

# ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

Ю. В. Лагутина



## АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВОСПИТАТЕЛЯ С ДЕТЬМИ: ПАРАДИГМАЛЬНЫЙ ПОДХОД

УДК 373.2(091)

ББК 74.13(2)

В статье представлен ретроспективный исторический анализ опыта педагогического взаимодействия воспитателей и детей в теории и практике отечественного общественного дошкольного воспитания посредством выявления доминирующих значений бинарных оппозиций педагогических парадигм в различные исторические периоды.

**Ключевые слова:** общественное дошкольное воспитание; этапы развития теории и практики педагогического взаимодействия воспитателя и детей; парадигмальный подход; педагогическая парадигма; воспитательная парадигма; образовательная парадигма; бинарные оппозиции.

Ju.V. Lagutina

## ANALYSIS OF THE PROBLEM OF PEDAGOGICAL INTERACTION OF THE TEACHER WITH CHILDREN: THE PARADIGM APPROACH

The article presents a retrospective historical analysis of the accumulated experience of pedagogical interaction of teachers and children in the theory and practice of national and public pre-school education by identifying the dominant values of binary oppositions pedagogical paradigms in different historical periods.

**Key words:** public pre-school education; stages of development of the theory and practice of pedagogical interaction of teacher and children; paradigmatic approach; the pedagogical paradigm; the re-educational paradigm; the educational paradigm; the binary oppositions.

Для осмысления и решения современных проблем, возникающих перед системой дошкольного образования, значительную актуальность приобретает ретроспективный исторический анализ накопленного опыта взаимодействия педагогов и детей в теории и практике отечественного общественного дошкольного воспитания с момента его становления.

Трактовка термина «педагогическое взаимодействие» является на сегодняшний день довольно разноречивой и зависит от методологической позиции, занимаемой теми или иными специалистами. Опираясь на взгляды Б. Г. Ананьева, А. А. Бодалева, М. С. Кагана, Я. Л. Коломинского, А. А. Леонтьева, Б. Ф. Ломова, В. Н. Мясищева и др., под педагогическим взаимодействием воспитателя и детей мы понимаем процесс проявления индивидуальных способов действий и общения субъектов образовательного процесса, направленных друг на друга, определяемых их функционально-ролевыми и личностными позициями, следствием которых являются взаимные изменения в деятельности, общении, отношениях участников педагогического процесса, а также их личностное развитие. Взаимодействие субъектов, по мнению Л. А. Байковой, Л. К. Гребенкиной, В. В. Гузеева, Э. Ф. Зеер, Е. В. Коротаевой, Г. К. Селевко и др., является ключевым элементом и формирует концептуальную модель организации образовательного процесса.

Фундаментальные историко-педагогические исследования Е. И. Вол-

ковой, Л. И. Красногорской, Л. Н. Литвина, Е. В. Чмелёва, И. В. Чувашева и др., посвященные становлению и развитию отечественной дошкольной педагогики, содержат ценные факты об особенностях взаимодействия воспитателей и детей в изучаемые периоды. Однако в них обозначены лишь некоторые аспекты взаимодействия педагогов и воспитанников, которые рассматриваются одновременно с решением ключевых для каждого исследователя задач. Во многих работах по проблемам дошкольного обучения и воспитания можно найти интереснейшие материалы, посвященные изучению различных сторон взаимодействия детей и педагогов. С этой точки зрения, несомненный интерес представляют труды Е. В. Коротаевой, В. И. Логиновой, В. Г. Маралова, О. А. Михайленко, А. В. Соболевой и др. Однако до настоящего времени нет ни одной работы, раскрывающей логику, а также сложность и противоречивость исторического развития теории и практики взаимодействия воспитателя с детьми и выявляющей ведущие парадигмы данного процесса на различных исторических этапах.

Понятие «парадигма педагогическая» (от греч. *παράδειγμα* — пример, образец) трактуется в педагогическом словаре как «совокупность теоретических, методологических и иных установок, принятых научным педагогическим сообществом на каждом этапе развития педагогики, которыми руководствуются в качестве образца (модели, стандарта) при решении педагогических про-

блем»<sup>1</sup>. Согласно концепции «парадигмальной модели» научного знания, история развития науки может быть представлена как смена этапов, включающих в себя принятие научным сообществом новой парадигмы, ведущей к упорядоченности научной деятельности, изменению содержания практики, на которую влияют научные установки. Накопление и систематизация материала, отражающего изменение парадигмальных установок теории и практики взаимодействия воспитателя с детьми, позволит обозначить связь между педагогическими и социальными явлениями, проследить периодизацию исторического развития, а также возникновение основных направлений в исследуемой проблеме.

Исследование ведущих идей развития теории и практики взаимодействия воспитателя с детьми, проведенное в рамках логической модели развития науки с учетом принципов парадигмального подхода (Т. Кун<sup>2</sup>, В. А. Мосолов<sup>3</sup>) и методологии системно-структурного анализа (В. П. Кузьмин, Б. Ф. Ломов, А. И. Уемов, Э. П. Юдин и др.), способствует выявлению педагогических феноменов, ход и причины исторического развития изучаемого явления. Примеры использования данного метода находим в работах М. Б. Богуславского, Г. Б. Корнетова<sup>4</sup>, Н. А. Вершининой<sup>5</sup>.

Мы полагаем, что историю развития отечественной теории и практики взаимодействия воспитателя с детьми в условиях общественного дошкольного воспитания можно рассмотреть методом исторической реконструкции ее этапов:

1 этап: конец XIX — начало XX века (до 1917 года).  
 2 этап: 1917—1936 годы.  
 3 этап: 1936—1989 годы.  
 4 этап: 1989—2013 годы.  
 5 этап: 2013 год — по настоящее время.

Выделенные этапы неодинаковы не только по продолжительности, но и по характеру социальных установок, преваляровавших в обществе, которые во многом определяли направления деятельности педагогов в области теории и практики взаимодействия воспитателя с детьми. Определение данных исторических этапов основывается на идее Г. Б. Корнетова о педагогической, воспитательной и об-

<sup>1</sup> Коджастирова Г. М., Коджастиров А. Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. спец. учеб. заведений. М.: Издат. центр «Академия», 2000. 176 с. С. 104.

<sup>2</sup> Кун Т. Структура научных революций. С вводной статьей и дополнениями. М.: Прогресс, 1977. 300 с.

<sup>3</sup> Мосолов В. А. Парадигмы воспитания в педагогической мысли России XI–XX вв.: дис. ... д-ра пед. наук. СПб, 2000. 367 с.

<sup>4</sup> Богуславский М. В., Корнетов Г. Б. Проблема моделирования в историко-педагогических исследованиях // Научные достижения и передовой педагогический опыт в области педагогики и народного образования. М., 1991. Вып. 7 (19). С. 1–26.

<sup>5</sup> Вершинина Н. А. Методология исследования структуры педагогики: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2009. 586 с.

разовательной парадигмах<sup>1</sup>.

Педагогическая парадигма является самой «емкой» среди других, поскольку в ней определяется тот идеал человека, к которому стремится общество и который оно (общество) формулирует в виде *цели образовательной деятельности*. В рамках данной парадигмы представлены бинарные оппозиции индивидуально- и социоориентированного идеалов воспитания и образования. Формулируя эту оппозицию в рамках нашего исследования, посвященного изучению теории и практики взаимодействия воспитателя с детьми, мы столкнулись с трудностью ее точного определения. Словари предлагают такие антонимы слова «самостоятельный»: пассивный, зависимый, зависящий, несамостоятельный, подчиненный, бесхарактерный, инфантильный, безынициативный. Мы остановились на слове «зависимый», и тогда данная оппозиция принимает вид идеала воспитания: *зависимый или самостоятельный*.

Воспитательная парадигма определяет общий взгляд на механизм достижения данного идеала, те рамки, в которых разворачивается образовательная деятельность. Бинарными оппозициями данной парадигмы являются такие варианты организации педагогического процесса, взаимодействия его субъектов, которые предполагают *отношения детей и воспитателей* как *объектно-субъектные* (авторитарные) либо как *субъектно-субъек-*

*тные* (педоцентристские).

Образовательная парадигма выражает обобщенный взгляд на целостную модель педагогического процесса, в которой заложены основные черты его *содержания, методов и форм образования*. Бинарные оппозиции предполагают, что либо содержание, методы, формы образования диктуются педагогом, а ребенок приспосабливается к ним, либо перечисленные компоненты педагогического процесса приспосабливаются к ребенку. Данные оппозиции представлены в теории взаимодействия воспитателя с дошкольниками как *взаимосвязь обучающих, воспитательных и развивающих задач; в методах директивного и недирективного общения педагога с детьми в ходе осуществления деятельности; в применении обязательных или свободных форм организации детской деятельности*.

Таким образом, основные парадигмы можно представить в общем виде следующим образом:

— педагогическая парадигма: самостоятельность — зависимость,

— воспитательная парадигма: объектно-субъектные отношения — субъектно-субъектные отношения,

— образовательная парадигма:

— **образовательные (обучение и воспитание) задачи** — развивающие задачи;

— директивные методы — недирективные методы;

— совместная деятельность воспитателя и воспитанников (организованная и неорганизованная) — самостоя-

<sup>1</sup> Корнетов Г. Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса // Педагогика. 1999. № 3. С. 43–49.

тельная деятельность детей.

На основе анализа педагогической, психологической, методической литературы XIX–XX вв. нам удалось выявить основные парадигмы отечественной педагогики в вопросах взаимодействия воспитателя с детьми, а также обнаружить доминирующее значение бинарных оппозиций на разных этапах развития дошкольного образования. Мы полагаем, что в истории отечественной педагогической мысли намеченные парадигмы представляют собой стержневые линии развития теории и практики взаимодействия воспитателя с дошкольниками. Различия во взаимодействии педагога с детьми на каждом из выделенных этапов определяются на основе разнообразного сочетания вы-

явленных нами бинарных оппозиций. Вторая гипотеза состоит в том, что на каждом из исторических этапов развития России ценностные оппозиции в парадигмах могут занимать доминирующее значение, выступая при этом как единство противоположностей. Доминирование той или иной оппозиции специфично проявлялось как в теоретических изысканиях ученых, так и в практике работы педагогов дошкольных учреждений.

Приводим в таблице 1 результаты, полученные в ходе анализа вариативного сочетания оппозиций, характерных для взаимодействия воспитателя с дошкольниками в обозначенные для исследования периоды.

Таблица 1

**Сочетание бинарных оппозиций в разные исторические периоды развития теории и практики взаимодействия воспитателя с детьми**

Этапы	Бинарные оппозиции в парадигмах				
	Цель образования	Содержание (задачи образования)	Методы общения воспитателя и воспитанника	Формы организации образования	Особенности отношений воспитателя и воспитанника
Конец XIX в. – 1917 г.	самостоятельность	развитие	директивные, недирективные	совместная деятельность педагога и детей (организованная и неорганизованная), самостоятельная деятельность	субъектно-субъектные

1917–1936 гг.	зависимость	развитие	недирективные	самостоятельная деятельность	субъектно-субъектные
1936–1989 гг.	зависимость	образование (обучение и воспитание)	директивные	совместная деятельность педагога и детей (организованная и неорганизованная)	объектно-субъектные
1989–2013 гг.	зависимость самостоятельность	развитие	директивные	совместная деятельность педагога и детей (организованная и неорганизованная), самостоятельная деятельность	субъектно-субъектные
2013 г.–по настоящее время	самостоятельность	развитие	недирективные	совместная деятельность педагога и детей (организованная и неорганизованная), самостоятельная деятельность	субъектно-субъектные

Таким образом, ретроспективный анализ педагогического процесса в системе общественного дошкольного воспитания позволяет выделить в рассматриваемом периоде пять исторических этапов, значительно отличающихся теми параметрами, идеями, которые признавались научным сообществом *ценностными ориентирами*

в организации взаимодействия воспитателя с детьми. Важно заметить, что в реальном педагогическом пространстве парадигмы могли сосуществовать, при этом, когда одна из них становилась доминантной, то другие были в виде неявных альтернатив.

Ценностями выступали следующие альтернативы в основных компо-

нентах взаимодействия воспитателя с детьми:

— *зависимость или самостоятельность* как цель организации взаимодействия воспитателя и дошкольников в деятельности;

— взаимодействие субъектов деятельности, отношение к ребенку, его месту в воспитательном процессе как *объекту или субъекту деятельности*;

— *образовательные (обучающие и воспитательные) или развивающие* задачи образования; методы директивного или недирективного общения в процессе взаимодействия педагога и дошкольника; строго *регламентированные или свободные формы организации образования детей*.

Краткая характеристика этапов развития теории и практики взаимодействия воспитателя с детьми на основании выявленных сочетаний бинарных оппозиций педагогических парадигм может быть представлена следующим образом:

Первый этап развития теории и практики взаимодействия воспитателя с дошкольниками (конец XIX века — 1917 г.). Анализ изученных материалов убеждает, что в рассматриваемый период в России складывалась практика отношений воспитателя («садовницы») и дошкольников, которая строилась преимущественно по принципу *руководства деятельностью* детей.

Теория и практика отношений воспитательниц и воспитанников в детских садах в этот период еще не была дидактически сложена. Работа лучших детских садов определялась

во многом отдельными талантливыми педагогами. Они стремились создать собственный оригинальный подход к детям, опираясь на прогрессивные идеи отечественной педагогики и опыт функционирования зарубежных детских садов. Свой практический опыт отношений с детьми первые педагоги-практики представляли в книгах, статьях, отчетах и дневниках, прилагая подробное описание упражнений для занятий с детьми в детских садах: Е. Н. Водовозова, Е. И. Конради, С. А. Люгемиль, Ф. А. Рау, М. Х. Свентицкая, А. Я. Симонович, Е. И. Тихеева, Л. К. Шлегер и др.

На рубеже XIX—XX веков отношения садовниц и детей складывались, исходя из потребности чем-либо занять детей в детском саду, при этом педагогов-практиков данного этапа объединяло бережное отношение к детям. Созданные ими системы руководства детской деятельностью построены на гуманистически направленном подходе. Разработанные в этой парадигме методы включали приемы косвенной помощи ребенку в различных ситуациях.

Второй этап развития теории и практики взаимодействия воспитателя с дошкольниками (1917—1936 гг.) связан с изменением социальной ситуации в России в 1917 г. В этот период в нашей стране получила свое развитие государственная система дошкольного образования после принятия 20 декабря 1917 года «Декларации по дошкольному воспитанию». Общественное дошкольное воспитание стало общегосударственной задачей.

В условиях революционного подъема, характерного для первых лет после Октябрьской революции 1917 года, самыми привлекательными для формирующейся педагогической общности были понятия «свобода», «свободный», поэтому отличительной особенностью содержания работы детских садов было доминирование методов свободного воспитания, в основу которых были положены учет индивидуальности ребенка, его самостоятельность и творчество под наблюдением специально подготовленного педагога.

Поворот от педагогического руководства детскими занятиями, характерного для первого периода, сменяется психологическим (а точнее, педологическим) обоснованием цели организации совместной деятельности воспитательниц и детей. Теперь на первом плане стоят задачи не столько воспитания и обучения детей, сколько изучения их возрастных и индивидуальных особенностей развития (М. Я. Басов, П. П. Блонский, Л. С. Выготский, А. Б. Залкинд, С. С. Моложавый и др.).

Третий этап развития теории и практики взаимодействия воспитателя с дошкольниками (1936—1989 гг.) характеризуется реализацией учебно-дисциплинарной модели организации педагогического процесса в детском саду.

Переломным моментом в развитии теории и практики взаимодействия воспитателей и воспитанников в системе общественного дошкольного воспитания стал 1936 год, когда было издано постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов»<sup>1</sup>. На этом этапе дошкольные работники, критикуя ошибки, порожденные педологией и остатки теории «свободного» воспитания, вплотную подошли к разработке научно-обоснованной системы обучения детей под руководством педагога.

Для данного периода было характерно поэтапное формирование воспитателем системы знаний, умений и навыков у детей в разных областях, ограничение творчества ребенка рамками учебного процесса. При этом позиции участников педагогического процесса были представлены следующим образом: взрослый — субъект процесса образования, ребенок — объект его педагогических воздействий, исполнитель его планов, т. е. «ведомый» (Н. А. Короткова, Н. Я. Михайленко<sup>2</sup>, Т. И. Чиркова<sup>3</sup>).

Ретроспективный анализ научных трудов данного периода подтверждает, что до 1960-х годов процесс педагогического взаимодействия чаще обозначался как «педагогическое

<sup>1</sup> О педологических извращениях в системе Наркомпросов: Постановление ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. // Сборник приказов и распоряжений по Наркомпросу РСФСР. М., 1936.

<sup>2</sup> Михайленко Н. Я., Короткова Н. А. Ориентиры и требования к обновлению содержания дошкольного образования: Методические рекомендации. М.: Просвещение, 1993. 35 с.

<sup>3</sup> Чиркова Т. И. Обращение как одна из форм педагогического воздействия // Дошкольное воспитание. 1988. № 12. С. 48–51.

воздействии» (Т. И. Комисаренко<sup>1</sup>, С. В. Кондратьева<sup>2</sup>) и «педагогическое отношение» (Х. Й. Лийметс<sup>3</sup>, А. Б. Николаева<sup>4</sup>). В работах Ю. К. Бабанского педагогическое взаимодействие рассматривалось как взаимная активность педагога и воспитуемого в педагогическом процессе при руководящей и направляющей деятельности педагога. В учебнике «Педагогика» под ред. Ю. К. Бабанского было впервые указано, что «взаимная активность, сотрудничество педагогов и воспитуемых в процессе их общения в школе наиболее полно отражается термином педагогическое взаимодействие»<sup>5</sup>. По мнению Е. В. Коротаевой<sup>6</sup>, эта фраза «стала своего рода отправным пунктом научного и практического освоения педагогического взаимодействия как явления». Особенно значимо, что «с выходом этого учебного пособия педагогическое взаимодействие получило вполне определенный статус научного термина»<sup>7</sup>.

Получившая свое наиболее широкое распространение в 1980-е годы педагогика сотрудничества по-своему

решала проблему педагогического взаимодействия, но, вместе с тем, применялась она преимущественно в школе. В детских садах прочно укрепилась учебно-дисциплинарная модель взаимодействия взрослых и детей.

Закономерно, что в последующий период педагогическое взаимодействие является обязательным для рассмотрения в содержании большинства учебных пособий по педагогике и ведущим основанием многих дефиниций педагогики.

Четвертый этап развития теории и практики взаимодействия воспитателя с дошкольниками (1989–2013 гг.) характеризуется ключевым событием в системе дошкольного образования, способствовавшим переосмыслению педагогической роли воспитателя по отношению к воспитаннику. В 1989 г. Государственным комитетом по народному образованию СССР утверждена Концепция дошкольного воспитания (далее — Концепция) под редакцией В. В. Давыдова, В. А. Петровского. В Концепции были обозначены три основных принципа, которые на следующие годы

<sup>1</sup> Комисаренко Т. И. Зависимость социального поведения детей в группах сверстников от воздействия взрослого: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1979. 16 с.

<sup>2</sup> Кондратьева С. В. Межличностное понимание и его роль в общении: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1978. 36 с.

<sup>3</sup> Лийметс Х. Й. Трактровка воспитания как взаимодействия воспитателя и воспитанника. // Проблемы воспитательного коллектива. Таллин, 1979. С. 7–12.

<sup>4</sup> Николаева А. Б. Психологические особенности влияния личности воспитателя детского сада на дошкольников: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1985. 18 с.

<sup>5</sup> Педагогика: пособие для студентов пед. ин-тов / Ю. К. Бабанский, В. А. Слостенин, Н. А. Сорокин и др. / Под ред. Ю. К. Бабанского. 2-е изд. М.: Просвещение. 1988. 479 с. С. 29.

<sup>6</sup> Коротаева Е. В. Педагогика взаимодействий: теория и практика: учебное пособие. М.-Берлин: Директ-Медиа. 2014. 171 с. С. 23.

<sup>7</sup> Там же: С. 25.

стали ключевыми для развития теории и практики взаимодействия воспитателя и детей в России: гуманизация, деидеологизация и развивающий характер дошкольного образования.

В результате произошедших в системе дошкольного образования изменений на смену унифицированному «детскому саду» стали появляться разные типы и виды дошкольных образовательных учреждений, которые получили возможность работать по вариативным программам («Детство», «Истоки», «Кроха», «Радуга», «Развитие» и др.), пришедшим на смену типовой Программе воспитания в детском саду, прежде единственной в СССР. Созданные в 1990-е годы на основе принципа гуманизации вариативные программы дошкольного образования предлагали различные пути личностно-ориентированного взаимодействия воспитателя и дошкольников в процессе освоения системы знаний о мире, при этом они были наполнены новым содержанием и ориентировали педагогов на развитие детей, а не их «натаскивание».

Изменение взглядов на характер отношений воспитателей и воспитанников в дошкольных образовательных учреждениях отразили исследования А. В. Бурма<sup>1</sup>, Е. Н. Герасимовой<sup>2</sup>,

М. В. Крулехт<sup>3</sup>, О. В. Солнцевой<sup>4</sup> и др., утвердившие на вопрос: «Правомерно ли рассматривать ребенка дошкольного возраста как субъекта деятельности и поведения?»». Исследования этих и других ученых Петербургской научной школы доказали, что ребенок в дошкольном возрасте при определенных педагогических условиях становится субъектом детских видов деятельности (игровой, трудовой, художественной, познавательной).

Наибольший интерес в русле нашего исследования представляют идеи Н. Ф. Радионовой о специфике развивающего педагогического взаимодействия. По ее мнению, педагогическое взаимодействие может считаться развивающей системой, если оно, во-первых, «создает потенциальные возможности для проявления личностной активности сторон, то есть ориентировано на актуальные потребности и потенциальные личностные возможности»; во-вторых, если «взаимодействие соответственно спланировано и организовано, то есть предполагает отбор целей, содержания, способов и форм организации, которые включают их в разнообразные деятельностные и личностные связи; реализацию намеченного и оценку полученных резуль-

<sup>1</sup> Бурма А. В. Дифференцированный подход к старшим дошкольникам как условие их подготовки к школьному обучению : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1992. 217 с.

<sup>2</sup> Герасимова Е. Н. Педагогические основы построения образовательного процесса в разновозрастных группах детского сада: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2002. 339 с.

<sup>3</sup> Крулехт М. В. Проблема целостного развития ребенка-дошкольника как субъекта детской трудовой деятельности: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1996. 387 с.

<sup>4</sup> Солнцева О. В. Освоение позиции субъекта игровой деятельности детьми старшего дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1998. 198 с.

татов»<sup>1</sup>. Значение ее работ для педагогической науки и практики было столь велико, что в последующие несколько лет на их основе была разработана общая теория педагогического взаимодействия (А. В. Бурма, В. В. Горшкова, В. Г. Маралов, Л. Л. Николаенко).

Педагогическое взаимодействие на данном этапе обрело статус самостоятельной категории и рассматривается достаточно широко в разнообразных сферах изучения педагогических проблем, в том числе дошкольного детства.

Пятый этап развития теории и практики взаимодействия воспитателя с дошкольниками (2013 г. — по настоящее время) характеризуется значительным повышением социального статуса дошкольного образования в соответствии со ст. 10, п. 4 Федерального закона № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. «Об образовании в Российской Федерации». Образовательная деятельность на этапе дошкольного детства рассматривается теперь с позиции первой ступени общего образования, поэтому с целью определения обязательных требований к структуре основной образовательной программы дошкольного образования, ее условиям и результатам, впервые в российской истории в 2013 году был разработан Федеральный государственный

образовательный стандарт дошкольного образования. При этом в число основных принципов дошкольного образования включены следующие, значимые для нас положения:

— «построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования (индивидуализация дошкольного образования);

— содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений;

— поддержка инициативы детей в различных видах деятельности;

— формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности»<sup>2</sup>.

Новый этап развития теории и практики взаимодействия воспитателя и детей характеризуется укреплением антропоцентрических оснований по цели, содержанию и формам организации. Педагогическое взаимодействие рассматривается в новом аспекте, связанном с творческой социализацией и индивидуализацией субъектов взаимодействия в условиях изменяющегося социального бытия, где важно не только и не столько познание и

<sup>1</sup> Радионова Н. Ф. Педагогические основы взаимодействия педагогов и старших школьников в учебно-воспитательном процессе: дис. ... докт. пед. наук. Л., 1991. 470 с. С. 162–163.

<sup>2</sup> Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // Российская газета. 25 ноября 2013 г. № 6241.

усвоение «готовых» социокультурных ценностей, сколько становление универсальных человеческих способностей, обеспечивающих возможность культуротворчества (Л. С. Выготский, В. Т. Кудрявцев, Д. И. Фельдштейн). Процесс приобретения общих культурных умений во всей его полноте возможен только в том случае, если взрослый выступает в этом процессе в роли партнера, а не руководителя, поддерживая и развивая мотивацию ребенка.

В современной науке идет активный поиск новых подходов к пониманию сущности педагогического взаимодействия воспитателей и дошкольников в логике личностно-ориентированного образования, предполагающего создание условий для полноценного проявления и, соответственно, развития и саморазвития, личностных свойств субъектов процесса обучения и воспитания.

Таким образом, проведенный с точки зрения парадигмального подхо-

да анализ проблемы педагогического взаимодействия позволил:

— **выявить бинарные оппозиции** в педагогической, образовательной и воспитательной парадигмах;

— **на основании выявленных сочетаний бинарных оппозиций** определить исторические этапы развития данного феномена, отличающиеся идеями, которые были признаны научным педагогическим сообществом ценностными ориентирами;

— **обнаружить достижения, проблемы и противоречия** теории и практики взаимодействия воспитателя и дошкольников с учетом социокультурной ситуации, преваляровавшей в обществе и во многом определявшей направления развития данного явления;

— **осмыслить современную ситуацию** развития дошкольного образования и обозначить направления совершенствования педагогического взаимодействия воспитателей и детей.

### Список литературы

1. Богуславский, М. В. Проблема моделирования в историко-педагогических исследованиях / М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов // Научные достижения и передовой педагогический опыт в области педагогики и народного образования. — М., 1991. — Вып. 7 (19). — С. 1—26.

2. Бурма, А. В. Дифференцированный подход к старшим дошкольникам как условие их подготовки к школьному обучению : дис. ... канд. пед. наук. / А. В. Бурма. — СПб, 1992. — 217 с.

3. Вершинина, Н. А. Методология исследования структуры педагогики : дис.

... д-ра пед. наук. / Н. А. Вершинина. — СПб., 2009. — 586 с.

4. Герасимова, Е. Н. Педагогические основы построения образовательного процесса в разновозрастных группах детского сада : дис. ... д-ра пед. наук. / Е. Н. Герасимова. — СПб., 2002. — 339 с.

5. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. спец. учеб. заведений. / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. — М. : Издат. центр «Академия», 2000. — 176 с.

6. Комиссаренко, Т. И. Зависимость социального поведения детей в группах сверстников от воздействия взрослого : автореф. дис. ... канд. психол. наук. / Т. И. Комиссаренко. — М., 1979. — 16 с.
7. Кондратьева, С. В. Межличностное понимание и его роль в общении : автореф. дис. ... канд. психол. наук. / С. В. Кондратьева. — Л., 1978. — 36 с.
8. Корнетов, Г. Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса / Г. Б. Корнетов // Педагогика. — 1999. — № 3. — С. 43—49.
9. Коротаяева, Е. В. Педагогика взаимодействий: теория и практика: учебное пособие / Е. В. Коротаяева. — М.-Берлин: Директ-Медиа, 2014. — 171 с.
10. Крулехт, М. В. Проблема целостного развития ребенка-дошкольника как субъекта детской трудовой деятельности : дис. ... д-ра пед. наук. / М. В. Крулехт. — СПб., 1996. — 387 с.
11. Кун, Т. Структура научных революций. С вводной статьей и дополнениями 1969 г. / Т. Кун. — М. : Прогресс, 1977. — 300 с.
12. Лийметс, Х. Й. Трактатка воспитания как взаимодействия воспитателя и воспитанника / Х. Й. Лийметс // Проблемы воспитательного коллектива. — Таллин — 1979. — С. 7—12.
13. Михайленко, Н. Я. Ориентиры и требования к обновлению содержания дошкольного образования: Методические рекомендации / Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова. — М. : Просвещение, 1993. — 35 с.
14. Мосолов, В. А. Парадигмы воспитания в педагогической мысли России XI—XX вв. : дис. ... д-ра пед. наук. / В. А. Мосолов. — СПб, 2000. — 367 с.
15. Николаева, А. Б. Психологические особенности влияния личности воспитателя детского сада на дошкольников : автореф. дис. ... канд. психол. наук. / А. Б. Николаева. — М., 1985. — 18 с.
16. О педологических извращениях в системе Наркомпроссов: Постановление ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. // Сборник приказов и распоряжений по Наркомпросу РСФСР. М., 1936.
17. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Ю. К. Бабанский, В. А. Сластенин, Н. А. Сорокин и др. / Под ред. Ю. К. Бабанского. — 2-е изд., доп. и перераб. — М. : Просвещение, 1988. — 479 с.
18. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // Российская газета. 25 ноября 2013 г. № 6241.
19. Радионова, Н. Ф. Педагогические основы взаимодействия педагогов и старших школьников в учебно-воспитательном процессе : дис. ... докт. пед. наук. / Н. Ф. Радионова. — Л., 1991. — 470 с.
20. Солнцева, О. В. Освоение позиции субъекта игровой деятельности детьми старшего дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук. / О. В. Солнцева. — СПб., 1998. — 198 с.
21. Чиркова, Т. И. Обращение как одна из форм педагогического воздействия / Т. И. Чиркова // Дошкольное воспитание. — 1988. — № 12. — С. 48—51.