

Лариса Николаевна ДаниловаЯрославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, доктор педагогических наук, доцент,
доцент кафедры теории и истории педагогики, Ярославль, Россия
e-mail: yar-da.l@mail.ru

Типология педагогического взаимодействия в японской школе

Аннотация. Уникальным явлением в Японии является педагогическое взаимодействие педагогов и учащихся. Его культурологическая специфика берет основания в истории японского общества, в древних традициях социальной коммуникации. В статье раскрываются отдельные особенности педагогического взаимодействия в школах современной Японии. Использован культурологический подход и совокупность методов: компаративный анализ, контент-анализ, типологизация, наблюдение, систематизация, аналитико-синтезирующий метод, анализ литературы и др. Результатом исследования стало выявление базовых типов педагогического взаимодействия в школе Японии. За основу взята отечественная типология педагогического взаимодействия и исследования японских авторов.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, школа Японии, образование в Японии, группизм, коллективная культура, сотрудничество, опека, соглашение.

Larisa N. DanilovaYaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of Theory and History of Pedagogy Department, Yaroslavl, Russia
e-mail: yar-da.l@mail.ru

Typology of Pedagogical Interaction in Japanese School

Abstract. A unique phenomenon in Japan is the pedagogical interaction of teachers and students. Its cultural specificity originates in the history of Japanese society, in the ancient traditions of social communication. The article reveals some features of pedagogical interaction in schools of modern Japan. The culturological approach and a set of methods are used: comparative analysis, content analysis, typologization, observation, systematization, analytical-synthesizing, literature analysis, etc. The result of the study is to identify the basic types of pedagogical interaction in Japanese schools. The Russian typology of pedagogical interaction and research of Japanese authors is taken as a basis.

Keywords: pedagogical interaction, Japanese school, education in Japan, groupism, collective culture, cooperation, patronage, agreement.

Введение (Introduction)

Все образовательные процессы строятся на коммуникации между их субъектами, на педагогическом взаимодействии. Это одна из базовых категорий педагогической науки, используемая с середины прошлого века и широко представленная как в научной литературе, так и в словарях. Вот некоторые из таких определений, взятые из источников, изданных в последние 30 лет. Педагогическое взаимодействие — это:

- «взаимная активность, сотрудничество педагогов и воспитуемых в процессе их общения в школе» [1, с. 29];
- «особая форма связи между участниками образовательного процесса» [2, с. 229];
- «личностный контакт воспитателя и воспитанника(ов)» [3, с. 12];

– «связь субъектов (и объектов) образования, приводящая к их количественным и/или качественным изменениям» [4, с. 28].

В этих дефинициях можно выявить общие ключевые признаки педагогического взаимодействия: 1) коммуникация (что отражают слова «общение», «связь», «контакт»); 2) участники этой коммуникации («педагоги и воспитуемые», «участники», «субъекты»); 3) их межличностные отношения («сотрудничество», «личностный контакт»). Интегрируя эти взгляды, можно сказать, что педагогическое взаимодействие — это разновидность социальной коммуникации педагога и воспитанников в учебно-воспитательной деятельности, нацеленная на развитие личности.

Известно, что в своем становлении эволюция содержания категории прошла несколько этапов:

– в 1950–1960-х гг. термин «педагогическое взаимодействие» применялся в основном в дидактике, описывая принципы, методы и подходы к обучению;

– с 1970-х гг. он был включен в теорию воспитания для объяснения коллективного воспитания, воспитательных систем, взаимодействия с органами внешкольного образования, комсомольской организацией и т. д.;

– в 1980-х гг. происходит расширение понимания взаимодействия, выход на социально-педагогические комплексы как воспитательные объединения образовательных учреждений, семей, предприятий и ведомств микрорайона [5];

– в 1990-х гг. наблюдается новаторство в практике взаимодействия педагогов и учащихся на фоне кризиса системы образования, экономики и культуры;

– в 2000–2010-х гг., в модернизационный период российского образования, был обозначен современный подход к осмыслению психолого-педагогических взаимодействий (смена знаниевой парадигмы на ценностную, толерантность в отношениях, построение маршрутов индивидуальной поддержки и сопровождения и т. д.);

– в настоящий период происходит освоение электронных форм педагогического взаимодействия.

Эта периодизация, демонстрирующая динамику развития представляемой категории в России, одновременно свидетельствует о том, насколько многогранным процессом является педагогическое взаимодействие — оно охватывает все сферы организации образования.

Хотя сущность педагогического взаимодействия универсальна, его элементы могут значительно различаться в отдельных странах. Так, явно выраженную специфику можно заметить в культуре взаимодействия в японской школе, что объясняется уникальными особенностями самой культуры Японии и норм социальной коммуникации в этой стране. Научный интерес представляет изучение специфики педвзаимодействия в ее школах в соотношении с российской практикой. Опыт Японии примечателен в силу разных причин, и прежде всего потому, что воспитание и социализация здесь понимаются более значимой задачей, чем когнитивные, и возможны они только через коммуникацию.

Методы (Methods)

Исследователями педагогического взаимодействия неоднократно отмечалось, что это процесс, который следует отличать от других рядоположенных феноменов и, соответственно, терминов: взаимопонимания, взаимоотношений, педагогического общения, стиля отношений педагога, учебного диалога, обратной связи, коммуникации на занятии и т. д. В российской педагогике все они входят в структуру педвзаимодействия. В рамках статьи они не требуют отдельных пояснений, однако на их примере видно, насколько велико число смежных, взаимосвязанных понятий внутри изучаемого. Если же рассматривать понятия японской педагогики, то их число увеличивается еще больше, в соответствии с чем возрастает риск терминологической путаницы. Поэтому для облегчения понимания вопроса в статье используется методологический прием изучения педагогического взаимодействия в японских школах на теоретической базе отечественной педагогики (теория пед-

взаимодействия) и японской философии, культурологии, социологии и психолого-педагогической науки (идеи дзэн-буддизма и конфуцианства, нашедшие отражение в образовании; этические идеи о нормах поведения в японском обществе (Ё. Ириэ, К. Като, Р. Косан, К. Нагано и др.); психознание концепция зависимости Т. Дои; концепция группового сознания японцев и т. д.). Из западных исследований мы опирались, прежде всего, на социологическую теорию культурных измерений Г. Хофстеде и модель различий национальных культур Ф. Тромпенаарса. Основу исследования составил культурологический подход, на основе которого педагогическое взаимодействие в Японии выступает уникальным явлением японской культуры и общеобразовательной школы, обусловленным историческим развитием японского общества. Поэтому в работе содержатся такие понятия, как культура, ценности, менталитет, нормы поведения, традиции и др. В работе используются методы компаративного анализа, контент-анализа, типологизации, обобщения и индукции, аналитико-синтезирующего, статистического анализа, анализа литературы.

Литературный обзор (Literature Review)

Образование в Японии вызывает стабильный интерес в отечественной педагогике, в том числе и вопросы педагогического взаимодействия. Однако библиографический анализ показал, что непосредственно эту тему освещает только статья Л. И. Ереминой и А. Ю. Нагорновой [6]. В остальных работах, в том числе и современных, рассматриваются только отдельные аспекты взаимодействия в японской школе. К ним относится перевод книги японского психолога Ю. Ямамото, где описаны особенности воспитания японцев, включая уважение к учителям и родителям, подчинение школьному коллективу [7]. Разделы, посвященные правилам коммуникации с одноклассниками и педагогами, есть в работе Л. Г. Арешидзе, М. И. Крупяно, И. М. Крупяно [8].

В Японии пионером в области исследований такого рода стала книга американского психотерапевта Т. Гордона и японского педагога Й. Окусава, где учителям давались практические рекомендации по взаимодействию с учащимися [9]. Сегодня эта тема привлекает внимание японских ученых в области педагогической психологии и конфликтологии, образования, социологии. Педагогическому взаимодействию, к примеру, посвящена монография С. Хироши [10].

Результаты и обсуждение (Results and Discussion)

Прежде чем приступить к выявлению особенностей педагогического взаимодействия в японских школах, важно отметить, что социальная коммуникация в Японии обусловлена этнопсихологическими и социологическими факторами, среди которых следует особо выделить дисциплинированность, иерархичность отношений и культуру коллективизма.

Нидерландский социолог Тромпенаарс, разрабатывая модель различий национальных культур для оптимизации межкультурной коммуникации в бизнесе, в качестве одного из критериев выделяет антитезу коллективистской

и индивидуалистической национальных культур, и Японии в проведенном им международном сравнении показывает очень высокий уровень коллективизма [11]. Этот же критерий в своем кластере культурных измерений использует и Г. Хофстеде [12]. Это ценности, определяющие тип культуры, социального поведения и социальных взаимодействий. Если на Западе преобладает индивидуалистская культура (отсюда и стремление к личным свободам и отстаиванию прав меньшинств), то во многих азиатских государствах, в том числе в Японии, господствует коллективизм, личность воспринимается как часть своей группы, а благо группы ценится выше личных интересов.

Коллективизм, или группизм, воспроизводится всеми социальными отношениями японцев, в том числе образованием. Группа — важный элемент их самоидентификации, что вполне логично в обществах, где так значимы социальная иерархия и субординация. Всю жизнь японец чувствует себя членом отдельных групп (семьи, детского сада, школьного класса, кружка или клуба, студенческой группы, рабочего коллектива) и старается быть гармоничной частью этих групп. Известный психолог Т. Дои называет это благожелательной зависимостью [13] — добровольным стремлением зависеть от группы, рассчитывая на ее обратную помощь и благожелательность, что и создает гармонию — еще одну ценность японского общества и коммуникации. Потеря доверия группы вызывает психологический кризис, потерю своего места, поэтому человек старается соотносить свое поведение, поступки, деятельность и желания с интересами группы. Добиваются гармонии при помощи конформизма, сознательного невыделения из группы.

Это объясняет, в свою очередь, фактор дисциплинированности как черту национального характера японцев. Они известны своей организованностью и строго соблюдают всяческие правила и предписания, которые основаны на стремлении к порядку, чистоте и точности. Правила ограничивают личные свободы (индивидуальность), но это не смущает японцев, за исключением отдельных давно устаревших и мало оправданных правил. Система национального воспитания добивается этого совместными усилиями семьи и образовательных учреждений. Поскольку эти инструкции и правила соблюдаются другими членами малой группы, а японца приучают к конформизму, он еще в детстве привыкает к многочисленным ограничениям и редко пытается их нарушать.

Эти факторы сказываются и на культуре педагогического взаимодействия в школах. Для систематизации его особенностей в данной статье выбран метод типологизации. В отечественной науке широко известна типология пед-взаимодействия, разработанная ярославскими учеными Л. В. Байбородовой и М. И. Рожковым [14]. В соответствии с характером взаимодействия они выделили семь типов, что и послужит теоретической базой при изучении японского опыта. Соотнесение данной типологии с практикой пед-взаимодействия в школах Японии позволит не только определить его специфику, но и увидеть существенные различия с российской традицией.

Первый тип — **сотрудничество**, т. е. процесс совместной деятельности педагогов и школьников, ориентирован-

ной на общезначимые цели. Настоящее сотрудничество приводит к их достижению. Отношения сторон здесь характеризуются взаимным уважением и соблюдением традиций и общепринятых правил, доброжелательностью и удовлетворенностью от контактов.

Сотрудничество, безусловно, обнаруживается в практике взаимодействия в японской школе, но оно несет на себе яркий отпечаток принципов групповой интеграции и конформизма. Педагог и учащиеся реализуют разные виды совместной деятельности — от учебной до внеурочной, мотивированные общей целью социализации. Она выгодна обеим сторонам и приводит к сплочению. Стремление к зависимости от группы, равнение на общее поведение придает специфическую окраску японскому сотрудничеству.

Можно проиллюстрировать это на примере школьного питания. Все ученики школы обычно обедают не в столовой, а в своем классе вместе с учителем (по аналогии с семьей). В этой традиции также используются возможности педагогического взаимодействия. У всей школы одинаковое меню на день, и учитель следит за тем, чтобы дети съедали всё, особенно в младших классах. Важно, что меню отличается сбалансированностью и не учитывает вкусовые предпочтения детей. Вряд ли в школах России или Европы можно добиться, чтобы весь класс съел такие блюда, как рис с красной икрой (в сезон на Хоккайдо), рис и целый краб, сушеные кальмары с капустой, салат из вермишели и форель, водоросли и яичный суп; вместо чая или компотов обязательным ежедневным напитком является молоко. Но в Японии срабатывает равнение на группу. Учитель подает пример своим поведением и поддерживает детей с хорошим аппетитом, остальные, не желая выделяться и служить объектом замечаний и насмешек, вынуждены также съедать все блюда. Специфичность меню снимается тем, что оно привычно по питанию дома, в детских садах и кафе, так что ребенок быстро привыкает [15]. Мы наблюдали, как даже молоко все второклассники выпивали с удовольствием. К тому же школа подстраховывается, и здесь нельзя купить пиццу и колу, поэтому общее питание — единственная возможность поесть. При этом учитель делает акцент на значении здорового питания и стимулирует коллективное поведение — обе стороны взаимодействуют для достижения общей цели.

Аналогично цель групповой социализации просматривается в сотрудничестве во время школьной уборки. Поскольку в школах не принято иметь в штате уборщиц и дворников, мыть всю территорию поручается учащимся, для чего регулярно выделяется определенное время. Учителя работают наравне с детьми, что создает совместный и общезначимый характер деятельности. В течение года каждый дежурит в своем классе и получает задания по уборке общественной территории — лестниц, спортзала и туалетов и т. д., а также на пришкольном огороде и в живом уголке, если таковые имеются. Поскольку этим занимаются все члены школьного коллектива (группизм) и поскольку дисциплинированность есть правило, причем идущее из буддистской любви японцев к чистоте, то традиция воспринимается как должное, без отлынивания и протестов. Это сотрудничество по-японски.

Еще один известный в отечественной педагогике тип педвзаимодействия — это **соглашение**, основанное на договоренности сторон о правах, свободах, обязанностях, нормах поведения, о других особенностях взаимодействия и деятельности. Соглашение регламентирует подобные условия, создавая правила и предписания в школах. В Японии, как отмечалось, они играют очень важную роль в социализации. Однако это правила, построенные на обсуждении. К примеру, для первых классов школа купила набор дорогих кубиков, которыми классы играли по очереди. Когда учительница попросила детей отнести набор следующему классу, а один ребенок хотел их составить, она предложила детям обсудить ситуацию и решение. Тогда дети сами нашли компромисс и обосновали негласное правило, почему кубиками следовало делиться с другими классами [16].

Когда стороны соглашения выступают как равные при уважительных отношениях, оно выливается в **партнерство**, или **диалог**. Он типичен для образовательных систем, для которых ценностью является демократия, и предполагает отказ от эмоционального давления и принуждения, открытость и свободу мнений, учет чувств других людей, совместный поиск оптимальных решений и партнерские отношения. С одной стороны, даже японская конституция провозглашает демократический принцип равенства всех граждан; с другой, иерархичное общество, где до сих пор большую роль играют подчеркивающая эту иерархию невербальная коммуникация, вряд ли готово к полноценному партнерству сторон на уровне школьного образования.

Например, с царских времен в российских школах принято, чтобы дети приветствовали входящего в класс учителя стоя, но эта норма оспаривается учениками и молодыми или демократичными педагогами. В Японии ученики соблюдают многовековую традицию не просто вставать, но еще и кланяться учителю всякий раз до и после урока, выражая тем самым готовность к уроку и признательность (преклонение). Подобные субординационные нормы социальной коммуникации препятствуют партнерству в педагогическом взаимодействии. Надо заметить, что знакомство с либеральной культурой Запада приводит к робким попыткам отказа от нее и среди некоторых японских педагогов, но это лишь частные случаи.

Другой пример препятствия диалогу — молчание как прием взаимодействия, использовавшийся учителями еще в древности и широко применяемый в домашнем воспитании. Педагог намеренно прибегает к молчанию в ожидании понимания учеником его мыслей (по ситуации или мимике). Молчаливый взгляд иногда может выражать запрет, осуждение, одобрение лучше слов [17]. Для диалога требуется прямой открытый разговор, что часто противоречит даже нормам речи. Например, в японском языке при отказе или несогласии неприлично сказать просто нет, его обычно заменяют эвфемизмами типа «надо подумать». Озвучивать личное мнение или чувства в вертикальных отношениях неловко, поэтому недоговоренность естественна.

Примечательный вид в японском педагогическом взаимодействии имеет **опека**, т. е. забота одной стороны о другой. Как и в других коллективистских обществах, она весьма многообразна: педагоги заботятся о воспитанниках, стар-

ша — о классе, лидер — о микрогруппе, старшие — о младших. При этом в российской педагогике опека считается односторонней, поскольку выигрывает от нее только одна, опекаемая, сторона: ребенок формирует свой опыт на основе передаваемого опыта второго субъекта.

В Японии опека носит взаимно положительный характер [18]. Вертикальную иерархию, в рамках которой она осуществляется, отражают понятия *сэнпай* (先輩 — старший по положению) и *кохай* (後輩 — низший по положению, опыту, возрасту). Основную часть жизни каждый японец для кого-то сэнпай, для кого-то кохай. Особенно заметно это на работе: кохай не спорит с мнением старших коллег, старается быть услужливым и уважительным с ними. В этих отношениях наблюдаются доверие и почтение одной стороны и поддержка другой, а причащаются к ним со школы.

Опеку пронизывает преемственность (кохай — это будущий сэнпай). Она несет преимущества не только для кохаев (получают социальный опыт, советы, защиту, их внеурочную деятельность организуют, они причащаются подчиняться и признавать авторитеты), но и для старших школьников. Сэнпай получает уважение и признание младших, что влияет на его самоутверждение в иерархичном обществе, дает опыт лидерства и вертикальной субординации, важный для японского общества. Сэнпай — своеобразное промежуточное звено между учителем и учеником, поскольку выполняет менторские задачи в образовательном учреждении, вытекающие из педагогической целесообразности школы. Но излишнее самоуправство в этих отношениях может приводить к буллингу с его стороны.

Еще один нейтральный тип педагогического взаимодействия — **индифферентность**, т. е. взаимное безразличие субъектов. Защитой от него могут быть неформальность отношений во внеурочной деятельности, эмпатия и поддержка детей. Японская школьная система выстроена так, что индифферентность общения практически исключается.

Поскольку об учителе судят по достижениям всего класса, он ориентирован на целенаправленное развитие своих учащихся (а оно и есть цель педвзаимодействия). Он помогает ученикам, хвалит за успехи, стимулирует на движение вперед, радуется их победам, тем самым проявляет заинтересованность в них. Во многих младших школах принята ежедневная переписка между учителем и ребенком в специальных дневниках («тетрадь для связи с учителем»), где учащийся рассказывает о волнующих его вещах или событиях, а классный руководитель реагирует, подбадривает, дает советы. Это позволяет быть педагогу в курсе жизни каждого ребенка и защищает от безразличия.

Этой же цели содействует неформальная внеурочная коммуникация с детьми. Согласно международному сравнению 2013 г., нагрузка учителя в Японии больше, чем у коллег в большинстве стран Организации экономического сотрудничества и развития, прежде всего, за счет внеучебной активности с детьми — больше 7 ч. в неделю [19, с. 388]. В такую деятельность в рамках клубов и секций на базе школы (букацу) включено большинство школьников. Учитель привлекает новых членов в клуб, занимается с ними в относительно неформальной обстановке, устраивает внутренние мероприятия, экскурсии, организует участие

в школьных соревнованиях, что укрепляет межличностные отношения и снабжает педагога дополнительной информацией о жизни отдельных учеников. Одновременно букацу призваны удовлетворить потребность ребенка в общении с другими детьми, поэтому формирование навыков деятельности по профилю клуба вторично.

Негативный тип взаимодействия — **подавление**, т. е. подчинение одной стороны другой посредством строгих указаний и требований. Оно ведет к дискомфорту субъекта, неприязни, страху, отказам посещать школу. Подавление наблюдается в буллинге со стороны учеников и в авторитарном и попустительском стилях педагога.

Оно встречается, но не приветствуется в современной японской школе. Пример подавления с положительной мотивацией описан недавно в средствах массовой информации [20]. Один первоклассник, столкнувшийся с нападками одноклассников, перестал ходить в школу. Классный руководитель отправился домой к мальчику, чтобы прояснить ситуацию и объяснить, что посещение школы обязательно. Родителей дома не было, и, когда слова не возымели действия, учитель просто взял ребенка на руки и отвез в школу силой. Сестра мальчика позвонила родителям, они — директору, который встретил педагога у школы, разрешил второкласснику не ходить на уроки еще некоторое время и наложил дисциплинарное взыскание на учителя за жесткие педагогические меры.

Часто вместо подавления педагог обращается к опосредованному влиянию на личность — через коллектив. В случае нарушений дисциплины можно делегировать воздействие органам самоуправления класса, наблюдая со стороны. Мнение своей группы (мини группы или класса) очень значимо для японских школьников, и учитель должен уметь управлять этим мнением в педагогических целях.

Наконец, еще один тип педвзаимодействия — это **конфронтация** (и крайняя ее степень — **конфликт**). В силу межсубъектной природы всех образовательных процессов этот тип неизбежен в школе любой страны, поскольку неизбежны ситуации, провоцирующие неприязнь сторон взаимодействия, вызванную конфликтом интересов или личной антипатией.

Свежий пример нарастающей конфронтации дает история одного учителя коррекционного класса начальной шко-

лы [21]. Испытывая раздражение от непонимания учениками материала, он часто оскорблял их, иногда применял физическую силу, но дети-аутисты не жаловались родителям. Ассистентка учителя неоднократно обращалась по этому поводу к администрации школы, но около трех лет реакция не шла дальше замечаний. Когда педагог сказал ученику, что тот заслуживает смерти, ассистентка предоставила директору подробные записи о ситуациях непедагогического поведения, после чего он дал делу ход в управлении образования. Выяснилось, что несколько коллег знали об антипатии учителя к детям, но не вмешивались, стараясь избежать скандала ради репутации школы. Учитель был уволен, поскольку профессионализм требует гуманного подхода и поиска путей снятия конфронтации, тем более процветавшей самим учителем.

Заключение (Conclusion)

Из обзора специфики педагогического взаимодействия в японских школах следует, что оно обусловлено общими целями и усилиями субъектов, условиями социокультурной среды, восприятием сторон, спецификой вербальной и невербальной культуры, национального менталитета, коллективного типа культуры, строгой иерархичностью японского общества.

Среди известных в российской педагогике типов взаимодействия школам Японии наиболее характерны сотрудничество, соглашение и опека. Все они имеют национальную специфику. Сотрудничество как совместная деятельность педагогов и школьников, ориентированная на обоюдозначимую цель, строится не на демократических и гуманистических началах, как в отечественной школе, а, прежде всего, на групповом менталитете; равно как и договорное сотрудничество (соглашение). Опека — забота одного субъекта взаимодействия о другом, в отличие от России, имеет двусторонний характер за счет своеобразного наставничества старшеклассников (прежде всего, в школьных клубах).

Полноценный диалог-партнерство тормозится строгой субординацией социальной коммуникации. Подавление как авторитарный тип и конфронтация не приветствуются, хотя и встречаются. Защитой от индифферентности является большая нагрузка учителя в дополнительном образовании детей своего класса.

Библиографический список

1. Педагогика / под ред. Ю. К. Бабанского. М. : Просвещение, 1988. 479 с.
2. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: Словарь. М. : Науч.-метод. центр сред. проф. образования, 1999. 538 с.
3. Воронин А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. Екатеринбург : Урал. гос. техн. ун-т — УПИ, 2006. 135 с.
4. Кортаева Е. В. Педагогическое взаимодействие как область исследований современной науки // Вестн. Ун-та Рос. академии образования. 2019. № 4. С. 22–29.
5. Кортаева Е. В. Педагогическое взаимодействие: становление дефиниции // Педагогическое образование в России. 2007. № 1. С. 73–83.
6. Еремина Л. И., Нагорнова А. Ю. Способы организации педагогического взаимодействия в школах России и Японии // Нижегородское образование. 2022. № 1. С. 36–44.
7. Ямамото Ю. Японские дети слушают старших и едят рис / пер. с яп. М. : АСТ, 2015. 284 с.
8. Арешидзе Л. Г., Крупяно М. И., Крупяно И. М. Воспитание по-японски: 63 правила японских мам. М. : Международные отношения, 2014. 231 с.
9. トマス・ゴードン, 奥沢 良雄. 教師学—効果的な教師=生徒関係の確立. = Гордон Томас, Окусава Есио. Занятия для учителя — установление эффективных отношений между учителем и учеником. 小学館, 1985, 309 ページ.

10. 杉尾 宏. 教育コミュニケーション論: 「関わり」から教育を問い直す = Хирочи Сугио. Теория образовательной коммуникации: переосмысление образования с точки зрения «вовлеченности». 北大路書房, 2011, 241ページ.
11. Trompenaars F. *Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural Diversity in Business*. London : Nicholas Brealey, 1998. 265 p.
12. Hofstede G. *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*. New York : SAGE Publications, 2003. 616 p.
13. 土居 健郎. 「甘え」の構造 = Такео Дои. Структура «амаэ». 弘文堂, 2007, 318 ページ.
14. Рожков М. И., Байбородова Л. В. Теория и методика воспитания. М. : Юрайт, 2019. 330 с.
15. Moriyama N., Doyle W. *Secrets of the World's Healthiest Children*. Loughton : Piatkus, 2015. 240 p .
16. Белецкая С. Ваш ребенок и его успех. М. : Эксмо, 2012. 348 с.
17. Като С. Развитие личности ребенка от 0 до 6 лет и воспитание как общение-диалог / пер. с яп. М. : Эксмодетство, 2019. 111 с.
18. Sano K. The Study of the Senpai-Kouhai Culture in Junior High Schools in Japan // *Sociological Insight*. 2014. Vol. 6. P. 59–68.
19. TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning. Paris : OECD, 2013. 448 p.
20. Baseel C. Teacher in Japan Literally Picks up Truant Kid, Carries Him out of House to Make Him Go to Class // *JapanToday*. 2021. June 17. URL: <https://japantoday.com/category/national/teacher-in-japan-literally-picks-up-truant-kid-carries-him-out-of-house-to-make-him-go-to-class> (дата обращения: 19.07.2022).
21. 宮本翔平, 後藤奈緒. 7回SOS、校長らスルー なぜ暴言教師をのさばらせたのか = Шохей Миямото, Нао Гото. 7 сигналов SOS директорам и др. — почему вы покрываете жестких учителей? // *毎日新聞*. 2021. 10 окт. URL: <https://mainichi.jp/articles/20211008/k00/00m/040/126000c> (дата обращения: 17.07.2022).

References

- Areshidze L. G., Krupyanko M. I., Krupyanko I. M. (2014) *Vospitanie po-yaponski: 63 pravila yaponskikh mam [Education in Japanese Style: 63 Rules of Japanese Mothers]**. Moscow, Mezhdunarodnye otnosheniya Publ., 231 p. (in Russian)
- Babanskii Yu. K. (ed.) (1988) *Pedagogika [Pedagogy]**. Moscow, Prosveshchenie Publ., 479 p. (in Russian)
- Baseel C. (2021) Teacher in Japan Literally Picks up Truant Kid, Carries Him out of House to Make Him Go to Class, *JapanToday*, June 17. Available at: <https://japantoday.com/category/national/teacher-in-japan-literally-picks-up-truant-kid-carries-him-out-of-house-to-make-him-go-to-class> (accessed: 19.07.2022). (in English)
- Beletskaya S. (2012) *Vash rebenok i ego uspek [Your Child and His Success]**. Moscow, Ehksmo Publ., 348 p. (in Russian)
- Eremina L. I., Nagornova A. Yu. (2022) Sposoby organizatsii pedagogicheskogo vzaimodeistviya v shkolakh Rossii i Yaponii [Methods of Organizing Pedagogical Interaction in Schools in Russia and in Japan], *Nizhegorodskoe obrazovanie [The Nizhny Novgorod Education]*, no. 1, pp. 36–44. (in Russian)
- Hofstede G. (2003) *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*. New York, SAGE Publications, 616 p. (in English)
- Kato S. (2019) *Razvitie lichnosti rebenka ot 0 do 6 let i vospitanie kak obshchenie-dialog [Personality Development of a Child from 0 to 6 Years and Upbringing as Communication-Dialogue]**. Moscow, Ehksmodetstvo Publ., 111 p. (in Russian)
- Korotaeva E. V. (2007) Pedagogicheskoe vzaimodeistvie: stanovlenie definitsii [Pedagogical Interaction: Formation of a Definition]*, *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii [Pedagogical Education in Russia]*, no. 1, pp. 73–83. (in Russian)
- Korotaeva E. V. (2019) Pedagogicheskoe vzaimodeistvie kak oblast' issledovaniya sovremennoi nauki [Pedagogical Interaction as a Research Area of Modern Science], *Vestnik Universiteta Rossiiskoi akademii obrazovaniya [Herald of the University of the Russian Academy of Education]*, no. 4, pp. 22–29. (in Russian)
- Moriyama N., Doyle W. (2015) *Secrets of the World's Healthiest Children*. Loughton, Piatkus Publ., 240 p. (in English)
- Rozhkov M. I., Baiborodova L. V. (2019) *Teoriya i metodika vospitaniya [Theory and Methodology of Education]**. Moscow, Yurait Publ., 330 p. (in Russian)
- Sano K. (2014) The Study of the Senpai-Kouhai Culture in Junior High Schools in Japan, *Sociological Insight*, vol. 6, pp. 59–68. (in English)
- TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning (2013) Paris, OECD Publ., 448 p. (in English)
- Trompenaars F. (2013) *Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural Diversity in Business*. London, Nicholas Brealey, 265 p. (in English)
- Vishnyakova S. M. (1999) *Professional'noe obrazovanie: Slovar' [Professional Education: Dictionary]**. Moscow, Nauchno-metodicheskii tsentr srednego professional'nogo obrazovaniya Publ., 538 p. (in Russian)
- Voronin A. S. (2006) *Slovar' terminov po obshchei i sotsial'noi pedagogike [Dictionary of Terms on General and Social Pedagogy]**. Ekaterinburg, Ural'skii gosudarstvennyi tekhnicheskii universitet — UPI Publ., 135 p. (in Russian)
- Yamamoto Yu. (2015) *Yaponskie deti slushayut starshikh i edyat ris [Japanese Children Listen to Their Elders and Eat Rice]**. Moscow, AST Publ., 284 p. (in Russian)
- トマス・ゴードン, 奥沢 良雄. 教師学—効果的な教師=生徒関係の確立. = Gordon Tomas, Okusawa Yoshio (1985) *Zanyatiya dlya uchitelya — ustanovlenie ehffektivnykh otnoshenii mezhdou uchitelem i uchenikom [Classes for the Teacher — Establishing an Effective Relationship Between the Teacher and the Student]**. 小学館, 309 ページ. (in Japanese)

土居 健郎. 「甘え」の構造 = Takeo Doi (2007) *Struktura "amaeh" [Amae Structure]**. 弘文堂, 318 ページ. (in Japanese)

宮本翔平, 後藤奈緒. 7回SOS、校長らスルー なぜ暴言教師をのさばらせたのか = Shohei Miyamoto, Nao Goto (2021) *7 signalov SOS direktoram i drugim — pochemu vy pokryvaete zhestkikh uchitelei? [7 SOS to Principals and Others — Why are You Covering for Tough Teachers?]**, 毎日新聞, October 10. Available at: <https://mainichi.jp/articles/20211008/k00/00m/040/126000c> (accessed: 17.07.2022). (in Japanese)

杉尾 宏. 教育コミュニケーション論: 「関わり」から教育を問い直す = Hiroshi Sugio (2011) *Teoriya obrazovatel'noi kommunikatsii: pereosmyslenie obrazovaniya s točki zreniya "vovlechnosti" [Educational Communication Theory: Rethinking Education in Terms of "Engagement"]**, 北大路書房, 241 ページ. (in Japanese)

* Перевод названий источников выполнен автором статьи / Translated by the author of the article.