

УДК 37.064.2

**АКТУАЛГЕНЕЗ КАТЕГОРИЙ «ДОВЕРИЕ»
И «ДОВЕРИТЕЛЬНЫЕ ОТНОШЕНИЯ» В ПЕДАГОГИКЕ****Л.М. ТАРАНТЕЙ***(Гродненский государственный университет им. Я. Купалы)*

Рассмотрена педагогическая сущность категории «доверительные отношения» в педагогическом наследии, так как формирование гуманистически ориентированной ценностной позиции педагога во многом зависит от осмысления им сущности доверия и доверительных отношений. В педагогической науке категория «доверительные отношения» наиболее часто трактуется как понятие, относящееся к гуманистической педагогике. Анализ отдельных педагогических подходов позволил автору разделить их на группы, что расширило возможности вхождения категории «доверительные отношения» в язык современной педагогики. Наличие доверительных отношений между педагогом и воспитанниками обеспечивает реализацию принципа гуманизма в теории и практике обучения и воспитания, что отражает качественную сторону гуманизации педагогического процесса. От осознания педагогической сущности доверительных отношений во многом зависит сформированность гуманистически ориентированной ценностной позиции педагога.

Введение. Гуманизация образования и воспитания в современной школе невозможна без установления доверительных отношений между такими субъектами педагогического процесса, как учитель и ученик. Ориентация педагога на доверительные отношения со своими учениками оптимизирует педагогический процесс, актуализирует мотивационные ресурсы учения школьников [1, с. 17 – 18; 21 – 22; 31]. Формирование гуманистически ориентированной ценностной позиции педагога во многом зависит от осмысления им сущности доверия и доверительных отношений, а также выявления их места и роли в педагогическом процессе современной школы.

Основная часть. Несмотря на широкое использование в педагогике понятий «доверительные отношения», «доверие», «доверие в отношениях», «доверие к детям (учителю)», педагогическая сущность доверия и доверительных отношений еще до конца не выяснена. Наиболее вероятно, что эти затруднения обусловлены отсутствием критериев для измерения (оценки) степени доверия и доверительных отношений, сложностью и многофакторностью процесса их становления. В данной статье представлен анализ отдельных педагогических подходов, которые разделены нами на группы.

Сторонники первого направления называют доверительные отношения *необходимым условием создания благоприятной среды для развития и самореализации ребенка*. Вместе с тем большинство из них не используют понятий «доверие» и «доверительные отношения» и либо подразумевают их наличие, либо заменяют его тождественными понятиями.

Так, в истории педагогики, И.Г. Песталоцци (1746 – 1827) отмечает, что необходимым условием самореализации ребенка являются педагогические «забота» и «содействие». Со стороны педагога своего времени, И.Г. Песталоцци обращает, в частности, внимание на утрату педагогами интереса к внутреннему миру воспитанника. Успешность воспитания посредством заботы и содействия он видит прежде всего в знании чувств, способностей, желаний каждого воспитанника. Ему удалось на практике реализовать идеи построения доверительных отношений с детьми. В созданном образовательном сообществе И.Г. Песталоцци постоянно находился среди детей, жил с ними одной общей жизнью. Искусство настоящего воспитателя в его педагогической концепции заключалось в познании глубинной сущности каждого ребенка посредством любви, веры, единства с ним. Такое взаимопроникновение позволяло разбудить заложенные в ребенке сущностные силы [2, 3]. Можно констатировать, что идея значимости доверительных отношений педагога с воспитанниками занимает в педагогической концепции И.Г. Песталоцци существенное место и служит гарантом успешности в саморазвитии каждого ребенка.

Педагогические находки И.Г. Песталоцци нашли свое отражение в работах известного педагога Ф. Фребеля (1782 – 1852). Познание внутреннего мира ребенка, его душевных устремлений занимает важное место в педагогических воззрениях данных авторов. Ведущей педагогической позицией педагога у Ф. Фребеля выступает вера в возможности ребенка, его творческие силы. Таким образом, можно сделать вывод, что Ф. Фребель, не используя термина «доверие», учитывал его сущность при построении своей педагогической теории [4].

В середине XVIII века в российской системе образования появляются гуманистические воспитательные системы. Попытка создания учебного заведения, где вся его атмосфера строилась в духе свободы, успеха, культуры, осуществлена в российском сухопутном кадетском корпусе И.И. Бецким (1704 – 1795). Отказ от принуждения в воспитании и обучении, развитие интересов воспитанников к наукам, эстетиза-

ция среды позволяют назвать данную систему гуманистической. Отношения в ней воспитанников между собой, а также преподавателей и воспитанников были основаны на доверии, открытости, взаимопомощи и взаимодействии. Воспитательная среда в кадетском корпусе требовала от воспитателей не только энциклопедических знаний, но и умения строить отношения с каждым воспитанником. Воспитатель изучал характеры, интересы своих подопечных, вел дневник наблюдений. Для этого он находился большую часть времени среди детей. Таким образом, гуманистический подход, заложенный И.И. Бецким в концепции развития кадетского корпуса, активно внедрялся в практику воспитания посредством установления доверительных отношений с воспитанниками [5].

Распространение демократических идей в России повлекло за собой увеличение количества школ гуманистической направленности, ориентированных на свободное воспитание («Школа для мальчиков» И. Мая, сельские школы С.А. Рачинского, яснополянская школа Л.Н. Толстого и другие). Каждая из этих школ имела свои особенности, но объединяющими идеями для них явились принципы уважения к личности ученика, создания атмосферы доброжелательности и сотрудничества во всех делах. Такая организация школьной жизни предполагала наличие доверия в отношениях детей и педагогов [6; 7; 8, с. 7 – 28].

Одним из ярких представителей педагогики свободного воспитания в начале XX века был К.Н. Вентцель (1857 – 1947). Строя свой «Дом свободного ребенка», К.Н. Вентцель ориентировался на многообразие воспитания. Под ним он понимал создание особой среды для воспитания каждого ребенка. Свободе развития личности ребенка, считал педагог, мешает в первую очередь неготовность взрослого к предоставлению этой свободы детям. Им были выделены черты личности педагога, необходимые для преодоления этого затруднения – любовь педагога к детям, умение подавлять раздражение и отчужденность. В своих трудах К.Н. Вентцель подчеркивает значимость создания маленького интимного сообщества между взрослым и ребенком, основанного на симпатии и понимании. Это суждение, а также стремление избежать замкнутости в личности ребенка подтверждают важность доверительных отношений педагога и воспитанника, а гуманистическая позиция педагога является основополагающей в системе свободного развития личности в концепции К.Н. Вентцеля [9; 6, с. 119 – 120].

Уважение к личности и признание прав ребенка, доверие к нему являлись ведущими идеями в системе Я. Корчака (1878 – 1942). Убежденность в абсолютной ценности детства позволила Я. Корчаку создать гуманистическую воспитательную систему, направленную на достижение взаимопонимания между миром взрослых и миром детей [10; 11]. Отношения взрослых и детей строились на доверительном контроле, на сотрудничестве, вере в возможности ребенка. Об этом свидетельствуют формы развития активности детей посредством самоуправления (совет, сейм и т.п.). Признание прав и свобод ребенка культивирует в воспитательной системе Я. Корчака атмосферу доброжелательности, взаимоотношения любви и поддержки, что обеспечивает установление доверительных отношений педагогов с детьми [10; 11, с. 172 – 178].

Существенный вклад в развитие педагогических идей, отражающих значимость доверительных отношений между педагогом и учащимися, внесли представители гуманистической психологии А. Маслоу, К. Роджерс. Так, теория самоактуализации А. Маслоу основана на самодвижении личности к реализации своего предельного потенциала в деятельности и взаимоотношениях через познание истинного «Я». Анализ основных идей А. Маслоу позволяет выделить в его теории все три аспекта доверия: доверие к миру, доверие к себе и доверие к другим. Доверие к миру отражено в виде «бытийных ценностей», стимулирующих процесс самоактуализации. Их можно считать базовой установкой личности. Отсутствие этих ценностей тормозит процесс реализации себя, порождает метапатологию. При этом А. Маслоу подчеркивает значимость среды, сводящей к минимуму отрицательные состояния. Это обуславливает важность доверия ребенка к миру. Необходимость доверия к другим как части мира отражена в идеях о наличии некоторой «инстанции», направляющей процесс самоактуализации. На определенном этапе развития ею может стать педагог. По мнению А. Маслоу, его задача заключается в стремлении помочь ребенку обнаружить то, что в нем заложено, перевести учение из направляемого извне в направляемое изнутри. Этот процесс возможен только при условии наличия доверия к другим, в частности к педагогу [12, с. 110, с. 113 – 114].

Психотерапевтическую направленность своих идей в педагогическую деятельность трансформирует К. Роджерс. Признавая важность учения, К. Роджерс свидетельствует о значимости для развития эмоциональной сферы собственного опыта ребенка, несущего при этом и когнитивный потенциал. В педагогическом процессе доверительные отношения связывались им с владением определенной степенью свободы, стремлением к непрерывному развитию и самореализации, открытостью опыту, отсутствием системы психологической защиты. По К. Роджерсу, доверительные отношения в педагогическом процессе представляют собой двустороннее взаимодействие, когда не только ученик доверяет учителю, но и учитель демонстрирует свое доверие к детям. Создание психологического климата доверия между учителем и учащимися обеспечивает сотрудничество между участниками педагогического процесса, актуализирует мотивационные ресурсы учения, способствует личностному развитию учителя и учащихся [13, 14].

Осознание педагогами значимости доверительных отношений с ребенком потребовало значительных изменений не только в системе воспитания, но и в организации процесса обучения. Например, Дж. Дьюи (1859 – 1952) уже выдвигает принципиально новые подходы к построению дидактической системы, где учителю отводится роль фасилитатора, консультанта учебной деятельности, понимающего ребенка в его взаимодействии с предметом [15, с. 355 – 361]. В своей педагогической деятельности, по Дж. Дьюи, учитель должен ориентироваться не только и не столько на учебные планы и программы, а направлять познавательную активность ребенка, облегчать ему освоение практической деятельности. Ученый подчеркивает важность правильно организованного общения педагога с детьми, в рамках которого к ребенку надо относиться как к равному партнеру. Во взаимодействии ребенка со взрослым происходит обогащение жизненного опыта обоих, а основанное на доверии свободное взаимодействие предполагают такие формы взаимоотношений, как забота, защиту, поддержку, понимание ребенка [15, с. 129].

Прогрессивные педагогические взгляды Дж. Дьюи, а также идеи гуманистической психологии обусловили новую волну развития образования за рубежом, предполагающую использование нестандартных учебных программ, основанных на индивидуальном выборе и интересах каждого отдельного ребенка (Э. Кей, С. Френе и др.) [16, с. 361 – 374; 17]. Атмосфера открытости и взаимного доверия на занятиях, роль учителя не только как источника информации, но и диагноста и фасилитатора, право ребенка на внимание и заботу позволяют сделать среду «катализатором успешного учения» [15, с. 189].

Авторская система С.Т. Шацкого (1878 – 1934), сочетавшая в себе физический труд, самоуправление, продуктивное образование и дружеские, равноправные отношения между учителями и учениками, позволяет утверждать о приверженности С.Т. Шацкого «содействующему» типу взаимодействия педагога с детьми. Воспитание в школе С.Т. Шацкого предполагало единение педагогов и детей, где воспитанники и учителя выступают соучастниками в жизни школы. Педагогика С.Т. Шацкого имела ярко выраженную гуманистическую направленность, поскольку организация жизни воспитанников и учителей базировалась на доверии и способствовала развитию детского сообщества [18].

Большое значение отношениям педагога и детей придавал В.А. Сухомлинский (1918 – 1970). Об этом свидетельствуют и система организации жизни в основанной им Павлышской средней школе. В основе взглядов В.А. Сухомлинского была вера в ребенка и любовь к нему. Процесс взаимодействия педагога и детей В.А. Сухомлинский определял как прикосновение человека к человеку, где душевное, чуткое отношение к ребенку позволяет растущей личности раскрыться, поверить в свои возможности [19, с. 5 – 9, с. 144 – 145; 20; 21].

Глубоко ценил роль доверия в жизни ребенка А.С. Макаренко (1888 – 1939). Он был одним из тех, кто предпринял попытку педагогического осмысления данной проблемы [22; 23]. Использование доверия как своеобразного метода воспитания предполагало активную позицию ребенка и осознание им реальной ответственности за все происходящее. Подход к каждому ребенку с оптимистической меркой, авансирование его доверием являлось той воспитательной силой, которая, по мнению А.С. Макаренко, была способна обеспечить ребенку полноценное развитие. Так, Я.С. Турбовский, анализируя педагогическое наследие А.С. Макаренко, отмечал, что «доверие – великий стимулятор деятельности ребенка, и ни с чем не сопоставимая ценность этой деятельности состоит в том, что она основана на пробуждении всего лучшего, что есть в нем» [24, с. 43].

В литературных трудах и педагогической деятельности А.С. Макаренко не только руководствовался установкой на доверие, но и сделал его основой своей педагогической системы [22]. Настоящий воспитатель, по его суждению, должен четко представлять себе, «... что можно, а чего нельзя в данных условиях добиться от воспитанника, что уже можно ему доверить, а что еще, может быть, и рано. Таким образом, доверие – постоянная, «глобальная» воспитательная установка, она характеризует все стороны воспитательного процесса, применительно по отношению к любому ребенку...» [цит. по 34, с. 43]. Необходимо, чтобы воспитанник ощущал доверие к нему в деятельности, организуемой воспитателем, что вызывает у ребенка положительные эмоции, стимулирует его активность. При этом самым основным является не оказываемое взрослыми доверие, а ощущение и принятие его ребенком. Только при этом условии доверие из внешнего условия перейдет во внутреннее эмоциональное состояние ребенка.

Основополагающей идеей педагогики сотрудничества становятся такие отношения учителя и ученика, которые дают детям новые стимулы учения, вовлекают их в творческое взаимодействие. Педагогические новаторы (Ш.А. Амонашвили, И.П. Иванов, Е.Н. Ильин и др.) выдвинули принципиально иную парадигму образования, где личностный подход к ребенку стал главным педагогическим принципом [25 – 29]. Дисциплина при таком подходе базируется не на наказании и принуждении, а на особой организации работы, ориентированной на достижение успеха учащимися в совместной деятельности. Созданию благоприятной среды, стимулирующей творчество, в педагогике сотрудничества способствуют интеллектуальная и одновременно дружеская атмосфера в классе, коллективные творческие дела, самоуправление, сотрудничество педагогов с родителями, а также друг с другом. Важной особенностью педагогики со-

трудничества является факт переноса открытых доверительных отношений, сложившихся в группе, во внешкольную жизнь.

Доказательством значимости доверительных отношений в создании благоприятной среды в начальной школе является педагогическая деятельность Ш.А. Амонашвили. Идеи сотрудничества и единомыслия педагога с детьми в их совместной учебной деятельности позволили Ш.А. Амонашвили ввести в педагогику ряд форм и методов, позволяющих поддерживать доверительные отношения педагога и детей, заинтересованное отношение к детям, к их ценностям. Например, в письмах Ш.А. Амонашвили детям-шестилеткам учитель ставит себя и детей в одну позицию, обращается к ним как к сотрудникам. Педагог выступает понимающим, уважающим ребенка, вызывающим доверие товарищем [25]. Чтобы облегчить процесс адаптации ребенка к новым для него условиям, Ш.А. Амонашвили предлагает детям приносить свои любимые игрушки, называет их ласковыми именами, которые используются в семье. Атмосферу доверия на уроке создают и такие приемы, как решение задачи за шторкой, ответ шепотом, ведение дневника переживаний и т.д. [25 – 27]. Можно сделать вывод о том, что Ш.А. Амонашвили большое значение придает созданию благоприятной среды на каждом конкретном уроке и в период обучения в целом. Автор подчеркивает значимость доверия как обязательного фонового условия такой среды [27].

Сторонники второго подхода основываются на идее *облегчения адаптации ребенка к школе посредством установления доверительных отношений с учителем*, которая берет свое начало в педагогических трудах Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского. Так, Я.А. Коменский (1592 – 1670) придает большое значение доверию в отношениях учителя и учеников. В «Материнской школе» он подчеркивает важность установления доверительных отношений между педагогом и ребенком еще до поступления в школу, описывая различные приемы для оптимизации такого рода отношений. Для этого он рекомендует заранее познакомить ребенка с его будущим учителем, иногда посещать его в школе. Коменский подчеркивает значимость положительных отзывов всех членов семьи о школе и будущем учителе [14]. Учитель в свою очередь во время встреч с ребенком может ему что-нибудь подарить, ласково с ним поговорить, показать что-либо интересное. При такой пропедевтической подготовке ребенка к обучению в школе «... ребенок будет относиться к школе и к учителям бодро и с расположением...» [30, с. 239 – 241].

В трактовке Я.А. Коменского учитель должен отличаться отеческим расположением к детям, а его авторитет строится не на суровом обращении с детьми, а на знании им различных наук, которые он открывает детям. Сочетание авторитета учителя и его положительных черт личности (мягкости, ласковости и т.п.) будут служить не только средством повышения интереса ребенка к учению, но и способствовать установлению доверительных отношений между педагогом и детьми [31]. Таким образом, Я.А. Коменский одним из первых рассмотрел доверительные отношения ребенка с педагогом как средство стимулирования учебной деятельности ребенка, которое направлено на облегчение адаптации к новым школьным условиям, на повышение авторитета педагога.

Ушинский К.Д. (1824 – 1870) обращал внимание на значимость установления доверительных отношений между педагогом и детьми в первые дни учебы. Для этого он предлагал отойти от традиционных форм проведения уроков и организовать на первых двух-трех уроках беседы. Известный педагог России XIX века пишет, что «тон на этих беседах должен быть как можно менее формален. Учитель должен говорить с детьми тем языком, к которому они привыкли в своих семьях...». При этом Ушинский рекомендует использовать ласковые, уменьшительные имена детей. Такая организация первых дней учебы облегчит детям переход к новым для них условиям, позволит установить доверительные отношения детей как с учителем, так и друг с другом [32, с. 540].

Представители третьего подхода полагают, что установление доверительных отношений младших школьников к учителю начальных классов во многом связано с наличием у учителя определенных личностных и профессиональных качеств. Так, Дж. Локк (1632 – 1704) и Ж.-Ж. Руссо (1712 – 1778) придавали первостепенное значение личности педагога. По мнению Дж. Локка, воспитание должно быть семейным, но роль воспитателя отводилась специально подготовленному гувернеру, который жил в семье вместе с ребенком. Он должен был пользоваться безграничным доверием не только своего воспитанника, но и его родителей. Локк выделил те способности, которыми должен обладать педагог, чтобы обеспечить ребенку полноценное развитие. Одной из таких способностей является умение гувернера создать отношения педагога с ребенком, стать ему старшим другом [31]. Искусство педагога, считал Ж.-Ж. Руссо, – способность увидеть уникальность каждого ребенка и на этой основе строить индивидуализированное воспитание, ориентированное на сохранение в ребенке его индивидуальности и неповторимости [33, с. 94 – 95].

Ведущая роль личности педагога, его профессиональных и личностных качеств отмечается в работах В.А. Сухомлинского. Личностные качества самого педагога-гуманиста и созданная им система работы являются одним из самых ярких примеров проявления подлинного доверия к детям, веры в их безграничные возможности [19, с. 83].

Доверительное отношение к педагогу выступает ценностной основой педагогического авторитета. По мнению В.К. Калиничева как типичного представителя данного направления, авторитет является вто-

ричным явлением коммуникативного процесса, поскольку возникает вследствие доверительных отношений на основе позитивного оценивания нравственных качеств носителя авторитета [34, с. 64]. В свою очередь М.Ю. Кондратьев также подвергает сомнению интраиндивидуальный подход к авторитету и предполагает, что авторитет во многом обусловлен тем, кто выступает в роли авторитетного лица, и тем, кто считает его авторитетным [35].

Таким образом, доверительные отношения ребенка с педагогом напрямую связаны с наличием у педагога личностных и профессиональных качеств, умением создавать оптимальные условия, благоприятную среду для развития и самореализации воспитанника. С одной стороны, доверительные отношения с педагогом облегчают ребенку адаптацию к школе и учебной деятельности, а с другой – являются предпосылкой успешного осуществления воспитания детей.

К представителям четвертого подхода относятся прежде всего психологи, которые полагают, что *доверительные отношения лежат в основе воспитательного воздействия*. С педагогической точки зрения доверительные отношения ребенка со значимыми взрослыми, в том числе с учителем, а также со сверстниками, опосредованы его отношением к миру и к самому себе. О необходимости включения ребенка в такие взаимоотношения, «внутри которых он не только мог бы, но и вынужден был стать личностью», писал Л.С. Выготский [36, с. 78]. По его мнению, полноценное развитие личности возможно только посредством сформированности у нее здоровых социальных и духовных отношений. Организация педагогического процесса предполагает формирование отношений, которые определяются как выражение определенных связей между личностью и другими людьми, окружающим миром с учетом специфики окружающей среды, потребностей, убеждений, волевых проявлений и поступков. Одной из задач воспитания является перевод формирующихся отношений посредством их трансформации в устойчивые личностные качества. Так, в процессе воспитания доверительные отношения преобразуются в доверительность как нравственное качество личности. Доверительность включает в себя способность доверять окружающим, самому себе, а также брать на себя ответственность за оказанное доверие [36, с. 78; 37].

Воспитательные аспекты доверия выделены С.Л. Рубинштейном. Рассматривая проблему «... преломления внешних воздействий через внутренние условия...», к внутренним условиям он относит физические и психические состояния человека, закрепившиеся свойства личности, опыт. Весь спектр внутреннего мира человека проявляется в рамках отношений доверия – недоверия [38]. По утверждению В.А. Кан-Калика, эффективность воспитания зависит от положительного отношения ребенка к тому, что у него хотят воспитать, сформировать, развить. В учебной деятельности доверие и доверительные отношения коррелируют с отношениями понимания-непонимания, рождением нового знания и опыта. Доверительные отношения создают поддерживающие условия для проявления и развития личности школьника и формируют открытость воспитанников миру людей, миру искусств, миру природы и т.п. Так, Л.С. Скрыбина предполагает, что открытость – это важнейшая этическая категория, определяющая меру свободы и согласия человека с самим собой, миром и другими людьми. Организатором развивающей среды является человек (педагог), по отношению к которому ребенок испытывает доверие-недоверие, а следовательно, открыт или закрыт для взаимодействия с ним [39, с. 53].

Закключение. Осуществленный нами историко-педагогический ретроспективный анализ основных идей гуманистической педагогики позволил нам выяснить место и роль доверия и доверительных отношений в педагогическом наследии. В результате анализа можно сделать следующие выводы:

- доверие к способностям и творческим возможностям воспитанника обуславливает гуманизацию процессов обучения и воспитания [40];
- проявлением доверия к ребенку выступает предоставление ему большей степени самостоятельности и свободы, повышение его ответственности;
- открытые доверительные отношения в диаде «учитель – ученик» отражают ценностную позицию педагога, мотивируют личностно ориентированную педагогическую деятельность;
- авторитет педагога базируется прежде всего на доверительном отношении к нему ребенка;
- установление доверительных отношений с учителем стимулирует желание школьника учиться, облегчает адаптацию к школе и учебной деятельности;
- формирование доверительных отношений в педагогическом процессе связано с наличием у педагога определенных личностных и профессиональных качеств, со сформированностью специальных умений;
- доверительные отношения являются важным фоновым условием оптимизации среды, ориентированной на саморазвитие личности ребенка;
- без установления доверительных отношений невозможно познание педагогом воспитанника, проникновение в его внутренний мир;
- в процессе воспитания доверительные отношения преобразуются в доверительность как нравственное качество личности;
- педагогу необходимо проводить специальную работу по оптимизации доверительных отношений с детьми.

В истории педагогической мысли педагоги-исследователи и практики неоднократно обращались к проблеме доверительных отношений педагога с учащимися, признавали особую ценность и значимость таких отношений в педагогическом взаимодействии. Однако большинство педагогических идей не нашло системного описания, не подкреплено научными исследованиями, носят описательный характер. Это существенно затрудняет использование данного понятия в языке современной педагогики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гавриловец, К.В. Гуманизация учебно-воспитательного процесса / К.В. Гавриловец // Проблемы выхавання. – 1995. – № 1. – С. 21 – 27.
2. Песталоцци, И.Г. Избранные педагогические произведения / И.Г. Песталоцци. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. – Т. 2. – 563 с.
3. Песталоцци: ст. и фрагм. из соч.: пер. / сост. и авт. предисл. В.М. Кларин. – М.: Изд. Дом Амонашвили, 2001. – 215 с.
4. Фребель, Ф. Будем жить для своих детей: статьи, советы, рекомендации / Ф. Фребель; сост. и авт. предисл. Л.М. Волобуева. – М.: Карапуз, 2001. – 287 с.
5. Крылова, Н.Б. Очерки понимающей педагогики / Н.Б. Крылова, Е.А. Александрова. – М.: Народное образование, 2001. – 448 с.
6. Духовнева, А.В. История зарубежной педагогики и философия образования / А.В. Духовнева, Л.Д. Столярченко. – Ростов н/Д: Феникс, 2000. – 480 с.
7. Толстой, Л.Н. Воспитание и образование / Л.Н. Толстой // Педагогические сочинения. – М.: Гос. учеб.-пед. изд-во М-ва просвещения РСФСР, 1953. – С. 230 – 271.
8. Толстой, Л.Н. О народном образовании / Л.Н. Толстой // Собр. соч.: в 22 т. – М.: Худож. лит., 1983. – Т. 16. – С. 7 – 28.
9. Вентцель, К.Н. Свободное воспитание / К.Н. Вентцель. – М.: Изд-во МГУ, 1993. – 61 с.
10. Корчак, Я. Воспитание личности: кн. для учителя / Я. Корчак; сост., авт. вступ. ст. и коммент. В.Ф. Кочнов. – М.: Просвещение, 1992. – 287 с.
11. Корчак, Я. Как любить детей. Избранные педагогические произведения / Я. Корчак; Моск. психолого-социальный ин-т. – Воронеж: Изд. НПО «МОДЭК», 1999.
12. Маслоу, А.Г. Мотивация и личность / А.Г. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
13. Роджерс, К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р. Роджерс; пер. с англ.; общ. ред. Е.И. Исениной. – М.: Прогресс, Универс, 1994. – 317 с.
14. Роджерс, К.Р. Эмпатия / К.Р. Роджерс // Психология эмоций: тексты. – М., 1984. – С. 234 – 238.
15. Дьюи, Д. Школа будущего / Д. Дьюи, Э. Дьюи // История зарубежной дошкольной педагогики: Хрестоматия / сост. С.Ф. Егоров [и др.]. – М.: Академия, 2000. – 440 с.
16. Кей, Э. Век ребенка / Э. Кей // История зарубежной дошкольной педагогики: Хрестоматия / сост. С.Ф. Егоров [и др.]. – М.: Академия, 2000. – 440 с.
17. Френе, С. Сборник работ / С. Френе; вступ. ст. и сост. Б.Л. Вульфсона; пер. с фр. Н.О. Хотинской, Т.В. Сиаростиной. – М.: АЗОТ «Образование и бизнес», 1994. – 192 с.
18. Шацкий, С.Т. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / С.Т. Шацкий. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1. – 302 с.
19. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – Минск: Нар. асвета, 1982. – 288 с.
20. Сухомлинский, В.А. Павлышская средняя школа: обобщение опыта учебно-воспитательной работы в сельской школе / В.А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1979. – 396 с.
21. Сухомлинский, В.А. О воспитании / В.А. Сухомлинский; сост. С. Соловейчик. – М.: Политиздат, 1988. – 270 с.
22. Макаренко, А.С. Собр. соч.: в 4 т. / А.С. Макаренко. – М.: Правда, 1987. – Т. 1. – С. 149 – 517.
23. Макаренко, А.С. Проектировать лучшее в человеке... / А.С. Макаренко. – Минск: Университетское, 1989. – 416 с.
24. Турбовский, Я.С. Средства и методы педагогического действия / Я.С. Турбовский. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
25. Амонашвили, Ш.А. Здравствуйте, дети! / Ш.А. Амонашвили. – М.: Просвещение, 1983. – 208 с.
26. Амонашвили, Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш.А. Амонашвили. – Минск: Университетское, 1990. – 560 с.
27. Амонашвили, Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. – М.: Изд. Дом Амонашвили, 1995. – 496 с.
28. Иванова, Н.В. О некоторых чудесах искусства общения взрослого с детьми / Н.В. Иванова // Проблемы выхавання. – 1998. – № 1. – С. 16 – 29.

29. Ильин, Е.Н. Искусство общения: из опыта работы учителя литературы / Е.Н. Ильин. – М.: Педагогика, 1982. – 112 с.
30. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. / Я.А. Коменский; под ред. А.И. Пискунова. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – С. 239 – 241.
31. Педагогическое наследие. Я.А. Коменский, Дж. Локк, И.Г. Песталоцци / сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1987. – 416 с.
32. Ушинский, К.Д. Проблемы педагогики / К.Д. Ушинский; сост., отв. ред. Э.Д. Днепров. – М.: Изд-во ун-та Рос. академ. образования, 2002. – 591 с.
33. Руссо, Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании / Ж.-Ж. Руссо // Руссо, Ж.-Ж. Пед. соч: в 2-х т. / Ж.-Ж. Руссо; под ред. Г.Н. Джибладзе. – М.: Педагогика, 1981. – Т. 1. – 815 с.
34. Калинин, В.К. Природа авторитета личности в социалистическом обществе: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 9.00.01 / В.К. Калинин; ЛГУ. – Л., 1971. – 17 с.
35. Кондратьев, М.Ю. Взаимосвязь авторитета личности и авторитета роли учителя / М.Ю. Кондратьев // Вопросы психологии. – 1987. – № 2. – С. 99 – 103.
36. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 224 с.
37. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: АСТ, Астрель, Хранитель, 2008. – 671 с.
38. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2001. – 712 с.
39. Скрябина, Л.С. Педагогические условия формирования доверительных отношений между учителем и учащимися: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.С. Скрябина. – Уфа, 2006. – 184 л.
40. Сманцер, А.П. Гуманизация педагогического процесса / А.П. Сманцер. – Минск: Бестпринт, 2005. – 362 с.

Поступила 15.10.2010

ACTUALGENEZ OF THE CATEGORY OF THE “CONFIDENCE” AND “CONFIDENTIAL RELATIONS” IN PEDAGOGICS

L. TARANTEY

The pedagogical essence of the category of the “confidential relations” in the pedagogical heredity is under consideration in the article. The forming of the humanistic oriented valuable position of the teacher depends much of his comprehension of the essence of the confidence and confidential relations. In pedagogical science the category «confidential relations» is treated most often as the concept concerning humanistic pedagogics. The analysis of the separate pedagogical approaches has allowed to the author to divide them into groups that has expanded possibilities of occurrence in the modern pedagogics’ language of the confidential relations’ category. Presence of the confidential relations between a teacher and the pupils provides the realization of a principle of humanism in the theory and practice of the education and up bringing that reflects the qualitative party of humanization of the pedagogical process. On comprehension of pedagogical essence of the confidential relations it depends much the formed of the humanistic oriented valuable position of the teacher.