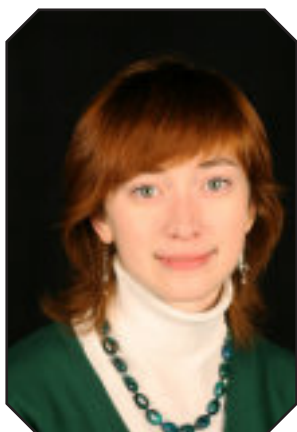


ДЕБЮТНЫЕ РАБОТЫ

Е. А. Конобеева

Организованный диссонанс и эмоциональность: *case-study* одного государственного детского сада в Москве¹



КОНОБЕЕВА Елена Алексеевна — студентка 1-го курса магистратуры НИУ ВШЭ (Москва, Россия).

Email: e.khvoinaja@gmail.com

В данной статье в рамках конкретного кейса рассматривается организационная форма государственного детского сада. Целью работы является ответ на вопрос, как в детском саду совмещаются эмоциональность и формальные правила и требования, а также каким образом это влияет на структуру детсада как организации?

Черты бюрократической и феминистической организаций, лёгшие в основу устройства детского сада, анализируются в предложенной К. Л. Ашкрафт концепции формы «организованный диссонанс». Бюрократическая организация и форма организованного диссонанса сравниваются по таким параметрам, как цель организации, структура власти, правила функционирования организации, разделение труда, статус сотрудников и их необходимые навыки при найме, а также отношения между сотрудниками.

Для ответа на поставленный вопрос о взаимосвязи формальных правил и эмоциональности в саду использовались данные включённого наблюдения, проведённого в одном из государственных детских садов Москвы 2 апреля — 12 мая 2012 г. и сделанного под рабочей легендой производственной практики. В качестве материалов для анализа использовались записи полевого дневника и официальная документация детского сада. Анализ полученных данных проводился с использованием открытого и осевого кодирования.

По результатам исследования автор приходит к выводу, что эмоциональная и формальная компоненты функционирования детского сада как организационной формы переплетены на очень глубоком уровне и накладывают ограничения друг на друга, видоизменяя существующие в саду практики работы и взаимоотношения между участниками.

Ключевые слова: организованный диссонанс; детский сад; эмоциональная работа; бюрократия; феминистическая организация.

¹ Работа выполнена по мотивам бакалаврского диплома, защищённого в 2012 г. Научный руководитель — И. В. Павлюткин, к. с. н., преподаватель кафедры экономической социологии НИУ ВШЭ.

Введение

Развитие и воспитание ребёнка входят в число важнейших задач современного общества, поскольку дети — это будущие граждане, работники, налогоплательщики и активные участники социальной жизни. Для хорошей «отдачи» нужны ресурсы и постоянный уход, и сегодня у родителей есть большой выбор в способах воспитания: затраты собственного времени, помощь родственников, услуги нянь, гувернанток, частных садов, сады домашнего и семейного типов, государственные и муниципальные дошкольные образовательные учреждения (ДОУ). Различные варианты имеют свои преимущества и недостатки, однако наличие очереди в государственные ДОУ говорит об их немеркнущей с годами популярности².

Будучи формальной организацией, государственный детский сад имеет определённую структуру должностей, устав, санкции за отклонения от предписаний, что делает его весьма похожим на бюрократическую организацию. Однако существенную роль в нём играют эмоциональные и непредсказуемые дети, которые ещё только учатся себя вести и общаться (то есть социализируются). Нельзя также забывать о том, что на долю воспитателей выпадает немало в высшей степени эмоциональной работы.

Оценить работу дошкольного учреждения очень трудно, поскольку она должна выражаться в приобретённых ребёнком знаниях и компетенциях, определить качество которых можно оценить только со временем. Для оценки же эффективности дошкольного образования существуют стандарты и нормативы при приёме детей в школу, правила работы и требования к квалификации сотрудников. Это всё также атрибуты формальной организации, не учитывающие того, что дети не имеют ни представления о такой организации, ни навыка поведения в ней. Не учитывается также и то, что работа в детском саду требует от воспитателей больших эмоциональных затрат. Но значит ли это, что эмоциональность детей и воспитателей существует отдельно и независимо от бюрократической формы организации?

В данной статье перед нами стоит следующий вопрос: каким образом сочетаются формальные требования и правила функционирования организации и эмоциональность в детском саду и как это влияет на его работу и организационную форму?

Чтобы более детально рассмотреть организационное устройство сада, мы обратимся для начала к историческим аспектам его появления и развития. Далее будет сделан обзор проявления бюрократии в образовательных учреждениях, наличия и влияния эмоций работников на функционирование организаций. После этого на примере конкретного кейса будет проанализирована взаимосвязь формальных правил и эмоциональности сотрудников и детей в государственном детском саду, а также рассмотрена предложенная К. Ашкрафт форма организованного диссонанса в качестве организационной формы детсада.

Краткий экскурс в историю развития детских садов

Источники и предпосылки возникновения детских садов представляют собой отдельную, достаточно обширную тему для анализа, однако стоит рассмотреть, каким образом различные социальные и культурные изменения повлияли на развитие практики детсадов и функции подобной организации.

Представленные ниже три варианта развития были выбраны в качестве примеров, поскольку отражают наиболее важные процессы и события XIX–XX веков, происходившие в широких слоях общества. В Германии концепция детского сада, созданная Ф. В. А. Фрёбелем [Симонович 2005], нашла сторон-

² По данным Росстата, количество ДОУ и численность детей в дошкольных образовательных учреждениях снизились в 1990–2010 гг. практически в два раза. При этом, согласно показателю численности детей на 100 мест, наиболее острой проблемой стали очереди в последние 5–7 лет; URL: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/obraz/d-obr1.htm

ников среди борцов за место и роль женщины в обществе (в том числе — среди первых феминисток); в США детсады прошли достаточно длинный путь от групп дневного присмотра до первой образовательной ступени с академической логикой; а в СССР детсады были призваны освободить время матерей для работы. Теперь остановимся на каждом варианте подробнее.

История развития детских садов в Германии

Детский сад как концепция и форма организации возник в Германии, когда его основатель, Ф. В. А. Фрёбель, определил два основных момента в воспитании детей: для маленького ребёнка жизнь заключается в игре; дети от рождения испытывают потребность в общении и коммуникации. Эти два вида детской активности — играть и взаимодействовать с другими детьми — были положены в основу теории и практики детского сада [Симонович 2005]. Также Фрёбель полагал, что детей в возрасте от трёх лет следует воспитывать специальным учителям, роль которых должна быть отведена женщинам [Bryant, Clifford 1992].

Представления о женской роли в образовании маленьких детей были развиты участницами ранних феминистических движений и организаций в Германии, которые обозначили цель детских садов как «возвышение женщин до духовного материнства, чтобы (они могли. — *Е. К.*) стать матерями всему обществу, а не только собственным детям и семьям» [Allen 1982: 319]. Также внимание феминисток было направлено на укрепление статуса женщин (особенно — представительниц среднего класса) через выполнение жизненно важной для общества функции.

«Духовное материнство» получило достаточно широкий отклик среди женщин, стали появляться специализированные школы и высшие учебные заведения для подготовки преподавателей и воспитателей женского пола. При этом детские сады отчасти носили политический и экономический характер, поскольку идея духовного материнства способствовала не только самоутверждению женщин и их позиций в обществе, но и служила для установления политического и экономического равенства [Allen 1982]³.

История развития детских садов в США

В отличие от Германии, в Соединённых Штатах до появления детских садов существовали группы дневного присмотра, ориентированные на нужды взрослых. За детьми присматривали, кормили их и следили за соблюдением гигиены, а пользовались такими группами работающие женщины, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации [O'Connor 1995].

Первые сады начали появляться в США в 1850-х гг., они были основаны последовательницами Ф. Фрёбеля и предполагали общение и обучение на немецком языке. Первый англоязычный сад появился в Бостоне в 1860 г. по инициативе Э. Пибоди (1804–1894), которая в дальнейшем занималась подготовкой воспитателей и изданием методических материалов для работников детского сада [Bryant, Clifford 1992]. Цель таких учреждений виделась их основателям в укреплении семьи и семейных ценностей, поэтому после утренних занятий обязательными были визиты в дом к воспитанникам и беседы с их родителями. Достаточно интересно также и то, что практика детских садов получила дальнейшее развитие, в то время как группы дневного присмотра, направленные на сохранение существующего социального порядка, а не на развитие детей, оказались со временем забыты.

К середине XX века большое внимание стало уделяться экономическим, социальным и образовательным проблемам бедных слоёв общества, и детсады стали выполнять новую функцию — ступени, пред-

³ Также это можно подтвердить тем, что в 1851 г. Министерство образования Пруссии упразднило все детские сады как несущие в себе зерно атеизма. На самом деле такое решение было связано с приверженностью племянника Фрёбеля, Карла, социалистическим взглядам и сочувствием феминистическому движению.

шествующей начальной школе (поскольку исследования того времени установили взаимосвязь раннего развития детей и потенциальных академических успехов). Для того чтобы облегчить воспитанникам переход в начальную школу, сады должны были повысить требования образовательной программы, тем самым теряя изначально заложенную ориентацию на воспитание и семейные ценности [Bryant, Clifford 1992].

Дженнифер Рассел (1808–1873) пишет о существовании в американском обществе второй половины XX века двух противостоящих логик детского сада: академической (*academic logic*) и логики развития (*developmental logic*)⁴. На основе анализа материалов педагогических журналов, государственных документов и сообщений в СМИ за 1950–2000-е гг. Рассел выявила постепенное смещение фокуса внимания от эмоционального и социального развития ребёнка к показателям его успеваемости и навыкам. Так, если в 1950-х гг. насчитывалось менее 5% статей с «академической» логикой, то к 2000-м их стало практически в два раза больше, чем материалов по «логике развития» [Russell 2011].

Государство на начальном этапе давало лишь институциональную поддержку новой инициативе и оставалось нейтральным к содержанию образовательных программ сада. Только после того, как академическая логика стала просачиваться в СМИ, были установлены формальные требования в работе детского сада — входной возраст ребёнка, программа детского сада, образовательные стандарты и т. п. [Russell 2011]. Таким образом, из-за установления стандартов и встраивания детсадов в образовательную систему США более актуальной к концу XX века оказалась уже не проблема переполненности групп, а проблема бюрократизации и «слабого сцепливания» между структурой управления и воспитателями — родителями — детьми.

История развития детских садов в России

В России же в начале XIX века «...воспитание малолетних долгое время осуществлялось только в частных и церковно-приходских начальных школах и в отдельных благотворительных заведениях» [Северюхин]. В конце 1760-х гг. в Москве открылись первые частные детские сады (хотя воспитание продолжает быть сугубо домашним), работавшие по системе Ф. В. А. Фрёбеля, а в Петербурге в 1872 г. возникло «Фрёбелевское общество», ставившее своей задачей развитие идей воспитания и образования европейского новатора.

Позже наряду с частными появились и общественные садики для малообеспеченных слоёв населения, где помимо присмотра за детьми проводились и некоторые простейшие занятия с ними. С развитием начальной школы также возникла потребность в подготовке детей к обучению в школе, особенно в промышленных районах, и стали появляться сады на предприятиях. Не заставили себя ждать и попытки организации садов семейного типа, их цель была немного иная: «не обучать каким-нибудь работам или играм, а по возможности дать выход естественным детским потребностям в движении, деятельности, знакомстве с природой и общении...» [Белая, Волобуева 1997].

Во время Первой мировой войны из-за мобилизации рабочих их места на производстве заняли женщины, и дети остались без присмотра. Городские управления и общественные организации начали работу по созданию новых яслей, приютов, детских садов; изменяли свою работу с учётом новых условий уже существовавшие сады. Появился новый тип учреждения — «очаг». Он предоставлял детям дошкольного возраста условия для физического и духовного развития, а матерям — время для работы. Идея очага заключалась в том, чтобы накормить, приютить и оградить детей от улицы, о воспитательных или образовательных задачах речь не шла.

⁴ Согласно Рассел, *логика развития* определяет цель детского сада как поддержку индивидуального эмоционального, социального и умственного развития ребёнка; *академическая логика* фокусируется на вырабатываемых в процессе обучения навыках и содержании образовательной программы [Russell 2011].

К 1918 г. сеть дошкольных образовательных учреждений сложилась, а потом вписалась в систему народного образования в СССР, где задачами сада были обеспечение всестороннего, гармоничного развития и коммунистического воспитания детей, охрана и укрепление их здоровья, подготовка к обучению в школе. Детские сады предоставили возможность женщине-матери активно участвовать в производительном труде и общественной жизни [Бабанский 1983].

Сегодня в России государственные детские сады во многом базируются на советском наследии: методики и образовательные программы, подготовка педагогических кадров, материальная база и оснащение — эти и другие составляющие работы детсадов не в сильной мере подвержены модернизации. Изменения произошли в функциях детского сада и в том, как население стало воспринимать эти функции [Школа и дошкольное образование 2006].

Детские сады в рассмотренных странах, оказывая сходные услуги в разных условиях, подверглись влиянию различных сил общества. Детский сад обнаруживает связь с образом женщины, её возможностями и потребностью работать, а из места по присмотру и уходу за ребёнком постепенно преобразуется в нижнюю ступеньку системы образования.

В результате происходящих социальных и культурных изменений в обществе менялось понимание деятельности детсада, его целей и задач, росли формализация и влияние правил регулирования. При этом существующие между детьми, воспитателями и родителями отношения остались эмоциональными.

В данной статье делается попытка рассмотреть признаки бюрократии и черты феминистической организации в детском саду, а также совмещения формального и эмоционального в его работе и существовании. Более подробно речь обо всём этом пойдёт ниже.

Бюрократия, эмоции и феминистическая организация

Целями детского сада в России являются присмотр и уход за ребёнком, социализация, получение первичных навыков самообслуживания и подготовка к школе, а также решение проблемы занятости родителей. Достижение этих целей возложено на государство (сеть государственных и муниципальных детских садов, где место предоставляется в соответствии с правами граждан РФ) и частично — на небольшой по размеру частный сектор (частные, домашние и семейные сады). Можно предположить, что в сфере государственных детсадов имеют место отношения «внешних или внутренних интересов повиновения», то есть, по М. Веберу, отношения господства [Вебер 1988: 88]. Это следует из того, что внутренний интерес выражается в готовности членов общества отказаться от занятия непосредственно со своими детьми, а внешний — в заинтересованности государства в улучшении условий деятельности работников и в контроле за воспитанием и образованием подрастающих граждан^{5,6}. Это господство носит рациональный характер, поскольку «основывается на вере в легальность установленного порядка и законность осуществления господства на основе этой легальности» [Вебер 1988: 88].

Системой управления, обеспечивающей данный тип господства, является бюрократия. Её наличие в образовательной организации можно выделить по трём признакам [Harper 1965]:

- определённый уровень квалификации персонала;
- иерархия сотрудников;

⁵ Развитие концепции «скрытого учебного плана», обучения подчинению и дисциплине и «форматирование» детей прекрасным образом показаны в работе И. Иллича «Освобождение от школ» [Иллич 2006].

⁶ Если мы говорим о частных детских садах, то внешними интересами повиновения могут являться экономические, социальные или сугубо личные мотивы (например, материальный успех, решение социально важной задачи и самореализация соответственно).

— контроль деятельности определённым набором документов, правил и стандартизованных процедур.

Л. К. Бишоп и Дж. Р. Джордж выделяют четыре основные характеристики бюрократической организации начальных школ: централизацию, формализацию, комплексность и стратификацию [Bishop, George 1973]. Согласно их исследованию, в начальных школах, где эти характеристики менее выражены, у учителей есть возможность подстраиваться под индивидуальное поведение учеников и развивать у последних независимое мышление [Bishop, George 1973]. Подобную мысль другими словами выражает Д. Голден: рутинизация и структура работы дошкольной организации подготавливает детей к дальнейшему участию в бюрократиях, в том числе в школе и по месту работы [Golden 2006].

У. Хой и С. Р. Свитлэнд ограничились анализом параметров формализации и централизации бюрократии в образовательных организациях, где каждый из признаков был разделён на «препятствующий» или «открывающий» возможности. Теоретическая модель их исследования позволила сформировать четыре идеальных типа бюрократии, из которых эмпирически своё подтверждение нашла только «открывающая возможности» бюрократия, которая характеризуется гибкостью правил и распределением власти и авторитета между сотрудниками, что позволяет им лучшим образом следовать должностным предписаниям и ролям⁷ [Hoy, Sweetland 2001].

Описанные черты и характеристики позволяют утверждать, что детский сад функционирует как бюрократическая организация, где есть определённые правила работы, требования к сотрудникам, формализация, разделение обязанностей и т. п. При этом обучение и воспитание являются творческими процессами, в которых необходимо находить подход к каждому конкретному ребёнку. Может ли быть эффективной такая творческая деятельность в рамках бюрократии?

К. Дж. Майер, С. Х. Мастратци и К. Уилсон утверждают, что среди исследователей существуют два противоположных мнения об эффективном соотношении эффективности работы образовательной организации и степени её бюрократичности. Одну точку зрения представляют Дж. И. Чабб и Т. Моу, которые предполагают, что бюрократии порождают посредственные результаты работы образовательных организаций. Сторонники другой точки зрения, К. Б. Смит и К. Дж. Майер утверждают, что бюрократии борются со слабыми результатами образовательной деятельности, поскольку они хоть что-то организуют [Meier, Mastracci, Wilson 2006]. Несмотря на иррациональность и обезличенность, возникающие в процессе организации, бюрократия *нужна* образовательной системе как раз потому, что берёт на себя практически всю административную работу, тем самым разгружает учителей и позволяет им заниматься только педагогической деятельностью. Как считает Д. Боте, бюрократия в данном случае ответственна за «запуск» процесса образования, а учителя — за сам процесс [Bohte 2001]⁸.

Однако противопоставлять творческий характер и бюрократию в образовательной деятельности как форму организации было бы не совсем верным — формализм бюрократического аппарата дополняется человеческими ценностями, нравами и чертами характера индивидов [Meier, Polinard, Wrinkle 2000]. Эмоции неотделимы от человека, так или иначе оказывают влияние на работу организаций. При всей своей очевидности связь личностных переживаний и функционирования организационных структур

⁷ Четыре идеальных типа были получены Хоем и Свитлэндом путем попарного пересечения препятствующей и (или) открывающей возможности характеристик формализации и централизации бюрократий. Это уже описанная открывающая возможности бюрократия (*enabling bureaucracy*); противоположная ей препятствующая бюрократия (*hindering bureaucracy*), не только снижающая эффективность и жёстко контролирующая сотрудников, но в чем-то схожая с «карательной машиной»; иерархическая бюрократия (*hierarchical bureaucracy*), когда все решения принимаются руководством, что нивелирует надобность в правилах; регламентированная бюрократия (*rule-bound bureaucracy*), в которой бюрократы ригидны, а дисциплина соблюдается ужесточением правил, буквально обладающих властью [Hoy, Sweetland 2001].

⁸ И здесь существует вероятность возникновения «слабого сцепливания» между бюрократией и преподавателями (воспитателями, учителями).

обратила на себя внимание только после введения А. Хохшильд концепта эмоционального труда в её книге «Управляемое сердце» [Hochschild 1983].

Н. М. Ашканазы и К. Эштон-Джеймс в статье о перспективах изучения эмоциональной составляющей в организациях определили организации как «пространства ограниченной эмоциональности (*arenas of «bounded emotionality»*)» [Ashkanasy, Ashton-James 2005]. Подобных же взглядов придерживается и один из наиболее цитируемых исследователей эмоций в организациях А. Рафаэли: «Наилучший способ справиться с эмоциями на рабочем месте — вообще ничего не чувствовать» [Rafaeli 2004].

Что же определяет эмоции сотрудника? Обычно выделяются три группы факторов:

- нормы, предписывающие испытывать то или иное чувство в некоей ситуации;
- личные качества и демографические характеристики работника (особенно пол и возраст);
- характеристики самой ситуации взаимодействия (в том числе характеристик цели, обстоятельств, окружающей обстановки и т. д.) [Wharton 2009].

Личные качества индивида, его способность к эмпатии и чувствительность достаточно уникальны, и не всегда можно предположить, каким образом все это отразится на его работе и деятельности организации. Э. Уортон отмечает, что эмоциональный труд, согласно Хохшильд, это процесс, в результате которого работники должны выражать не свои фактические чувства, а те, которые ожидаются от них на данной позиции работодателем [Wharton 2009]. Вырисовывается интересный парадокс: *эмоциональная работа оказывается элементом формализации, поскольку эмоции приписываются не человеку, а должности и становятся ещё одним пунктом в наборе компетенций.*

В результате эмоциональной работы может сложиться ситуация эмоционального диссонанса, то есть возникнуть необходимость транслировать совершенно другие эмоции, нежели реально ощущаемые. Если работники испытывают эмоциональный диссонанс, последствиями их деятельности становятся эмоциональное истощение, деперсонализация и снижение общего чувства удовлетворённости. Эти последствия являются характеристиками *эмоционального выгорания* [Wharton 2009]⁹. Согласно Б. М. Бёрн, к выгоранию в педагогической деятельности приводят также ненормированное количество работы, климат внутри коллектива и группы детей, отсутствие авторитета, необходимого для осуществления принятых решений, и слабая поддержка со стороны администрации; крайне важны также локус контроля и самооценка индивида (см.: [Burgin 1994]).

Работа в сфере образования и воспитания имеет гендерный характер и подразумевает большой объём специфического эмоционального труда [Meier, Mastracci, Wilson 2006]. В феминистических теориях гендерная природа эмоционального труда обосновывается тем, что умение и желание слушать, придание важности личным отношениям, забота о других и подобные качества — всё это то, чего бюрократы стараются избегать и не ценят. Однако бюрократии подстраиваются под женщин, которым эти качества присущи, и в известном объёме позволяют данным качествам проявляться на женских позициях занятости [Stivers 1995].

В феминистических теориях бюрократия критикуется как мужское изобретение, потому что она провозглашает такие ценности, как соперничество, власть и иерархию, а женских ценностей сотрудничества, заботы и равенства избегает [Hoy, Sweetland 2001]. Однако при этом структура многих фемини-

⁹ Поскольку способность к эмоциональной работе становится компетенцией, выгорание может служить основанием для увольнения, что снова наводит на мысль о формализации с помощью, казалось бы, иррациональной и неконтролируемой эмоции.

стических организаций являет собой смесь бюрократии и демократии [Martin 1990].

Как было отмечено выше, одним из «катализаторов» распространения детских садов являлась причастность к феминистическому движению. Но, несмотря на то что подавляющее большинство работников детского сада — женщины, которые могут видеть себя в роли «духовных матерей», детсад нельзя назвать феминистической организацией, а её, согласно П. Я. Мартин, можно определить по наличию одной из следующих черт: идеология, ценности, цели, результаты деятельности и временная принадлежность к феминистическим движениям [Martin 1990]. Организация должна противопоставлять себя структурному неравенству мужчин и женщин и позволять последним укреплять свои позиции в обществе за счёт личного развития и уравнивательных отношений между участниками, что вряд ли является целью современного детского сада.

Феминистические организации, как и детские сады, являются так называемыми пространствами ограниченной эмоциональности, поскольку устанавливают относительно жёсткие границы выражения эмоций для сохранения функциональных отношений [Ashcraft 2001]. При этом их природа подразумевает большее внимание к чувствам, межличностным отношениям и переживаниям хотя бы потому, что женщинам в обществе отводится гораздо большая свобода в выражении эмоций.

Рассматривая противопоставление бюрократии и феминистической организации, К. Л. Ашкрафт предложила форму организованного диссонанса (*organized dissonance*), которая могла бы сочетать черты и того, и другого¹⁰. Согласно Ашкрафт, эта организационная форма¹¹ представляет собой динамическое взаимодействие между структурой и действием и не только позволяет совместить эмоциональные и рациональные компоненты в организации, но и полностью опровергает мнение, что «рациональной организации нужны стабильность в качестве цели ... и вера в единоличность управления» [Ashcraft 2001: 1316]. Сравнение трёх организационных форм, о которых идёт речь, по основным параметрам приведено в таблице 1.

Таблица 1

Сравнение идеальных типов бюрократии, феминистической организации и организованного диссонанса

Параметр	Бюрократия	Феминистическая организация	Организованный диссонанс
Главная цель и (или) рациональность	Организация как средство достижения цели: эффективная стандартизация для достижения продуктивности	Организация как цель: усиление влияния женщин	Организация как цель и как средство: эффективность, продуктивность, сознательное усиление гендера
Структура власти	Иерархическая: авторитарность высшего звена управления	Эгалитарная и (или) иерархическая: авторитет децентрализован и распределён в коллективе, решения принимаются на основе консенсуса	Формальная иерархическая структура, подтачиваемая (квази)эгалитарными практиками: диалектика централизации и (или) децентрализации и равенства и (или) неравенства

¹⁰ Ашкрафт также отмечает, что диссонанс в этом случае нужно понимать не с точки зрения психологии — как эмоциональный и когнитивный диссонанс, а в музыкальном смысле — как совокупность резонирующих тонов, создающую напряжение и требующую разрешения.

¹¹ Такая форма нами понимается в рамках определения, данного в статье М. Хэннана и Дж. Фримена «*Where Do Organizations Come from?*» («Откуда берутся организации?»), как совокупность наблюдаемых характеристик, влияющих на степень соответствия организации своей окружающей среде (*organizational fitness*) [Hannan, Freeman 1986].

Таблица 1. Продолжение

Параметр	Бюрократия	Феминистическая организация	Организованный диссонанс
Правила	Формальные, исчерпывающие правила; объективный универсализм (стандартизованный подход к ситуациям)	Незначительное количество, неформальные: субъективный партикуляризм (действие по ситуации, переговоры), желателен контроль сотрудников на основе общих убеждений	Формальные «жизненные» правила, созданные непосредственно участниками и соотносящиеся с условиями: диалектика <i>универсализма и (или) контекстуализма</i>
Разделение труда	Формальное: специализированное	Неформальное, неспециализированное: предпочтительна смена занятий	Формальное и неформальное: диалектика <i>разделения обязанностей и их гибкости</i>
Статус сотрудников и (или) навыки, необходимые при найме и повышении	Формальные, технические критерии, стремление к личным достижениям	Неформальные критерии, такие как жизненный опыт и навыки или феминистические убеждения, более ценные, нежели профессиональные навыки; создание коммуны вместо стремления к индивидуальным достижениям	Множественная оценка образования и достоинств: индивидуальные достижения, сдерживаемые коллективными целями; <i>формальные и (или) неформальные</i> источники профессиональных компетенций, диалектика <i>индивидуального и (или) коллективного развития</i>
Идеальные отношения участников	Профессиональные, определяемые как рациональные и обезличенные: разделение частной и общественных сфер	Эмоциональные и персональные: самореализация и нацеленность на частные нужды	Расширенные «профессиональные», включающие эмоции и личные нужды; предпочтителен баланс эмоционального и рационального; диалектика <i>личного и (или) обезличенного и общественного и (или) частного</i>

Источник: [Ashcraft 2001: 1303].

Детский сад слишком эмоционален для существования в качестве бюрократической организации и слишком формализован и рационален для организации феминистической, он сочетает в себе черты обеих организационных форм. К. Л. Ашкрафт предлагает форму «организованный диссонанс» как нечто среднее, находящееся между двумя идеальными типами, и, на наш взгляд, можно предположить, что согласно характеристикам, приведённым в таблице 1, именно к этой форме детский сад наиболее близок (подробнее см. далее). Также допустимо предположить, что эмоции являются неотъемлемой частью функционирования детсада, определяют его организационную форму и трансформируют отношения между участниками его деятельности. Обратимся к эмпирической базе исследования.

Эмпирическая база исследования

В качестве *объекта исследования* были рассмотрены существующие в детском саду практики организации деятельности и взаимоотношений участников; *предметом исследования* были выбраны проявления бюрократичности структуры и эмоциональности сотрудников. Поскольку функционирование детских садов как формальных организаций и результаты работы вовлечённых индивидов носят достаточно специфический характер, на этапе разработки методологии было принято решение использовать комплекс методов, основу которого составило включённое наблюдение. Также использовались интервью, анализ документов и открытая групповая дискуссия с коллегами.

Наблюдение проводилось в старшей группе государственного бюджетного образовательного учреждения (ГБОУ) «Детский сад № X» в Москве¹². Выбор сада обуславливался несколькими параметрами: типичностью¹³ и доступностью (личное знакомство с одним из воспитателей). Выбор для работы старшей группы был сделан заведующей садом.

Наблюдение проводилось 2 апреля — 12 мая 2012 г., что составило 28 дней (без коротких дней и праздников). Именно в этот период происходил набор детей в группы на следующий год. Благоприятные погодные условия позволили играть с детьми на улице (это существенно увеличивает спектр наблюдаемых явлений и взаимодействий). Время наблюдения: 8.30–17.30 (продолжительность рабочего дня).

В качестве инструментов для сбора данных использовались полевые заметки и дневник. Данные заносились в виде полевых заметок, а в дневник включалось подробное описание событий и участников, практик, обстановки. Фиксировались слова, поведение и реакции работников сада на происходящее в течение дня, темы и предметы разговоров, мнения и оценки, отношения с родителями и детьми, между собой. Также был собран обширный фото- и аудиоматериал (часть наблюдений надиктовывалась для дальнейшей расшифровки, также записывались неструктурированные интервью)¹⁴. Общий объём собранных данных по приблизительной оценке составил 51 час аудиозаписи и 450 фотографий, которые предстоит ещё дополнительно изучить и проанализировать.

Также рассматривались официальные документы детского сада: планы работы, правила техники безопасности, списки детей с адресами проживания (для составления карты расселения) и т. п.

Для анализа были взяты расшифрованные записи диктофона и дневник. На основе наблюдений за указанный период были выделены некоторые фокусы (взаимоотношения между персоналом, ребёнок как ценность, эмоциональная работа воспитателей и т. п.). Поскольку в исследовании рассматривались конкретные вопросы, полученные данные обрабатывались и анализировались с использованием открытого и осевого кодирования в рамках фокусов наблюдения.

В результате выбранного метода исследование получило следующие ограничения:

- форма наблюдения и его продолжительность не позволили достичь насыщения информацией, и «каждый раз был как в первый раз»: отмечались новые особенности, детали, практики или

¹² Все имена, фамилии, адреса, номера, а также любая другая информация, которая может послужить для идентификации участников наблюдения, изменены с целью соблюдения конфиденциальности полученной информации.

¹³ Сад не являлся компенсирующим, комбинированным или центром развития.

¹⁴ Фотографии использовались для запечатления каких-либо документов, предметов, обстановки снаружи и внутри здания. Фотографирование людей или сцен происходящего не проводилось из-за характера наблюдения и потенциальных осложнений в отношениях с родителями.

явления. Наблюдение одновременно углублялось и расширялось, что привело впоследствии к «культурному шоку», фрустрации исследователя¹⁵ и потере данных;

- одни из аспектов наблюдения невозможно было развить из-за ограничений, налагаемых ролью полного участника, другие — из-за существующих этических ограничений;
- существовали также ограничения в возможностях интерпретации значений и смыслов, которые члены группы приписывают тем или иным событиям и явлениям;
- отдельные трудности возникли при работе над ролью (из-за скрытого характера наблюдения и полного участия и из-за несовпадения ролевых ожиданий участников работы детского сада)¹⁶.

Главным же ограничением проведённого исследования и используемого метода, безусловно, является тот факт, что результаты рассмотренного кейса нельзя экстраполировать на всю совокупность государственных ДОУ, поскольку собранные материалы и данные описывают ситуацию только в одном детском саду Москвы. Тем не менее полученная информация представляет интерес и даёт возможности для иного взгляда на государственные детские сады.

Организация работы сада и место ребёнка в нём

Общее описание эмпирического объекта

ГБОУ «Детский сад № X» находится в Центральном административном округе (ЦАО) Москвы, на равном расстоянии от двух станций метро, до каждой из которых идти не более семи минут. Сад расположен во дворе домов, не имеет выхода к большим дорогам или каким-то открытым площадкам.

Район сада относительно старый, без новостроек, но все дома в хорошем состоянии. Инфраструктура развита в достаточной степени: несколько торговых точек и палаток, ближе к метро есть несколько магазинов и супермаркетов, там же — банки, площадь с аллеей и культурное учреждение городской значимости.

Территория сада со всех сторон окружена решётчатым забором с двумя входами-выходами — у фасада и у чёрного хода (автомобильный). У каждой группы детей имеются своя веранда и игровая площадка.

Каждая группа располагается на своём этаже, общей является только лестница для выхода на прогулку. Помещения групп расположены в здании в зависимости от возраста детей: чем они старше, тем выше находится предназначенное для них помещение. Сами помещения групп имеют типовое обустройство: большая комната для занятий, спальня, ванная комната, раздевалка и кухня.

В саду работают четыре возрастные группы; их состав отражён Образовательной программой сада на 2011/2012 учебный год от 30 августа 2011 г. (см. таблицу 2).

¹⁵ Согласно Файну и Сэндстрому, эти осложнения связаны с тем, что группа считает наблюдателя «своим» и предполагает, что он способен прекрасно считывать и манипулировать кодами, в то время как наблюдатель не имеет возможности обратиться за помощью в разрешении даже каких-то простых вопросов [Fine, Sandstrom 1988]. В данном исследовании проблема частично разрешалась тем, что сама роль практикантки предусматривала *обучение* и возможность *задавать вопросы* обо всём, что кажется непонятным или необычным.

¹⁶ Вход в поле, «хвост», стимулирование наблюдения, степень включённости и т. п. также крайне важны, поэтому методология проведённого исследования является самостоятельной темой, со своими нюансами.

Таблица 2

Состав групп детского сада

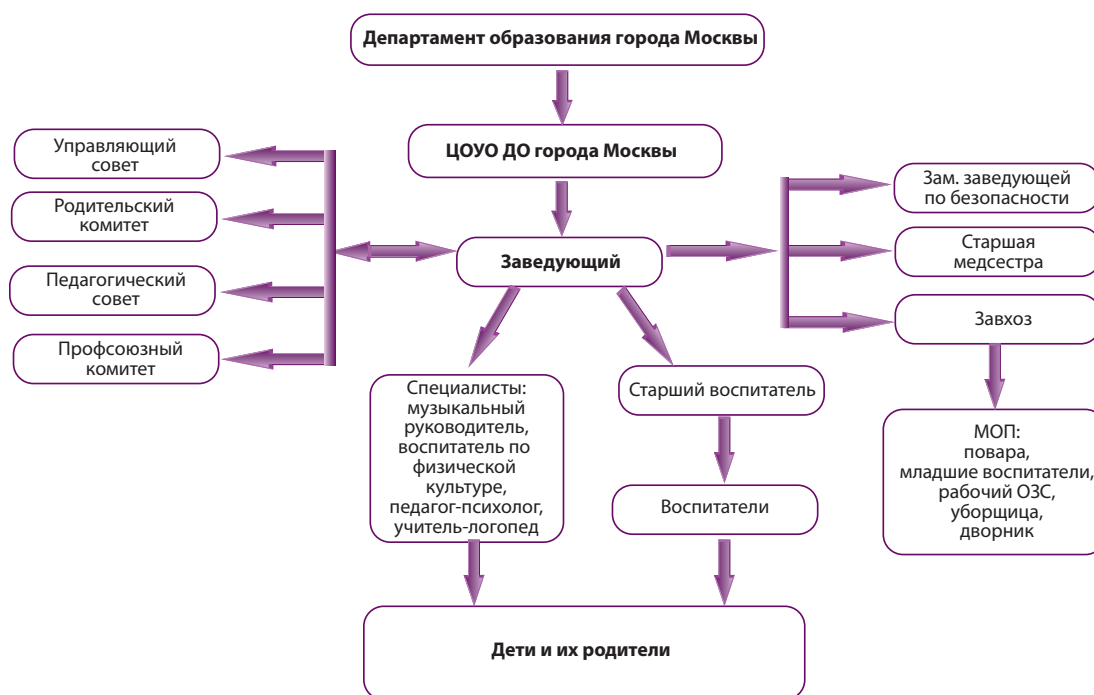
Группа	Название*	Возраст (полных лет)	Количество человек
Младшая	«Незнайка»	3–4	27
Средняя	«Акварель»	4–5	26
Старшая	«Солнышко»	5–6	21
Подготовительная	«Дружба»	6–7	15

* Название групп не фигурирует ни в одном документе; группы классифицируются по возрасту. Однако названия написаны на верандах, дверях, стендах с поделками и даже на посуде. Это достаточно интересный момент, указывающий на двойственность организационного порядка — внутренний и внешний элементы. В таблице в целях сохранения конфиденциальности приведены изменённые названия групп.

На каждую группу приходится по два воспитателя и одна няня (кроме старшей группы, в ней работала одна воспитательница).

Структура управления детского сада № X утверждена Департаментом образования Москвы (см. рис. 1).

Непосредственное руководство учреждением осуществляется заведующей, которая назначается и освобождается от должности Центральным окружным управлением образования Департамента образования (ЦОУО ДО) Москвы. Уровнем ниже заведующей — старший воспитатель (ей непосредственно подчиняются остальные воспитатели и педагоги ДОУ); заведующая хозяйством (младший обслуживающий персонал ДОУ); старшая медицинская сестра (её указания обязательны для всех сотрудников ДОУ). На третьем уровне управление осуществляется воспитателями (а также педагогом-психологом, музыкальным руководителем, воспитателем по физической культуре). Именно на этом уровне участвуют дети и их родители, которые выступают в качестве объекта управления.



Примечание: МОП — младший обслуживающий персонал; ОЗС — обслуживание зданий, сооружений.

Рис. 1. Структура управления детским садом

В наблюдаемом детском саду общее количество педагогических сотрудников составило 11 человек (старший воспитатель, семь воспитателей в группах, музыкальный руководитель, педагог-психолог, учитель-логопед); также работают четыре младших воспитателя (няни), старшая медсестра, два повара, заведующая хозяйством и двое охранников (единственные работники мужского пола)¹⁷. Непосредственный контакт с детьми имеют все сотрудники, кроме поваров и завхоза. Примечательно, что не у всех педагогов имелось высшее педагогическое образование (у сотрудников, не являющихся педагогами, в подавляющем большинстве имелось среднее специальное образование).

Данное описание позволит лучше понять устройство и функционирование детсада, а также существующие в нём отношения между воспитателями и детьми.

Предписанное и существующее как два порядка реальности

Выше, в теоретической части статьи, мы привели признаки бюрократии в образовательной организации по Д. Харпер: уровень квалификации персонала, иерархия и контроль деятельности документами и правилами. Также, по Ашкрафт, признаками бюрократии являются иерархия сотрудников, руководством прописанное формальное разделение труда и внешние технические критерии отбора сотрудников. Все эти признаки есть и у детского сада. Он имеет множество отчётных и расчётных документов, определяющих финансирование, распределение средств, программу деятельности и т. д., требования при найме на работу, схему руководства садом.

Однако показатели в саду двойственны, и объективная реальность часто отличается от того, что демонстрируют документы. На наш взгляд, это может объясняться тем, что детский сад существует не в рамках бюрократической организации, а как форма организованного диссонанса. Воспользуемся приведённой выше таблицей организационных форм К. Л. Ашкрафт, чтобы выявить это (см. таблицу 1).

Первым следует параметр «Главная цель и (или) рациональность», где бюрократическая организация есть продуктивное средство достижения цели, а диссонанс предполагает существование организации как самоцель и усиление в ней гендера. Как уже было сказано выше, целями сада являются присмотр и уход, социализация, подготовка к школе и решение проблемы занятости родителей. Детский сад представляет собой (или должен таковым быть) эффективный способ для реализации всех этих задач. Реальное же усиление гендера в нём воплощается не в усилении роли женщины в обществе, а в гендерно окрашенном характере труда и подавляющем количестве женщин в сфере начального образования¹⁸. Если обратиться к Илличу, то детский сад также может выступать и как самоцель [Иллич 2006], однако на сегодняшний день в России его посещение не является обязательным (в отличие от школы). Родители вольны выбирать способ дошкольного образования, и детский сад может выступать в качестве средства достижения цели. Принимая во внимание эти факты, детский сад можно отнести к бюрократической организации, однако, на наш взгляд, следует более подробно остановиться на остальных критериях организационной формы — структуре власти, формальных и неформальных правилах, разделение труда между работниками, квалификации и отношениях между сотрудниками.

Структура власти

Бюрократическая организация подразумевает иерархию сотрудников, основанную на должности и авторитете, где управлением занято высшее звено. Для организованного диссонанса характерна диа-

¹⁷ Возраст педагогических сотрудников варьировался от 26 (психолог) до почти 60 лет (воспитатель средней группы), но чаще составлял 35–50 лет.

¹⁸ По данным Федеральной службы государственной статистики, доля женщин в дошкольном образовании в 2007–2010 гг. стабильно превышала 99,5% [Кузнецова 2011].

лектика равенства — неравенства и централизации — децентрализации. Следовательно, в ней, как в форме, достаточно серьёзную роль могут играть личный авторитет и взаимоотношения.

Выше была представлена схема функционирования дошкольного образовательного учреждения, утверждённая Департаментом образования Москвы (рис. 1). Разработанные программы обучения и методические материалы не всегда пользуются признанием: старший воспитатель исследуемого детского сада достаточно открыто называет планы занятий на месяц «писаниной» и уверена, что идеальной для работы является старая советская система трёх учебных компонентов¹⁹; планы мероприятий на месяц не выполняются (по программе они должны проходить каждую неделю, однако за всё время наблюдения праздник был только один — День Победы); при первой же встрече автора с заведующей, старшим воспитателем и психологом они открыто обсуждали в присутствии автора, что у старшего воспитателя 11-й разряд, а срочно *надо сделать* 14-й.

Фактические указания заведующей могут восприниматься не с должной обязательностью, классической является ситуация, когда воспитатели делают что-либо «для галочки», а потом обсуждают, как же заведующей пришла в голову такая мысль. Например, для возложения цветов к памятнику на 9 Мая воспитатели очень долго отказывались вести детей в сквер через дорогу, а потом ещё долго вспоминали это и ужасались такому неумному решению (шестерых взрослых человек слишком мало, чтобы перевести через дорогу 13 детей).

Интересно, что квазиэгалитарные практики, как их называет Ашкрафт, наоборот, распространены достаточно широко. В рабочем коллективе смешиваются профессиональные и эмоциональные отношения. Существуют группы по интересам: воспитатели общаются с воспитателями и с нянями в своих группах, заведующая — с логопедом, психологом и старшей медсестрой, младшие воспитатели — между собой. Общение внутри групп носит личный характер, между группами — функциональный. Власть распределена согласно структуре управления, но множество мелких решений принимается внутри групп (например, воспитатели могут выбрать, какой спектакль детского театра им нравится для просмотра или каким образом организовать мероприятие; большая часть таких «мелких» решений связана с воспитательно-образовательным процессом).

Однако самые интересные группы — это условное разделение на курящих и тех, кто не курит. В состав группы курящих входят заведующая, воспитательница средней группы и почти все нянечки. Эти неформальные связи вполне понятны — между курильщиками есть особая связь в любой большой группе. В то же время у воспитателей возникает вопрос, почему заведующая «курит с няньками»?

Особенность разделения по этому признаку не может быть объяснена этическим аспектом (пример детям), но связана с тем, что курящих сотрудниц подозревают в выслуживании, а заведующую — в фаворитизме. Воспитательницы искренне считают, что «*Они там с ней курят, а она им потом премии выдаёт*»²⁰ и стараются не вступать в конфронтацию с курящими. Также подобное поведение дискредитирует участниц группы и, согласно Ашканази и Эштон-Джеймсу, сильно влияют на эмоциональный климат в организации.

Часть отношений в коллективе сада осталась за рамками исследования из-за отмеченных выше ограничений, однако приведённые факты и наблюдения за распределением власти позволяют заключить, что по форме детский сад ближе к организованному диссонансу, чем к бюрократической организации. Рассмотрим далее существующие правила в детском саду.

¹⁹ Имеются в виду умение считать, развитие речи и художественных способностей.

²⁰ Данное мнение выражали воспитательница и няня старшей группы, а также воспитательница подготовительной группы.

Существование формальных и неформальных правил работы организации

В бюрократической организации существуют стандартный подход к разрешению различных ситуаций (универсализм) и формальные правила, в то время как организованный диссонанс предполагает соотношение правил с условиями конкретной ситуации и их некую контекстуальность и неформальность.

В первую очередь следует отметить, что многие формальные правила и показатели в детском саду, в принципе, не отражают реального положения вещей. Фальсифицируются данные о количестве детей, их физическом здоровье, профессиональной подготовке сотрудников, их стаже. Случаи фальсификации были выявлены по ходу работы и наблюдения, при анализе документов. Один из наиболее интересных, на наш взгляд, показателей — число детей в группах.

В первый день посещения сада и знакомства со старшей группой в ней было 12 человек. К концу периода наблюдения — 14–15 человек, и воспитательница негодовала: «Зимой никого, а в мае напороносили» (воспитатель старшей группы, женщина, 34 года)²¹. При этом в списке группы числились 22 человека, многие из которых за весь срок наблюдения ни разу не появились²².

По правилам воспитатели должны вести журнал посещаемости. Некоторым детям в нём систематически ставят «Н», то есть «Отсутствует», даже вперёд, на будущие дни. Объяснение таково: родители уехали, взяли ребёнка с собой, «*просили не проставлять* (отсутствие. — Е. К.)», так как пропуски необходимо закрывать справкой.

Посещаемость важна не только родителям, которые стремятся избежать дополнительного визита к педиатру, но и воспитателям: по четвергам производится заказ продуктов на следующую неделю, и необходимо рассчитать количество человек. Это количество примерно равняется числу детей, посетивших сад на текущей неделе, плюс ещё четыре. Четыре дополнительные порции берутся по двум соображениям: (1) «*Лучше лишне написать, чем потом кто-то придёт, а ему не хватит*»; (2) «*Воспитателям вообще положено только первое*», а значит, необходимо увеличить число детей, чтобы хватило еды и взрослым.

По своему реальному функционированию далеки от определённого порядка и правила набора в группу. Согласно регламенту, группы формируются в мае предыдущего года, набор возможен осенью. Однако за время наблюдения в группу привели двух новых детей (оба не из Москвы), одного — в апреле, другого — почти в середине мая. На вопрос, как это возможно и почему происходит, воспитатели пожимали плечами и улыбались. Их волновал вопрос, куда в журнале посещений проставить «Н».

Значительные расхождения написанного и реального заметны в программных документах, определяющих цели, задачи и способы функционирования сада. Программа призвана сделать деятельность сада эффективнее, многообразнее и *полезнее* для детей. На практике же это лишь мыслительная конструкция. Вот некоторые из важных противоречий:

- в каждой группе прописан распорядок дня для летнего и зимнего периодов, который систематически нарушается: меняется время; занятия проводятся не по графику и заменяют друг друга; преподаватель музыки в декрете уже второй месяц, а преподавателя физкультуры нет в принципе; «второй завтрак» существует только в документах и т. д.;

²¹ Высказывания далее принадлежат тому же воспитателю, если не указано иное.

²² Такое заключение было сделано на основе данных журнала посещаемости и фактического пребывания детей в саду в течение срока наблюдения.

- полезность программы для детей в том, что они учатся делать то, что им говорят, когда им это говорят. Сбои в механизме приводят к недовольству воспитателей, выражаемому в эмоциях («*Что ты делаешь?!*», «*Мы закончили рисовать*», «*Заканчивай, ты один остался*», «*Глаза закрыл! Сейчас вон выйдешь!*»²³ и т. п.);
- заведующая «не вхожа» в образовательный процесс и контролирует лишь формальные стороны работы сада (что согласуется с теорией Д. Боте об ответственности бюрократии за «запуск», а учителей — за сам процесс образования). Связывает контроль заведующей и реальное содержание программ старший воспитатель, которую многие педагогические сотрудники считают недостаточно инициативной и авторитетной;
- воспитатели имеют свои «книжки» — пособия, по которым ведутся занятия, но работают по журналам-ведомостям по «графарету»: план занятий и «каркас» недели переписываются в ведомости, комбинируются и заполняются из «книжек» произвольно²⁴.

Особыми и контекстуальными отношения воспитателя и ребёнка становятся в том случае, если ребёнок чем-то болеет или имеет на что-то аллергию. Однако и эти отношения схематизируются: не класть кому-то кашу, потому что аллергия на лактозу; кого-то не отпускать к психологу, потому что родители не подписали соглашение; кому-то запрещать бегать и заниматься физкультурой, потому что больное сердце, проч. Исключительные ситуации усваиваются, запоминаются и транслируются остальным воспитателям и сотрудникам, постепенно становясь правилами.

Поскольку возможности общения с коллективом работников были существенно ограничены ролью практикантки, контекстуальных ситуаций взаимодействия и конфликтов между сотрудниками выявлено не было. Они в большинстве своём основываются на простых человеческих отношениях дружбы и общения по интересам. Примечательно одно негласное правило: если человек не сдаёт деньги на подарок своим коллегам на День рождения, то коллеги вправе не собирать деньги на её (его) День рождения. Для того чтобы отслеживать эти денежные вознаграждения, существует специальная тетрадка, в которой отмечено, кто и в каком месяце сдавал деньги на чей праздник. Любой может попросить тетрадь для сбора денег у ответственной за неё и посмотреть, кто участвовал в подарке. Подобные данные достаточно точно показывают, кто с кем общается и как люди будут строить отношения (при этом не следует сбрасывать со счётов черты универсальности и контекстуальности).

Большинство практик и событий в детском саду подчинены режиму дня, питанию, занятиям, безопасности. Ключевую роль играет здесь *нормальное поведение*²⁵ детей, их необходимо научить вести себя и следовать правилам (которые могут быть не только формальными, но и установленными с помощью эмоций, о чем подробнее будет сказано ниже). Тем не менее многие ситуации разрешаются неким ситуативным образом, а часть правил являются негласными, обобщённым знанием. Это позволяет предположить, что по критерию «правил» детский сад также ближе к форме организованного диссонанса.

Следующим критерием выступает разделение труда между сотрудниками.

²³ Эти и подобные по своему лексическому составу фразы можно было услышать от воспитателей всех групп, нянь, медсестры и других педагогических работников.

²⁴ Уже в первый день работы с воспитателем старшей группы автору исследования были выданы образцы с просьбой: «Попиши план». Эта работа систематически «скидывалась» автору и позже, в течение недели, а воспитательница занималась другими делами.

²⁵ К нему апеллируют постоянно, о чём свидетельствуют следующие реплики, которыми воспитатели реагируют на то или иное поведение: «*Нормально вообще?!*», «*Ты нормальный или как?*», «*Просто ненормальные!*». Нормы как таковой нет, но она существует в представлении воспитателей как мыслительный образ ребёнка, чьё поведение не приносило бы никаких хлопот.

Разделение труда между сотрудниками

При форме организованного диссонанса происходит фактическое разделение обязанностей, но сохраняется гибкость организации, в бюрократии же имеется чёткая специализация. Детский сад и по данному параметру можно отнести к форме организованного диссонанса, где гибкость может проявляться в смене занятий сотрудниками отсутствию закреплённых видов деятельности, в участии в этой деятельности неспециалистов.

Всех работников детского сада условно можно ранжировать по частоте и интенсивности их общения с детьми. Непосредственно воспитанием и образованием детей занимаются педагогические сотрудники²⁶; по частоте контактов с детьми с ними можно соотнести нянечек и старшего воспитателя (для них взаимодействие с ребёнком не является основной деятельностью); медсестра, заведующая и охранники общаются с детьми эпизодически и по обстоятельствам; завхоз и повара практически не контактируют с детьми.

Частота общения с детьми является маркером того, насколько работники включены в воспитательный процесс; по этому фактору крайне просто предсказать, кого попросят «*посидеть с детьми*» в случае необходимости. Никогда об этом не попросят помощника повара или завхоза; с охранником детей оставляют, только если родители чрезмерно задержались; воспитатель старшей группы с негодованием рассказывала о случае, когда с детьми оставили психолога, и та просто не смогла поладить сразу со всей группой, поскольку она обычно занимается с одним-двумя детьми.

Никакая другая деятельность не предполагает гибкости и взаимозаменяемости, и причиной тому являются даже не специальные знания и узкий профиль (если заболел завхоз, то средства для уборки будут лежать привезённой нераспечатанной партией; если не вышла медсестра, то некому налить детям кислородный коктейль). Происходящее в детсаду можно разделить на *связанное с детьми* и *всё остальное*. В деятельности каждого работника есть некая комбинация первой и второй компоненты и чем выше первая, тем чаще этот работник будет привлекаться для помощи, тем более гибкой является его позиция.

Интересной в этом плане оказалась роль автора статьи. Заведующая определила занимаемую практиканткой позицию как «помощь воспитателю группы»²⁷ и сразу заявила, что в группе можно только наблюдать, оказывать необходимую помощь воспитателю, но не проводить занятия и не работать с детьми самостоятельно. Воспитатель старшей группы буквально в первый же день делегировала мне свои обязанности по заполнению документов, несколько раз оставляла с детьми и уходила по своим делам, дважды просила провести занятие. Старший воспитатель использовала все пустующие позиции и просила поработать вместо няни в младшей группе, провести занятие физкультуры, перенести большое количество вещей в спортзал для хранения, отвезти документы и забрать макет с конкурса творческих работ.

Такое разнообразие деятельности объясняется отсутствием в этом детском саду практики привлечения стажёров. По словам заведующей (женщина, 47 лет), была одна девушка из педвуза, но она «*сбежала на третий день*», поэтому никто не имел представления о том, какие обязанности могут быть у человека с подобной ролью, и позиция была максимально гибкой, неустойчивой, совмещала в себе все сиюминутные дела.

²⁶ Имеются в виду воспитатели, психолог, логопед и музыкальный педагог.

²⁷ В дальнейшем при визите в группу заведующая не раз расспрашивала няню, почему та не перекладывает на практикантку часть своих обязанностей по уборке.

Можно сделать вывод, что чем более специализирована и удалена от детей деятельность работника детского сада, чем чётче её рамки, тем менее гибкой она является. Важен и эффект нового человека: если бы наблюдение длилось дольше, вполне возможно, что могла бы возникнуть новая роль в структуре управления и работы сада, более формализованная и с чётко определёнными обязанностями и предписаниями. Данное исследование показало, что позиция практикантки оказалась искусственно добавлена в уже работающий механизм деятельности сада, не получила никакого вида легитимации и свелась к выполнению работы на подхвате. Отдельный интерес также представляет собой процесс устройства в детский сад как пример найма работника и оценки квалификации сотрудника.

Квалификация сотрудников и навыки, необходимые при найме и повышении

На «входе в поле», при устройстве на практику, заведующая достаточно долго выясняла, какое отношение имеет социологическое образование к работе в детсаду, а также сразу заявила, что *трудоустроить* она права не имеет: «И [если будут] вопросы — Вы не работаете у меня, Вы не имеете права».

Этот эпизод на предварительном этапе исследования позволил предположить, что при найме работника руководство сада опирается на определённые формальные критерии, что, по Ашкрафт, свойственно бюрократической форме организации, следовательно, таковыми должны являться образование, стаж и предыдущий опыт работы с детьми.

На практике всё обстоит иначе. К примеру, в официальных документах ГОУ «Детский сад № X» сказано, что высшее образование имеют пять человек из шести воспитателей, а также логопед, педагог-психолог, музыкальный педагог и преподаватель физкультуры. На самом деле высшее педагогическое образование имеют только три воспитателя; преподавателя же физкультуры в саду нет²⁸, старший воспитатель и заведующая имеют среднее специальное образование²⁹. К этому стоит добавить, что на позиции младших воспитателей (нянечек) идут женщины, которые хотят устроить своих детей в этот сад, и их образование вообще никого не интересует. Список примеров можно продолжить.

Бюрократическая система подразумевает стремление сотрудников к личным достижениям, организованный диссонанс — диалектику личного и коллективного развития. Работа воспитателей в детском саду даёт небольшие карьерные перспективы (можно дорасти до старшего воспитателя, имея стаж 10–15 лет). Существующие разряды и категории внутри должностей³⁰ позволяют получать чуть больший оклад за ту же работу или заработать премию. Системы реального карьерного роста и продвижения с увеличением полномочий и ответственности или хотя бы со сменой деятельности в детском саду нет. Воспитатели могут перемещаться внутри системы образования, переходить в школы или более престижные детсады. Однако все семь сотрудниц данного ДОУ либо работали в нём уже очень длительное время, либо пришли совсем недавно и рассматривали варианты смены сферы деятельности.

²⁸ По окончании «практики» автору исследования было сделано предложение поступить на работу в сад в должности преподавателя физкультуры, даже несмотря на отсутствие педагогического образования и знаний по физической подготовке.

²⁹ Одна из воспитателей имела высшее инженерно-экономическое образование и опыт работы в саду более 10 лет; её коллега по работе в младшей группе закончила пединститут по специальности «педагог младших классов»; воспитательница старшей группы закончила 1-й курс педагогического училища и занималась поиском любой другой, менее ответственной, работы в Москве.

³⁰ Двумя основными документами, определяющими тарифные и квалификационные разряды, сетки, коэффициенты должностей руководителей и работников, а также правила начисления заработной платы и т. п. в ДОУ, являются Трудовой кодекс РФ и Постановление Правительства РФ от 5 августа 2008 г. (№ 583) «О введении новых систем оплаты труда работников федеральных бюджетных и казенных учреждений и федеральных государственных органов...»

Отсутствие поощрения творчества (и желания им заниматься³¹) и системы стимулов в работе порождает отчуждение и эмоциональное выгорание. Многие воспитательницы жаловались, что работа больше не приносит душевного удовлетворения, хочется сменить её, она слишком нервная и ответственная, появилась усталость и т. д.

Причиной выгорания также может быть личное отношение к детям. Оно не является формальным критерием при найме, но имеет большое значение для работы с ними. По некоторым данным, личное отношение используется многими владельцами частных дошкольных образовательных учреждений при приёме на работу сотрудников³². Также владельцы частных садов отмечают индивидуальный подход к каждой семье в качестве своего отличительного преимущества и больше всего ценят свои кадры. «Любовь к детям» в частной сфере воспринимается как должностная компетенция, в государственной — как призвание. В государственных ДОО отсутствие соответствующего отношения к детям порождает выгорание и является деструктивным для дальнейшей работы всего коллектива, в частной же сфере это может быть поводом для увольнения.

Коммерциализация и формализация чувств и отношений требует более пристального внимания и представляет собой важную область для дальнейших исследований. Можно сказать, что из дополнительного критерия оценки потенциальных работников сада эмоциональность и отношение к детям переходят в разряд основных трудовых компетенций, но пока что это происходит только в платном образовании. В государственных садах эмоциональность и тёплое отношение к детям остаются на уровне комплементарных навыков, поскольку их наличие *a priori* следует из того, что человек идёт работать в детсад («Здесь же любить детей надо», «Для этого детей надо любить» и т. п.). Тем не менее желание работать с детьми является дополнительным бонусом работника при найме, что делает организационную форму государственного сада больше похожей на организованный диссонанс, чем на бюрократию.

Отношения между участниками деятельности организации

Если по другим параметрам из таблицы Ашкрафт (табл. 1) возникают вопросы и необходимо привлечь дополнительные данные, то последний параметр, «идеальные отношения участников», позволяет с уверенностью заключить, что детский сад подразумевает расширенные профессиональные отношения с эмоциональными и личными нуждами.

Как уже было отмечено выше, в саду имеются не только иерархические отношения между сотрудниками, но также и неформальные личные отношения, которые создают участникам определённые выгоды. Можно, к примеру, водить своего ребёнка в группу к другим воспитателям на «льготных условиях», то есть его не будут заставлять есть то, что он не хочет, в тихий час смогут отправлять на другой этаж к маме, поостерегутся лишней раз поругать, чтобы не испортить отношения с сотрудниками-родителями (таких случаев при нас было два: дочь няни средней группы в старшей группе и сын няни старшей группы в подготовительной; были и другие дети сотрудников в саду, но их мамы и воспитательницы мало общались, и отношение воспитателей к ребёнку на профессиональные отношения с коллегами-родителями этого ребёнка не влияло).

³¹ Под творчеством мы понимаем характер работы воспитателей и способы их взаимодействия с детьми на занятиях. В своих действиях они ограничены временем, методическими рекомендациями, количеством детей. Некоторые воспитатели, по словам воспитательницы старшей группы, «насут детей», то есть просто присматривают за ними. Крайне редко воспитатели предлагают детям порисовать, лепить, сделать что-либо вместе вне времени занятий — просто, без методичек. Практически никогда воспитатели не вовлекаются в игры. Использование авторской и творческой методики при проведении занятия мы наблюдали однажды, когда преподавателю старшей группы требовалось провести с детьми «урок» по теме своего дипломного проекта.

³² Неопубликованные материалы исследования частных детских садов и детских центров, проведённого организацией «Деловая Россия» в ноябре — декабре 2012 г.

Среди сотрудниц детсада, которые в тихий час вместе пьют чай и обсуждают личные проблемы и вопросы и сплетничают, существуют определённые группки по интересам. Однако воспитательницы могут и крепко дружить и много свободного от работы времени проводить вместе. Бывает, что складываются и негативные отношения. Например, воспитательница старшей группы слишком резко выражает своё мнение по различным вопросам и уличает других в двуличности, за что заведующая не даёт ей премии (по мнению этой воспитательницы), тогда как другим — двуличным — даёт. Существующие родственные связи также накладывают отпечаток на характер общения внутри коллектива.

Неформальные отношения могут выстраиваться и между воспитателями и детьми. Несмотря на видимую беспристрастность, практически у каждого воспитателя есть *любимые дети*, не обязательно в своей группе, с которыми стараются больше общаться, их чаще хвалят, про них больше разговаривают. Это неизбежно влияет на настроение всех остальных детей и отношения в группе. Нельзя иметь любимого ребёнка только заведующей, так как это дискредитирует её перед родителями и сотрудниками.

Стоит обратить внимание ещё на два типа отношений, существующих в саду: *осведомительство* и *ябедничество*. Они основываются на эмоциональном контакте, но выполняют функцию сигнализации и обеспечивают работу всей системы, тем самым являя пример эффективного использования эмоций вместо формальных правил. Если первый тип (осведомительство) характерен для сотрудников и состоит преимущественно в сборе информации (например, работники старшей и подготовительной групп считают психолога сада «шестёркой» заведующей), то во второй тип вовлечены и воспитатели, и дети, и родители.

Среди детей ябедничество призвано обратить внимание на несправедливость (в ряде случаев субъективную), найти поддержку своего мнения в глазах взрослого, обратить внимание на себя, разрешить конфликт. Ябедничать могут и воспитатели на детей, но это будет жалобой. Разница — в смысле и эмоциональной окраске такого сигнала: когда ребёнок ябедничает, он хочет справедливости *для себя* и таит обиду, которая переходит на воспитателя, если тот не сделал желаемого; когда взрослый жалуется, он хочет справедливости *для всех* и испытывает негодование или досаду, которые переходят на детей, если жалоба осталась без внимания руководства.

Ябедничество распространено очень широко. Ребёнок не всегда понимает, насколько потенциально вредно то, о чём он хочет сообщить, главное для него — сообщить (просигналил, и система стабилизировалась). Воспитатель же может отреагировать множеством способов: поругать, принять меры, разобраться в ситуации или объяснить, что ничего страшного не произошло. И с этим типом поведения связана серьёзная проблема, поскольку отсутствие типовой реакции в каждом конкретном случае размывает понимание правил и делает эффективный механизм сигнализации своего рода соревнованием: кто кого подставит.

Осведомительство и ябедничество являют собой примеры эмоциональных отношений, способных контролировать поведение, заменяя формальные правила, но есть и противоположные примеры. Когда воспитатель начинает разговаривать с детьми на занятии, возникает ситуация, описанная Л. Гжемс: фактически не важен смысл ответа ребёнка на задание воспитателя; главное — чтобы это соотносилось с темой вопроса. Реакция воспитателей на ответ — улыбка, кивок и обращение к следующему ребёнку [Gjems 2011]. Если бы детей было меньше, у воспитателей появилась бы гипотетическая возможность уйти от подобной обезличенности и поверхностности отношений, которые как раз должны быть искренними, а интерес к ребёнку — неподдельным.

Ещё одним хорошим примером замены эмоций формальной составляющей отношений являются телесные контакты. В детском саду телесный контакт не регламентирован, но его условно можно разделить на *эмоциональный* и *функциональный*.

Функциональный обусловлен тем, что дети ещё недостаточно самостоятельны, им нужно помогать одеваться, причёсываться, умыть и т. п. В других случаях контакта с детьми избегают, часто можно услышать: «*Не надо меня трогать*», «*Не надо на мне виснуть*» (женщина, 27 лет, психолог). Частота функциональных контактов зависит во многом от возраста ребёнка.

Эмоциональный телесный контакт обнаруживается в случаях *одобрения* и *наказания*. Когда воспитатель одобряет действия или слова ребёнка, он может погладить его по голове или плечу, поправлять на нем одежду, дотрагиваться до лица, целовать перед сном. Когда действие относится к *наказанию*, воспитатель может схватить ребёнка за руку, потянуть, шлёпнуть. Есть некий диапазон, в рамках которого допустимо прикасаться к ребёнку. Хотя, судя по наблюдениям, лучше к нему без лишней надобности не прикасаться.

Формализация в общении с детьми происходит и при попытках вовлечь воспитателя в игру, на занятиях, когда ребёнок просит оценить сделанную работу, на прогулке и т. п. Именно общение воспитателей с детьми, которое потенциально включает широчайший спектр эмоций, загоняется в формальные рамки. Эмоциональное отношение к детям сдерживается из-за большого количества детей в группе, теряется глубина общения, личные отношения подгоняются под профессиональные (и всё это — аргументируется необходимостью «нормального поведения» детей). Такие расширенные профессиональные отношения и противоречие личного — обезличенного в отношениях характерны для организованного диссонанса.

Заключение

В данной статье мы ставили перед собой задачу рассмотреть совмещение формальной и эмоциональной компонент деятельности детского сада и проанализировать, как это влияет на его организационную форму.

По результатам проведённого исследования можно заключить, что детский сад близок по своей организационной форме к организованному диссонансу, который сочетает в себе формальные бюрократические черты и неформальные (а где-то — личные, эмоциональные) черты феминистической организации. Кроме того, можно сделать следующие выводы:

1. Иерархическая структура власти подкрепляется в саду наличием более или менее авторитетных групп сотрудников по интересам, которые различным образом влияют на принятие решений и эмоциональный климат в организации;
2. При общей подчинённости детского сада распорядку дня система существующих правил не всегда универсальна, контекстуальность присутствует во многих аспектах работы сада, связанных с отношениями воспитателей — детей — родителей, и внутри рабочего коллектива. Также некоторые формальные правила и показатели двойственны, они обходятся, заменяются или нарушаются;
3. Деятельность работников сада можно условно разделить на связанную с детьми и всю остальную. В зависимости от соотношения этих двух компонент позиции и занятость могут являться гибкими или же не иметь фиксированных рамок и полномочий. Чем более специализированна и удалена от непосредственного общения с детьми деятельность работника сада, тем меньше вероятность того, что его привлекут к какой-либо «нестандартной» для занимаемой им должности работе;
4. Занятость в детском саду сотрудников без специального образования, длительного стажа или подходящего опыта предыдущей работы свидетельствует о том, что данные формальные критерии

найма не являются решающими при приёме на работу (рассмотрение таких причин — отдельная и обширная тема). Помимо традиционных критериев, в расчёт стал приниматься такой, как «отношение и любовь к детям», который уже формализовался в качестве компетенции в частном секторе, а в государственных ДООУ воспринимается *a priori* как личностная характеристика потенциального сотрудника. Подобная ситуация может приводить к недовольству своей работой и эмоциональному выгоранию;

— идеальные отношения участников сада представляют собой комбинацию профессиональных и личных отношений. Позитивные и негативные связи между участниками влияют на их работу. Эмоциональные отношения способны подменять формальные и использоваться в качестве механизма контроля за соблюдением правил (осведомительство, ябедничество), а формальность может обезличивать глубокие и личные отношения (в основном — в связях между воспитателями и детьми).

Можно также заключить, что связь эмоций и формальных отношений и правил в детском саду является очень глубокой, накладывает ограничения на обе составляющие этой зависимости и преобразует существующие практики и отношения.

Литература

- Бабанский Ю. К. (отв. ред.). 1983. *Педагогика. Организация народного образования в СССР*. М.: Просвещение. URL: <http://www.detskiysad.ru/ped/ped142.html>
- Белая К. Ю., Волобуева Л. М. 1997. *Листая страницы истории: Из истории дошкольного воспитания в Москве*. М.: Академия; 6–14. URL: www.dob.1september.ru/2004/16/13.hlm
- Вебер М. 1988. Хозяйство и общество. Глава III. Типы господства и их отношение к экономике. *Социологические исследования*. 5.
- Иллич И. 2006. Освобождение от школ. *Пропорциональность и современный мир*. М.: Просвещение.
- Кузнецова В. И. 2011. Дошкольное образование: статистическая оценка. *Вопросы образования*. 4: 231–244.
- РОССТАТ. *Количество ДООУ и численность детей в дошкольных образовательных учреждениях*. URL: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/obraz/d-obr1.htm
- Северюхин Д. Я. *Детские сады*. СПб.: Энциклопедия. URL: <http://www.encspb.ru/object/2815935235?lc=ru>
- Симонович А. 2005. К истории детского сада. По материалам журнала «Вестник воспитания», 1896 г. *Дошкольное образование*. 2, 3. URL: <http://dob.1september.ru/2005/02/4.htm>
- Школа и дошкольное образование. 2006. *База данных ФОМ*. URL: http://bd.fom.ru/report/cat/home_fam/dd064225#tb064211
- Allen A. T. 1982. Spiritual Motherhood: German Feminists and the Kindergarten Movement, 1848–1911. *History of Education Quarterly*. 22 (3). Special Issue: Educational Policy and Reform in Modern Germany: 319–339.

- Ashkanasy N. M., Ashton-James C. E. 2005. Emotion in Organizations: A Neglected Topic in I/O Psychology but What a Bright Future. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*. 20: 221–268.
- Ashcraft K. L. 2001. Organized Dissonance: Feminist Bureaucracy as Hybrid Form. *The Academy of Management Journal*. 44 (6): 1301–1322.
- Bishop K. L., George J. R. 1973. Organizational Structure: A Factor Analysis of Structural Characteristics of Public Elementary and Secondary Schools. *Educational Administration Quarterly*. 9: 66–78.
- Bohte J. 2001. School Bureaucracy and Student Performance at the Local Level. *Public Administration Review*. 61 (1): 92–99.
- Byrne B. M. 1994. Burnout: Testing for the Validity, Replication, and Invariance of Causal Structure across Elementary, Intermediate, and Secondary Teachers. *American Educational Research Journal*. 31 (3): 645–673.
- Bryant D. M., Clifford R. M. 1992. 150 Years of Kindergarten: How Far have We Come? *Early Childhood Research Quarterly*. 7 (2): 147–154.
- Fine G. A., Sandstrom K. L. 1988. Knowing Children: Participant Observations with Minors. *Qualitative Research Methods*. 15. SAGE Publications.
- Gjems L. 2011. Why Explanations Matter: A Study of Co-construction of Explanations between Teachers and Children in Everyday Conversations in Kindergarten. *European Early Childhood Education Research Journal*. 19 (4): 501–513.
- Golden D. 2006. Structural Looseness: Everyday Social Order at an Israel Kindergarten. *Ethos*. 34 (3): 367–375.
- Harper D. 1965. The Growth of Bureaucracy in School Systems. *The American Journal of Economics and Sociology*. 24 (3): 261–271.
- Hannan M. T., Freeman J. 1986. Where do Organizational Forms Come From? *Sociological Forum*. 34: 50–72.
- Hochschild A. R. 1983. *The Managed Heart: Commercialization of Human*. Berkeley, CA: University of California Press
- Hoy W. K., Sweetland S. R. 2001. Designing Better Schools: The Meaning and Measure of Enabling School Structures. *Educational Administration Quarterly*. 37 (3): 296–321.
- Martin P. Y. 1990. Rethinking Feminist Organizations. *Gender and Society*. 4 (2): 182–206.
- Meier K. J., Mastracci S. H., Wilson K. 2006. Gender and Emotional Labor in Public Organizations: An Empirical Examination of the Link to Performance. *Public Administration Review*. Nov.–Dec.: 899–909.
- Meier K. J., Polinard J. L., Wrinkle R. D. 2000. Bureaucracy and Organizational Performance: Causality Arguments about Public Schools. *American Journal of Political Science*. 44 (3): 590–662.

- O'Connor S. M. 1995. Mothering in Public: The Division of Organized Child Care in the Kindergarten and Day Nursery, St. Louis, 1886–1920. *Early Childhood Research Quarterly*. 10: 63–80.
- Rafaeli A. 2004. Emotions in the Workplace: Understanding the Structure and Role of Emotions in Organizational Behavior. *Human Relations*. 57 (10): 1343–1350.
- Russell J. L. 2011. From Child's Garden to Academic Press: The Role of Shifting Institutional Logics in Redefining Kindergarten Education. *American Educational Research Journal*. 48 (2): 236–267.
- Stivers C. 1995. Settlement Women and Bureau Men: Constructing a Usable Past for Public Administration. *Public Administration Review*. 55 (6): 522–529.
- Wharton A. S. 2009. Emotional Organizations. The Sociology of Emotional Labor. *Annual Review of Sociology*. 35: 147–165.