильности	50,0	23,5	26,5	100,0

В целом достаточно высокий уровень заинтересованности и готовности преподавателей способствовать развитию академической мобильности зависит от доверия:

– к администрации вуза (*Pearson Chi-Square = Value 53,689^a, Asymp. Sig. (2-sided) 0,001; Cramer's V=0,201*);

– региональной власти, ответственной за социальную политику в области высшего образования (*Pearson Chi-Square = Value 37,742^a, Asymp. Sig. (2-sided) 0,000; Cramer's V=0,166*);

– образовательной политике, реализуемой в РФ в отношении высшей школы в настоящее время (*Pearson Chi-Square = Value 29,645^a, Asymp. Sig. (2-sided) 0,000; Cramer's V=0,148*) (*здесь представлены данные по показателю готовности преподавателей к развитию внутри- и межрегиональной мобильности, которые оказались типичными для всего комплекса показателей*).

Связи этих показателей демонстрируют значимость управленческих усилий разного уровня в решении проблемы развития академической мобильности. Здесь мы специально остановились на проблеме региональной мобильности потому, что она может стать важным фактором формирования регионального образовательного пространства и средством развития конкретных территорий. Для решения этой проблемы необходимы многосторонние усилия как федеральных структур управления образованием, так и региональных властей в разработке образовательной политики на уровне региона/макрорегиона (УрФО, в частности). Активность вузовского менеджмента в решении данной проблемы первостепенна, поскольку именно на этом уровне формируется мотивация вуза к работе над развитием регионального образовательного пространства и установлению связей с региональными стейкхолдерами. В целом создание позитивной диалоговой коммуникации с обратной связью на всех уровнях должно обеспечить доверительные отношения субъектов образовательной деятельности к практике развития сетевых связей и успешность достижения цели в этом направлении.

И наконец, охарактеризуем взаимосвязь между заинтересованностью преподавателей в развитии виртуальной академической мобильности и уровнем их институционального и общественного доверия (табл. 5). Виртуальная мобильность «предполагает использование информационно-коммуникационных технологий для достижения всех преимуществ физической мобильности без необходимости географического перемещения», она «выступает в качестве мероприятий подготовительного, сопровождающего и заключительного этапов программ физической мобильности» [5, 61]. Виртуальная мобильность определяется готовностью представителей образовательных общностей выступать в виртуальной среде в своих социальных ролях в качестве преподавателей, обучаемых, управленцев [1]. Поэтому готовность преподавателей к ее развитию в вузе мы рассмотрим на примере использования средств информационных технологий, в частности электронного обучения.

Таблица 5

Преподаватели вузов УрФО об эффективности ресурсов развития виртуальной академической мобильности, % от числа опрошенных

Ресурсы	Вариант ответа			Итого
	скорее да	скорее нет	затрудняюсь ответить	
Электронное обучение	56,2	33,5	10,2	100,0
Национальная платформа «Открытое образование»	36,8	20,4	42,8	100,0
Массовые открытые онлайн-курсы с интерактивным участием и применением технологий электронного обучения	35,0	23,8	41,2	100,0

Электронное обучение как вид образовательной деятельности уже прочно вошло в практику, по нашим данным, оно используется 80,3 % опрошенных преподавателей УрФО. Готовность преподавателей считать электронное обучение эффективным фактором развития высшего образования зависит от уровня их доверия:

— к образовательной политике, реализуемой в РФ в отношении высшей школы в настоящее время (*Pearson Chi-Square = Value 25,254^a, Asymp. Sig. (2-sided) 0,000; Cramer's V=0,153*);

— региональной власти, ответственной за социальную политику в области высшего образования (*Pearson Chi-Square = Value 34,769^a, Asymp. Sig. (2-sided) 0,000; Cramer's V=0,153*);

— администрации вуза (*Pearson Chi-Square = Value 22,612^a, Asymp. Sig. (2-sided) 0,001; Cramer's V=0,130*);

— политике реформирования, осуществляемой в вузе (*Pearson Chi-Square = Value 16,633^a, Asymp. Sig. (2-sided) 0,001; Cramer's V=0,130*).

Проблемы и противоречия, связанные с экспансией виртуальной мобильности в вузах в настоящее время остры. Своего рода «догоняющая виртуализация» в сфере вузовского образования приводит порой к непредсказуемым социальным последствиям, касающимся изменений кадрового состава вузов, адаптации преподавателей и студентов к виртуальной среде, организации виртуальных обменов, качества образования по целому ряду специальностей и дисциплин, где виртуализация скорее вредна, чем полезна, и т. д. Тот факт, что проблемы виртуальной мобильности связываются преподавателями с доверием/недоверием по отношению ко всем структурам управления высшим образованием (и прежде всего на федеральном уровне), говорит о необходимости организации широкой дискуссии и специальных исследований, которые обеспечили бы получение надежной информации о проблеме, способствовали принятию взвешенных управленческих решений в этой сфере.

Общие выводы и исследовательские перспективы

Подводя общие итоги, отметим, что ориентация преподавателей на развитие сетевых связей между вузами коррелирует прежде всего с показателями институционального, а не общностного доверия/недоверия. Другими словами, настороженное отношение преподавателей к излишне забюрократизированной модели управления высшей школой напрямую влияет на готовность к реализации практик демократизации образования через развитие горизонтальных связей. Предлагаемые нормативно закрепленные в законе об образовании и иных документах новые модели сетевых взаимодействий, а также требования дальнейшего развития традиционно сложившихся практик (например, академической мобильности) воспринимаются настороженно именно в силу того, что образовательная политика разных уровней — от федерального до локального реализуется без учета мнений и потребностей, возможностей и готовности образовательных общностей.

В этой ситуации внутри- и межобщностное доверие оказывается более выраженным, чем институциональное, более явным, однако это скорее говорит о том, что оно сформировано стихийно, в противовес системе бюрократических формальных отношений с вертикалью управления. Поэтому общностное доверие при всех его высоких показателях не становится фактором развития сетевых связей, демократизирующих высшее образование.

Развитие сетевых взаимодействий в российском высшем образовании является требованием времени, ставит задачу комплексного подхода преобразований всех его составляющих, включая управление образованием. Развитие принципов, практик, навыков управления сетями органично включает в себя умения формировать культуру доверия как неотъемлемую часть управленческой деятельности.

Дальнейший анализ культуры доверия как фактора сетевых взаимодействий вузов требует особого внимания не только к ее концептуализации, но и к разработке системы показателей, позволяющих осуществлять измерительные процедуры. Наиболее актуальным нам представляется подход, в котором выделение элементов культуры доверия стало бы основой ее системного видения. Целесообразно рассматривать такие аспекты культуры доверия, как ценностный, нормативный, коммуникативный, деятельностный и др. В ходе нашего исследования был выделен комплекс показателей в рамках деятельностного аспекта культуры доверия и рассмотрены конкретные практики формирования и развития сетевых взаимодействий только в сфере высшего образования, без учета сетевых связей вузов со стейкхолдерами. Комплексный анализ этой проблемы предполагает сочетание разных подходов и субъектов взаимодействия, что позволит поставить вопрос о характере и уровне развития культуры доверия в реализации сетевых взаимодействий в сфере образования.

1. *Авксентьева Е. Ю., Авксентьев С. Ю.* Предпосылки и условия развития виртуальной академической мобильности сотрудников и студентов вуза // Теория и практика общественного развития. 2014. № 20. С. 173–176.

2. Актуальные проблемы трансформации высшего образования в макрорегионе : монография / Г. Е. Зборовский, П. А. Амбарова, В. С. Каташинских и др. ; под ред. Г. Е. Зборовского. Екатеринбург, 2017.
3. *Коньков А. Т.* Социальный капитал и экономическое взаимодействие. М., 2006.
4. Об образовании в Российской Федерации : Федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 03.07.2016). Ст. 15 : Сетевая форма реализации образовательных программ [Электронный ресурс]. URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (дата обращения: 15.06.2017).
5. *Приходько Л. В., Гончарук Н. П.* Виртуальная академическая мобильность как инструмент развития единого образовательного пространства // Вестн. Казан. технол. ун-та. 2013. Т. 16, № 16. С. 60–61.
6. *Радаев В. В.* Рынок как переплетение социальных сетей // Российский журнал менеджмента. 2008. № 2. С. 47–54.
7. *Ритцер Дж.* Современные социологические теории. СПб., 2001.
8. *Фукуяма Ф.* Социальные добродетели и путь к процветанию. М., 2006.
9. *Штомпка П.* Доверие — основа общества. М., 2016.
10. *Шуклина Е. А., Певная М. В.* Доверие как институциональная проблема высшего образования // Университетское управление: практика и анализ. 2017. № 5. С. 120–131.
11. *Fukuyama F.* Trust: The Social Virtues and the Creation of Prosperity. N. Y., 1995.
12. *Granovetter M., Swedberg R.* The Sociology of Economic Life. Boulder, 2001.
13. *Newton K., Zmerli S.* Three forms of Trust and their Association // European Political Science Review. 2011. Vol. 3. № 2. P. 1–32.
14. *Seligman A.* The problem of Trust. Princeton, New Jersey, 1997.
15. *Sztompka P.* Trust: A Sociological Theory. Cambridge, 1999.

Статья поступила в редакцию 24.06.2018 г.