

УДК 37.062

DOI: 10.32343/2409-5052-2022-16-3-248-260

Научная статья

## Культурологические основания педагогического взаимодействия в школах Японии

**Л. Н. Данилова**

Ярославский государственный педагогический университет  
им. К. Д. Ушинского, г. Ярославль  
[yar-da.l@mail.ru](mailto:yar-da.l@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-1272-401X>

**Аннотация.** Феномен педагогического взаимодействия является одним из базовых в образовательной системе любого государства. Под ним понимаются формы коммуникации субъектов образования в ходе учебно-воспитательной работы. Несмотря на универсальность феномена, специфика такой коммуникации зависит от особенностей культуры конкретных стран и их образования. Эту идею подтверждает пример Японии, где педагогическое взаимодействие отличается собственными характеристиками.

**Цель статьи** заключается в выявлении и анализе особенностей системы педагогического взаимодействия в школах Японии с позиций культурологического подхода. Для этого использованы следующие **методы**: теоретический анализ научной и научно-методической литературы по проблемам коммуникации в педагогическом процессе на русском, японском и английском языках; контент-анализ; историко-педагогический анализ японского образования; культурологический анализ взаимосвязей в традициях японского общения; индукция; сравнение; описание.

**Результаты исследования.** В статье выделены ключевые особенности коммуникации между учителями и школьниками, в основе которых лежат такие культурологические факторы, как ритуальный характер японской культуры, отражающийся на невербальном и речевом уровнях общения, и коллективное сознание японского общества. Определена специфика этиологии педагогического взаимодействия в японской школе и проанализированы его теоретические основания, проиллюстрированные на примерах из современного японского образования. Проведено сравнение между коллективным подходом к воспитанию как фактором педагогического взаимодействия в японской образовательной практике и теорией А. С. Макаренко.

**Обсуждение и заключение.** Выделенные особенности педагогического взаимодействия носят традиционный устойчивый характер. Современная школа Японии сталкивается с мелкими попытками их либерализации и упрощения, однако традиционализм очень устойчив, поддерживаемый менталитетом и культурными нормами общества. Управляемые педагогом социальные связи ученика с микрогруппой и классом относятся к горизонтальной линии педагогического взаимодействия, более формализованного в речевом отношении.

---

© Данилова Л. Н., 2022

**Ключевые слова:** образование в Японии, педагогическое взаимодействие, коммуникация, традиции социального взаимодействия, групповое сознание

**Для цитирования:** Данилова Л. Н. Культурологические основания педагогического взаимодействия в школах Японии // Педагогический ИМИДЖ. 2022. Т. 16. № 3 (56). С. 248–260. DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2022-16-3-248-260>

## Cultural Basis of Pedagogical Interaction in Japanese Schools

Original article

Larisa N. Danilova

K. D. Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University, Yaroslavl  
[yar-da.l@mail.ru](mailto:yar-da.l@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-1272-401X>

**Abstract.** *The phenomenon of pedagogical interaction is a basic one in education of any state. It means the forms of communication between those involved in educational work. Despite the universal nature of the phenomenon, such communication is country specific. This idea is confirmed by the example of Japan, where pedagogical interaction has its specific features.*

**The paper aims** to identify and analyze the features of pedagogical interaction system in Japanese schools in terms of the culturological approach. The study relies on the following **methods:** theoretical analysis of scientific and methodological literature on the issues of pedagogical process communication in Russian, Japanese, and English; content analysis; historical and pedagogical analysis of Japanese education; cultural analysis of interrelations in the traditions of Japanese communication; induction; comparison; and description.

**Results.** *The paper has highlighted the key features of communication between teachers and schoolchildren, which rest on such cultural factors as the ritual nature of Japanese culture (reflected in the nonverbal and verbal levels of communication), and the collective consciousness of the Japanese society. The specificity of pedagogical interaction etiology in the Japanese school has been determined, and theoretical foundations have been analyzed and illustrated with the examples from modern Japanese education. The collective approach to education, as a factor of pedagogical interaction in Japanese educational practice, has been compared with the theory of A. S. Makarenko.*

**Discussion and conclusion.** *The highlighted features of pedagogical interaction are of a traditional stable nature. The modern school of Japan faces some attempts to liberalize and simplify them, but traditionalism is very resistant and is supported by mentality and cultural norms of the society. The teacher-controlled social interactions between the student and their microgroup and the class belong to the horizontal line of pedagogical interaction, which is more formalized verbally.*

**Keywords:** education in Japan, pedagogical interaction, communication, traditions of social interactions, group consciousness

**For citation:** Danilova L. N. Cultural basis of pedagogical interaction in Japanese schools. Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE. 2022; 16(3): 248-260. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2022-16-3-248-260>

### Введение

С 60-х годов прошлого столетия в дидактике стало использоваться понятие «взаимодействие», акцентировавшее многообразные связи в процессе обучения – между теорией и практикой, между обучением и воспитанием, развитием и обучением, между дидактическими принципами или методами и т. д. В 1988 г. оно в качестве специального термина появляется в учебнике «Педагогика» под редакцией Ю. К. Бабанского, где объясняется уже значительно шире – как «взаимная активность, сотрудничество педагогов и воспитуемых в процессе их общения в школе» [1, с. 29]. С тех пор понятие «педагогическое взаимодействие» является одним из ключевых для характеристики любых педагогических процессов в отечественной науке. Педагогическое взаимодействие – это форма коммуникации педагога и обучающихся (а также других участников образовательных процессов) в ходе учебно-воспитательной работы, основанная на их совместной деятельности и отношениях и ориентированная на развитие личности. Диапазон социальных взаимодействий в рамках образовательного учреждения довольно широк: «учитель – ученик», «ученик – ученик», «ученик – группа», «ученик – класс», «учитель – администрация», «учитель – учителя» и пр. – и все они в совокупности составляют педагогический процесс. Однако то социальное взаимодействие, куда включаются педагоги в качестве наставников и для выполнения учебно-воспитательных функций, становится педагогическим.

Очевидно, что такая коммуникация типична не только для отечественного образования, она служит фундаментом функционирования школы в любой стране. Однако поскольку культурные парадигмы отдельных стран могут существенно отличаться, то и особенности педагогического взаимодействия в школах могут быть разными. В структуру взаимодействия, согласно А. А. Леонтьеву, входят субъект и объект взаимодействия, социальные потребности и цели, способы и средства взаимодействия, его результаты и фазы (от подготовки до контроля) [2]; исходя из сущности самого взаимодействия, школы и педагогических процессов, эта структура должна быть универсальной для педвзаимодействия в любой стране мира. Тем не менее внутреннее наполнение отдельных указанных элементов будет отличаться в конкретных государствах именно в силу влияния геокультурных и социокультурных факторов: если субъекты и объекты в целом стабильны – учителя и ученики, то потребности, цели, методы и средства педагогического взаимодействия обусловлены культурой конкретной образовательной системы и страны.

В этой связи целесообразно проанализировать особенности системы педагогического взаимодействия в азиатских странах, поскольку, с одной стороны, их культура в целом и школа, в частности, значительно отличаются от российских, но при этом ряд оснований этой культуры нам не чужды в силу евразийского расположения России. Примечательным объектом такого изучения может служить общеобразовательная система Японии, что объясняется несколькими обстоятельствами: всемирно признанным качеством образования в японских школах, давним интересом к японской образовательной традиции в нашей стране, резким контрастом японской культуры по отношению к отечественной, высокой долей традиционной аутентичности по причине долгой изоляции японской культуры от внешнего влияния и т. д. Но, прежде всего, важно, что педагогическое взаимодействие в японской школе отличается от отечественного или европейского уже в силу многочисленных особенностей самой коммуникации в японском обществе.

### Результаты исследования

Именно незнание или пренебрежение этими особенностями часто вызывает трудности общения с японцами у представителей западной цивилизации; это обусловлено строгой традиционной **зависимостью межличностных взаимоотношений от много-**

**численных условностей и обычаев.** Она составляет первую особенность педагогического взаимодействия в японском образовании.

В древности у людей вырабатывались правила и нормы поведения, и со временем под влиянием верований, привычек и объективных социальных потребностей они превращались в традиции, ритуалы и этикет, которые веками укреплялись и пронизывали японскую культуру в условиях её изолированности. Кроме того, причины мощного влияния традиционализма на жизнь множества поколений японцев специалисты усматривают и в том, что японская культура прошла долгий период до появления письменности. Сугио Хироси замечает, что в бесписьменных обществах типа японского из-за отсутствия возможности передавать информацию письменно в прошлом вербальная и невербальная коммуникации стали естественным и единственным способом передачи её информации [3].

Большую роль в становлении традиции педагогического взаимодействия сыграли традиционные японские искусства, С. Хироси даже назвал их хранителями традиционного педагогического этикета [3]. Все виды боевых и эстетических национальных искусств – каллиграфия, чайная церемония, икэбана, поэзия, фехтование кэндо, борьба дзюдо и др. – построены на религиозных и философских учениях и на бесписьменной передаче знания. Освоение любого из этих искусств, учения, строилось на бесписьменной передаче знаний путём наблюдения за учителем, многократных повторений и в результате формирования соответствующих навыков или компетенций. Примечательно, что повышенное значение устных и практических методов обучения сохраняется в японской педагогике и сегодня через убеждённость, что освоение знаний невозможно без учителя (сэнсэя): в стране давно существует письменность, число учебных книг растёт с каждым годом, но самостоятельное освоение знания не практикуется, т.к. для постижения знаний нужен педагог, и значит, наравне с учеником он выступает принципиальным элементом педагогического взаимодействия.

Для бесписьменных обществ сложность представляет сохранение сведений о порядке, нормах и законе. Эту функцию выполняют обычаи, способные фиксировать указанное, и ритуалы, обеспечивающие коллективную память в устной форме и действиях. В итоге Япония приобрела такие признаки коммуникации, как церемониальность и акцентирование речевого и невербального этикета. Именно этикет в различных своих проявлениях определил сложность современной культуры взаимоотношений японцев. К примеру, во многих цивилизациях в древности было нормой избегать прямого зрительного контакта в общении с вышестоящими, и, если на Западе эта норма изжила себя по мере либерализации и демократизации обществ, то в Японии отведение взгляда до сих пор остаётся важным аспектом коммуникации – люди предпочитают не смотреть в глаза собеседнику, чтобы не смущать его, не нарушать его комфорт (невербальный этикет), и здесь просматривается аналогия с самураями, для которых открытый строгий взгляд был нормой и средством устрашения врагов. Собеседнику отсутствие прямого наблюдения во время разговора позволяет сохранить лицо (что не очень заботит европейца). Эта, на первый взгляд, мелкая деталь придаёт резкий контраст с культурой общения, например, в России.

Обусловленность межличностных взаимодействий традиционными предписаниями проявляется во всех сферах, включая образовательную. Отношения учителя и ученика до сих пор выглядят довольно архаично в силу высокого положения учителя относительно воспитанника и церемониальности их взаимодействия. Продолжая пример со зрительным контактом, заметим, что только учитель, как человек с более высоким статусом, смотрит открыто (если сам не переходит в подчиняющуюся позицию, например, по отношению к администрации или кому-то ещё).

В результате многовекового опыта и значения невербального общения значимой ценностью взаимодействия, в том числе и педагогического, стало молчание. В япон-

ском языке зафиксированы различные фразеологизмы, выражающие идею невербального понимания собеседника, например: «от сердца к сердцу», т. е. понимать без слов, «ни буквами ни речью», духовное пробуждение придёт без слов, «дыхание Аун», т. е. слаженность в действиях и мыслях, понимание друг друга без слов, «одновременно с клювом» – птенец пытается сломать скорлупу яйца клювом, а птица, услышав, помогает снаружи, соблюдая его темп; птица не вызволяет его из скорлупы сама, а только помогает птенцу вылупиться. Это любопытный пример, когда речевые средства подчёркивают (прежде всего, в буддизме) неречевой характер коммуникации, построенной на понимании мысли по ситуации, контексту, по мимике. С. Хириси в своей монографии «Теория педагогической коммуникации – переосмысление образования от отношений» приводит пример такого взаимодействия. Когда учитель замолкал, это выражало его недовольство, желание привлечь внимание учеников или что-то ещё, что им надлежало молчаливо распознать: «Учитель больше ничего не говорит. Посмотрю на лицо учителя. Почему он сердится, не понимаю. Если пойму, учитель опять ничего не скажет» [3], т. е., верно считав отношение или мысль учителя, учащемуся не требуется пояснение, поэтому слова становятся излишни.

Педагогическая культура, как и деловой этикет, запрещает учителю повышать голос на ученика. В сложных случаях вместо крика будет использовано молчание, игнорирование, в обычных ситуациях учитель решает конфликты и разбирается с нарушениями через диалог и через других учеников. Физический контакт тоже не принят. Нельзя схватить ученика за рукав, выводя из класса, поскольку это понимается как явная агрессия, недопустимая в педагогическом взаимодействии, лишаящая достоинства обе стороны. Это отнюдь не означает, что в школах не бывает проблем с дисциплиной и не бывает учительского крика, однако виновника скорее приводит в чувство всеобщее осуждение и отделение от коллектива, чем крик учителя. Случаются и оскорбления в адрес самого педагога, драки и хулиганство, но учителя практически никогда не применяют строгих мер, это компетенция родителей, а в средней школе – старшеклассников и одноклассников, которые сами разберутся с нарушителями порядка.

Наряду с невербальной основную роль всё же играет речевое взаимодействие, которое также очень подвержено влиянию традиций, этикета, языковых норм. В бытовой жизни оно проявляется даже на уровне безличностной коммуникации или общения с незнакомцами: водитель в общественном транспорте сам объявляет остановки, при входе в магазины или кафе работники приветствуют посетителей. Но речь многоуровневая, и в азиатских странах это особенно ярко наблюдается в коммуникации. Традиции невербального общения повлияли в Японии и на особенности речи, как это видно на примерах понятий, обозначающих истинные мысли человека и социально приемлемые мысли, отражающих идею о том, что «мысль, облечённая в слова, лишается многих нюансов» [4, с. 76]. Их существование в языке подчёркивает разницу между настоящим и допустимым. Известно, что в Японии при отказе «нет» звучит грубо, поэтому говорящий заменяет его эвфемизмами типа «Я подумаю на эту тему» или «Вероятно, что-то можно сделать», чтобы его собеседник мог сохранить лицо и не чувствовал неловкости. Сами японцы прекрасно разбираются в тонкостях такого общения, используя богатый опыт вербальной и невербальной коммуникации.

В педагогическом процессе взаимодействие учителя и учеников тоже пронизано подобными нюансами. Учитель любой западной страны в той или иной мере прямолинеен в отношении учащихся, откровенно переходя к критике или похвале в адрес последних. В Японии, однако, раскрывать свои мысли полностью невежливо, недоговорённость на уровне языка оставляет место на уровне сознания и мышления собеседника и сохраняет его достоинство перед окружающими.

Недосказанность всегда остаётся на усмотрение собеседника. Если в отечественной школе убедиться, что ученик понял учителя на уроке – задача взаимодействия для

учителя, то в Японии это ответственность самого учащегося. Российский учитель объясняет материал, вступая в диалог с учащимися. В ходе этого объяснения он задаёт вопросы, а также отвечает на вопросы, позволяющие своевременно отслеживать обратные связи. Но японский учащийся часто испытывает смущение из-за недопонимания говорящего, и стремление сохранить достоинство мешает ему напрямую задать уточняющий вопрос. Японские школьники непривычны открыто дискутировать на уроке, предлагать собственное мнение, высказывать свою позицию: поскольку это может вызвать неловкость, истинное мнение они склонны держать при себе.

Особенности взаимодействия отражены во многих аспектах языка, сформировавшихся под влиянием этикета. Язык отражает стремление проявить учтивость по отношению к собеседнику в соответствии с иерархичной структурой общества. Например, к членам семьи японцы обращаются по имени, но на людях предпочитают фамилии, поскольку называть человека по имени невежливо, оскорбительно для него. Статусность собеседника подчёркивается с помощью именного суффикса, который отражает их взаимоотношения. Отсутствие такого суффикса возможно только для самых близких отношений. Даже одноклассники обращаются друг к другу, используя суффиксы *-сан*, *-кун*, *-тян*. Учителя обращаются к школьникам, включая первоклассников, на «вы», приучая их к уважению в межличностном взаимодействии. Всё это гармонизирует любое взаимодействие, вносит в него упорядоченность и придаёт ему вежливости. То же самое можно сказать о культуре извинений. В японской школе (как и обществе в целом) гораздо чаще звучат слова извинений, чем в российской, – японцы извиняются даже тогда, когда не виноваты (здесь также используется *тагэмаэ*, а не выражение истинного отношения к произошедшему). В российской культуре извинения предполагают момент раскаяния и/или объяснения ситуации; в Японии ни то, ни другое не требуется, поэтому извинения приносятся часто и легко для сохранения своего достоинства и лица собеседника, для поддержания гармонии, столь важной в буддизме. Если учитель спрашивает ученика, почему тот не выполнил задание, ученик извиняется, и учитель вряд ли будет настаивать на выяснении причин, поскольку важны не они, а факт невыполнения, при этом извинения принесены, следовательно, ученик осознал и не повторит ошибку. Если же ученик совершил какой-то неблагоприятный поступок, то страх стыда перед окружающими или изоляции от группы сильнее, чем ощущение вины, и извинения будут более искренними.

Ритуальность педагогического взаимодействия может сочетать в себе речевой и невербальный характер. В нашей школе существует традиция для учеников вставать, когда в класс заходит учитель, берущая начало ещё в период Российской империи. После распада СССР в рамках демократизации и либерализации общества она утрачивает своё значение. Молодые учителя часто принимают её за пережиток прошлого, а кто-то из учеников – за унизительный ритуал. В Японии, однако, приветствие сохраняет свои многовековые традиции: староста командует классом, объявляя о приветствии и поклоне учителю до и после урока, что символизирует готовность к занятиям и благодарность педагогу. Справедливости ради надо заметить, что в старшей школе не все учителя требуют соблюдения такого этикета.

Вторая важнейшая особенность педагогического взаимодействия в Японии – это **групповое сознание**, также уходящее в глубь веков, в конфуцианство и коллективный образ жизни. Конфуцианство как свод норм взаимоотношения в обществе определило стремление японцев чётко оговаривать место человека в обществе, поэтому до сих пор группизм влияет на поведение и деятельность. Группизм как базовая часть менталитета любого японца пронизывает все сферы общественной жизни, в том числе и образование, и проявляется в растворении в группе (школе, классе), в выраженном подчинении лидерам (администрация, учителя, староста и т.д.), уважении к старшим. Свои поступки японец оценивает через призму восприятия их группой, сознательно

подавляя своё эго. Для общества, построенного для строжайшей иерархии, такие отношения оправданы и справедливы. В рубеже XX–XXI вв. стали появляться исследования, в которых акцентировалась модернизация группового сознания и ускоренный переход японцев к индивидуализации (например, К. Миянага [5] и Д. Мацумото [6] и др.), они встречаются и сегодня [7], однако сложно не согласиться с Э. Р. МакДэниэлом и Э. Коцуматой, опровергающих эти идеи с помощью влияния системы образования, где с детского сада и до курсов повышения квалификации формируется коллективное мировоззрение [8].

Сама сущность группизма объясняет полисубъектность взаимодействия. Строго говоря, межличностная коммуникация учащихся между собой является не педагогическим взаимодействием, а социальным взаимодействием в педагогическом процессе, однако, поскольку оно часто носит целенаправленный управляемый характер, групповое сознание следует рассматривать как ещё один фактор, обусловивший специфику педвзаимодействия в японской школе. Его проявления разнообразны и встречаются как в организации школьной среды, так и в педагогических процессах.

Например, обычно в школах не принято есть в общей столовой, как это делают в России, или приносить продукты с собой из дома, как в ряде европейских стран. Питание для всех учащихся осуществляется в их классе, по аналогии с домом, когда вся семья собирается на кухне за обедом. И, как дома, у учащихся нет выбора еды: вне зависимости от индивидуальных предпочтений вся школа, включая педагогов и персонал, ест стандартизированный набор блюд здорового питания, причём съесть необходимо всё. В российских школьных столовых съедают свою порцию в лучшем случае половина учащихся, остальные ссылаются на то, что не любят конкретные блюда или не голодны; в Японии ученик не может не съесть обед, даже если не любит какой-то продукт, потому что всё едят остальные, включая учителя. Например, с 50-х гг. в школьное меню обязательно входит молоко, что было призвано улучшить антропометрические характеристики школьников. Далеко не все дети его любят, однако никто не будет отстаивать свои предпочтения и права, поскольку срабатывает групповое поведение и нежелание выделяться из группы. В таких примерах наблюдается равнение детей друг на друга, групповое взаимодействие, которое, однако, целенаправленно управляется педагогом. Даже чистить зубы после еды принесёнными из дома щётками дети будут совместно без споров с учителем. Не случайно японская школа сегодня считается одной из самых здоровьесберегающих в мире.

После обеда весь класс занимается уборкой согласно гибкому графику дежурств. Благодаря ротации каждый учащийся получит в течение года такие задания, как мыть и сушить пакеты из-под молока для дальнейшей переработки, мыть полы в классе, протирать пыль, поливать цветы, накрывать столы и уносить посуду и т. д. Кроме того, каждый получит задание, предполагающее его работу на пришкольном огороде, в «живом уголке» или уборку общественных мест: каждому придёт время мыть лестницы, коридоры, спортзал и туалеты (поскольку уборщиц в школе нет), и это воспринимается всеми как должное, без возмущения или протестов. Это приучает каждого без исключений к личной ответственности за окружающее пространство через сплочение с другими детьми в совместной деятельности. Опять же управляется оно целенаправленно педагогом и потому относится к педагогическому взаимодействию. Важно, что деятельность совместна. Даже мытьё полов и унитазов – групповое задание, данное с педагогическими целями и подразумевающее взаимодействие детей [9]. Такая регулярная работа подчёркивает их равенство, сходство и солидарность, укрепляет групповое сознание.

Этому же способствует и униформа. Ношение формы, своей для каждой школы, и использование одинаковых предметов типа школьных рюкзаков или тетрадей – это способ укрепления групповой идентичности и самоидентификации ученика с классом.

Отдельным ученикам может не нравиться идея ношения формы или её вид, но они не будут высказывать своего мнения, чтобы не уронить себя в глазах окружающих. Все примеры показывают, что дети стараются вести себя так же, как остальные, не выделяясь и оставаясь частью группы, поэтому класс выступает как неформальное единое целое. С детского сада японцев приучают сливаться с группой и учитывать интересы её членов. Поэтому мнение одноклассников имеет большое значение и является мощным рычагом воздействия на личность с их стороны.

Здесь приходят аналогии с теорией советского педагога А. С. Макаренко, ставившего задачей подготовку коллективистов и считавшего, что воспитание человека происходит через взаимодействие в коллективной деятельности. Уже сам коллектив для Макаренко – объединение людей для совместного достижения общих целей. Строго говоря, разница между сущностью японской группы и его коллектива, если и есть, то незначительна: японец становится частью группы (в школе, вузе, на работе, где-нибудь в кружке, секции и т. д.) тоже для достижения некой цели, общей для всех членов данной группы, и единение в них призвано сделать её достижение более удобным; быть членом группы для японца не просто удобно, но жизненно необходимо для социализации. Коллективу Макаренко были свойственны такие признаки, как права и обязанности каждого члена (самоуправление), их взаимодействие, чувство собственного достоинства и гордость за принадлежность к коллективу, чувство безопасности в нём, а также взаимная ответственность за остальных участников, их поведение и поступки. Эти же признаки можно наблюдать у любой японской сформированной группы – от семьи до коллектива фирмы. Сущность коллектива и группы сходна, даже количественные характеристики не имеют значения для их дифференциации (группа может быть большой: в японском классе учатся по 40 учащихся; а коллектив может быть и маленьким, как трудовой, где работают около десятка человек). Различия будут наблюдаться в механизмах формирования коллектива/группы и культурных основаниях их функционирования.

Однако для понимания педагогического взаимодействия в Японии из всех перечисленных признаков коллектива/группы более всего важны совместная деятельность (как основа взаимодействия) и взаимная ответственность учащихся. Большая заслуга А. С. Макаренко заключалась в выведении эффективного метода воспитания коллектива – метода параллельного действия, смысл которого сводится к одновременному воздействию педагога на коллектив и личность, в результате чего здесь вступает в силу принцип «один за всех, и все за одного». Тем самым детский коллектив предстаёт как воспитательное единое целое, как воспитатель по отношению к каждому своему участнику. На этой стадии развития коллектива педагог влияет на учеников опосредованно – через коллектив, делегируя некие задачи самим ученикам. Классическим примером здесь являются какие-либо нарушения: вместо собственного разбирательства педагог обращается к органам самоуправления коллектива, и уже они разбираются с ситуацией и влияют на виновников; педагог наблюдает за ситуацией со стороны. Таким образом влияние на личность оказывается педагогом уже через общественное мнение – руками коллектива. Это доказывает, что в случае развитости и самостоятельности детского коллектива он также способен выступать инструментом педвзаимодействия, и тогда связи и отношения воспитанников между собой тоже являются проявлением именно педагогического взаимодействия. Для японского учащегося мнение одноклассников (своей группы) представляет мощное средство влияния на него, и учитель использует это влияние в педагогических целях и может искусно управлять общественным мнением класса.

Особенностью японской группы и педагогического взаимодействия является принцип невыделения. Индивидуализация плохо сочетается с группизмом, а потому учитель не делает акцент на индивидуальности личности каждого ученика. В России



давно принято оказывать педагогическое содействие развитию ребёнка на основе его особенностей, а современный образовательный стандарт и вовсе возвёл это требование в норму, поэтому ученика стимулируют на участие в конкурсах, соревнованиях, олимпиадах, и итоги рассматриваются как его личные результаты. В школах и учреждениях дополнительного образования ведётся работа по выявлению и педагогическому сопровождению одарённых, появляющиеся инклюзивные школы стремятся оказать поддержку всем категориям детей с особыми образовательными потребностями – фундамент такой работы составляет индивидуализация. В Японии спортивные соревнования имеют командный характер для укрепления коллективизма, а олимпиады не практикуются так, как в России, чтобы избежать выделения. Безусловно, на основе успеваемости и рейтингов ученики и без этого знают лучших и отстающих, однако ни те, ни другие не выделяются учителями: хвалить за образовательные успехи или ругать за их отсутствие неправильно, похвалы заслуживает только старательность и прилежание. Учитель здесь напоминает родителя, для которого нет плохих детей, он любит каждого из них, и это устраняет внутреннюю конкуренцию в классе и обеспечивает единство.

Управляя классом, учитель сам регулярно делит его на микрогруппы, объединяя за большим общим столом или на одном участке 5–6 детей, среди которых будут один лидер и проблемный ученик. Вся микрогруппа подчиняется лидеру, а он ответствен за них и помогает в учёбе и влияет на организацию их прочей деятельности в школе (что похоже на октябрятские звёздочки в начальной школе СССР). Это соответствует иерархичной системе японского общества и укрепляет внутригрупповые межличностные отношения. Коллектив класса, вопреки заветам основателя классно-урочной системы Я. А. Коменского, не сохраняет своей стабильности: состав классов каждой параллели периодически реформируется, благодаря чему ученик в течение своего образования время от времени оказывается в структуре нового класса, где будет только часть бывших одноклассников. Подобный подход вызван педагогическими задачами социализации учащихся (приучить к коллективу, научить конформизму в условиях любого коллектива, нивелировать индивидуальные различия, расширить возможности социального взаимодействия и т. д.).

Ученик, который не научился вписываться в группу, не соответствует её стандартам или не соблюдает правила, обычно становится объектом насмешек, а в худшем случае – жертвой *идзимэ* (буллинга или социального изгнания). Группа, будучи единым целым, может резко противиться любому выделению (от успехов в учёбе до спортивной формы, отличающейся от общепринятой), тогда каждый член группы видит в таком однокласснике угрозу, и издевательства над ним оправдываются общественным мнением. Свою роль здесь играет принцип «все за одного», когда коллектив несёт ответственность и наказание за действия отдельных учащихся. Выделяющийся ученик для группы – это угроза потенциального наказания, поэтому, если предупредительное осуждение и затем насмешки не подействовали, группа может дистанцироваться от такого опасного одноклассника, демонстрируя *идзимэ* – психологическую жестокость, моральное давление на выделяющихся и даже физическую агрессию. Это приводит к чувству вины, самобичеванию, страданию такого учащегося, часто – к прогулам и даже самоубийствам тех, кто не смог справиться с издевательствами [10]. Наравне со страхом буллинг в японских школах вызывается повышенным уровнем стресса. Стресс часто проявляется в агрессии или другом негативном отношении к окружающим, заставляющем их потерять своё достоинство, так значимое для японцев. Одновременно высокий уровень стресса мешает здраво оценить чужое негативное отношение к третьим лицам, и тогда ученик может стать соучастником травли одноклассника [11].

Спасти ситуацию может педагог, но практика показывает, что часто и он не в силах или не желает справляться с устойчивым неприятием одноклассников. Этому долго

способствовал стереотип, что такого рода социальное закаливание помогает личности соблюдать правила, не выделяться и научиться адаптироваться к любому обществу, а потому на пользу учащемуся. Однако в новом столетии буллинг стал более продолжительным (часто превращаясь в травлю), изощрённым и беспощадным, и это уже угроза для здоровья и жизни ученика, что и заставило правительство обратить внимание на проблему. Отчасти её долгое замалчивание объясняется игнорированием со стороны учителей – либо из педагогических соображений (задачи социализации), либо из опасения признать свои ошибки: травля среди одноклассников означает потерю учителя контроля над классом, что позорит его, говорит о некомпетентности и ломает планы на карьерный рост. Прогрессивные учителя борются с проблемой, контролируя микрогруппы в классе и формируя культуру ненасилия.

Ещё одно отличие педагогического взаимодействия в японской школе строится в **строгой нормированности** школьной жизни и поведения в школе. Указания и инструкции сопровождают японцев в любой сфере общественной жизни, регламентируя поведение в различных ситуациях и местах (соответствующей подробной информацией снабжены автоматы продуктов, лифты, мусорные баки и т.д.). Например, в школах на двери учительской можно встретить табличку с инструкцией для входящих туда учеников: «Аккуратно постучать в дверь два или три раза. Получив разрешение учителя, войти, извиниться. Коротко изложить суть дела. Закончив разговор, извиниться. Выйти, аккуратно прикрыв за собой дверь» [12].

Несоблюдение правил вызывает непонимание в обществе, серьёзные отклонения от нормы могут вызывать отчуждение от группы, социальную изоляцию. Поэтому школа стремится сформировать привычку соблюдать правила и инструкции и делает это через взаимодействие учащихся с учителями, администрацией, друг с другом и внешним миром. Когда дежурные убирают посуду со столов после обеда, они тщательно моют каждый пакет из-под молока, сушат и собирают, как предписывает инструкция. Где-то школа сама устанавливает места, где ученик может бывать без сопровождения взрослых. Например, по дороге в школу может запрещаться заходить в близлежащие магазины вплоть до 9 класса. Продавцы сами откажутся обслуживать таких покупателей и сообщат о нарушении школьной администрации, и тогда наказание ждёт не только нарушителя, но и весь его класс (принцип «все за одного») [13]. Через инструкции школа осуществляет педагогическое взаимодействие с семьей и детьми даже во время каникул, снабжая их памятками по организации детского отдыха – где купаться, не забывать про головной убор, не собираться для игр до 10 утра и т. д. И поскольку родители сами привыкли выполнять предписания, то они в основном обращают внимание на усилия школы в этом направлении. Впрочем, в последнее время японские школы пережили волну судебных исков и родительских протестов против необоснованных правил.

В книге «Чёрные школьные правила» [14] японские авторы отмечают сложность этой системы. Помимо правил, знакомых учащимся до поступления в школу, есть правила, составляемые школой и инструкции для учителей по регулированию правил. Формулировка правил весьма однозначна и не допускает гибкости. Например, в основном они содержат слова «разрешено/допускается» и «не разрешено/не допускается», а не «следует...» или «рекомендуется...» [14, с. 184]). Проблему сегодня составляет то, что основные правила возникли давно, и часть из них выглядят устаревшими или излишними. Благодаря вмешательству национального родительского комитета были изменены инструкции, регулировавшие ряд мелких, но соблюдавшихся требований (цвет носков, размер рюкзака, период, когда разрешалось приносить в школу питьевую воду и т. д.). Соблюдение правил связано с принципом конформизма как условия социализации. Бывает, что стремление к этому конформизму выглядит абсурдным, как в случае с одной школой префектуры Осака, где от ученицы средней школы требовали красить волосы в чёрный цвет, не веря, что от природы они каштановые (школа за-

прецедент иметь волосы любого цвета, кроме чёрного). Учителя делали ей замечания и наказывали, в итоге в 16 лет она бросила школу, а в 2017 г. семья подала миллионный судебный иск на городские власти, чьё одобрение неразумных правил без исключений лишило подростка образования и вызвало дерматологические проблемы. Здесь налицо конфликтный и индифферентный тип педагогического взаимодействия: школа годами игнорировала индивидуальные особенности ученицы, требуя соблюдать школьные нормы и вписываться в коллектив. Примечательно, что в 2021 г. суд вынес решение, удовлетворив иск частично, но признав право школы устанавливать правила относительно внешнего вида учащихся, поскольку они связаны с дисциплинированием учащихся и достижением воспитательных целей. Осуждена была не попытка заставить ученицу красить волосы, а удаление её имени из списка класса, когда она перестала посещать занятия, не закончив обучение [15].

### Обсуждение и заключение

Очевидно, что отношения в японской школе сегодня претерпевают некоторые изменения, очень заметные по сравнению с предыдущим столетием. Под влиянием либерализации и западной массовой культуры у молодых поколений наблюдается чуть больше свободы и желания экспериментировать, но традиции, правила, нормы иерархического общества крепко удерживают каркас воспитательной и образовательной систем. В отличие от большинства стран, Япония всегда относилась к западной культуре с настороженным отстранённым интересом, и если перенимала элементы западного опыта, то адаптировала их под особенности национальной культуры.

Анализ особенностей педагогического взаимодействия в Японии позволяет сделать вывод о том, что его принципиальные отличительные особенности находят своё обоснование в истории японской культуры и заключаются в приверженности ритуальной культуре в общении, групповом сознании японцев и традиционной дисциплинированности в отношении установленных правил и предписаний. Лёгкие изменения во влиянии данных особенностей наблюдаются в школе последнего десятилетия, однако остаются очень сильными.

Следует также отметить, что здесь значительно больше, чем в западных странах, взаимодействие зависит от вида – осуществляется ли оно в горизонтальном или вертикальном коммуникативном пространстве. Вертикальное взаимодействие строится в соответствии с традициями в парадигме «старший – младший», куда входят отношения школьника с педагогами, старшеклассниками, частично – с родителями. Горизонтальный вид предполагает социальные связи со своей микрогруппой, классом. В отличие от западного, он более формализован в речевом и невербальном отношении.

*Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.*

### Список источников

1. Педагогика / под ред. Ю. К. Бабанского. М. : Просвещение, 1988. 479 с.
2. Леонтьев А. А. Психология общения. М. : Смысл, 1999. 365 с.
3. Hiroshi S. Education Communication Theory: Re-questioning education from "relationship". Kyoto: Kitaoji Shobo, 2011. 236 p.
4. Корнева А. Г. Молчание в японской культуре (опыт лингвосомиотического анализа) // Вестник Новосибирского государственного университета. 2007. Т. 5. № 2. С. 70–77.
5. Miyanaga K. The Creative Edge: Emerging individualism in Japan. New Brunswick : Transaction Publishers, 1993. 137 p.

6. Matsumoto D., Kudoh T., Takeuchi S. Changing pattern of individualism and collectivism in the United States and Japan // *Culture and Psychology*. 1996. No. 2. Pp. 77–107. doi:10.1177/1354067X9621005
7. Ogihara Y. The rise in individualism in Japan: Temporal changes in family structure, 1947-2015 // *Journal of cross-cultural psychology*. 2018. Vol. 49. Iss. 8. Pp. 1219–1226. [Electronic resource]. URL: [https://www.researchgate.net/publication/325256880\\_The\\_Rise\\_in\\_Individualism\\_in\\_Japan\\_Temporal\\_Changes\\_in\\_Family\\_Structure\\_1947-2015](https://www.researchgate.net/publication/325256880_The_Rise_in_Individualism_in_Japan_Temporal_Changes_in_Family_Structure_1947-2015) (accessed: 15.05.2022). <https://doi.org/10.1177/0022022118781504>
8. McDaniel E. R., Katsumata E. Enculturation of values in the educational setting: Japanese group orientation. *Intercultural Communication: A Reader*. L. A. Samovar, R. E. Porter, E. R. McDaniel (eds.). London : Wadsworth Cengage Learning, 2012. Pp. 400-413.
9. Kusanagi K. N., Takahashi F., Tan C.-Y., Tsuneyoshi R. Implications of comparing school cleaning across educational contexts: Interpretation and practice in Japan, Taiwan, and Singapore. *Tokkatsu: The Japanese Educational Model of Holistic Education*. Tsuneyoshi R. (ed.). Singapore : World Scientific Publishing, 2019. Pp. 121–139.
10. Toda Yu. Bullying (Ijime) and related problems in Japan. History and research. *School Bullying in Different Cultures Eastern and Western Perspectives*. Cambridge : University Printing House, 2016. Pp. 73–92. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139410878.007>
11. Taki M. ‘Ijime bullying’: characteristic, causality and intervention, Measures to Reduce «Bullying in Schools» [Electronic resource]. *Oxford-Kobe Seminars*. Kobe, 2003. URL: <https://www.nier.go.jp/a000110/IjimeBullying2003Kobe.pdf> (accessed 04.07.2022).
12. Прасол А. Ф. Особенности национальной педагогики в Японии // *Япония. Путь кисти и меча*. 2002. № 3. С. 12–17.
13. Все лучшие методики воспитания детей в одной книге / ред. Е. Парфенова. М. : АСТ, 2015. 528 с.
14. Ogiue T., Uchida R. *Black school rules. The reality of wanton suffering*. Tokyo : Toyokan Publishing, 2018. 260 p.
15. Shimbun M. «Black dyeing extortion» proceedings: Osaka Prefecture District court decision for compensation of 330,000 yen [Electronic resource]. *The Mainichi Newspapers*. 2.16.2021. URL: <https://mainichi.jp/articles/20210216/k00/00m/040/080000c> (accessed 06.07.2022)

## References

1. *Pedagogika / pod red. Yu. K. Babanskogo [Pedagogy]*. М., Prosveshchenie Publ., 1988, 479 p. (In Russian)
2. Leont’ev A. A. *Psikhologiya obshcheniya [Psychology of communication]*. М., Smysl Publ., 1999, 365 p. (In Russian)
3. Hiroshi S. Educational communication theory: Re-questioning education through “relationship.” *Kyoto, Kitaoji Shobo Publ.*, 2011, 236 p. (In Japanese.)
4. Korneva A. G. *Molchanie v yaponskoj kul’ture (opyt lingvosemioticheskogo analiza) [Silence in Japanese culture: experience of linguosemiotic analysis]*. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of Novosibirsk State University]*, 2007, no. 5, pp. 70-77. (In Russian)
5. Miyanaga K. *The Creative Edge: Emerging individualism in Japan*. N.J., Transaction Publishers, 1993, 137 p.
6. Matsumoto D., Kudoh T., Takeuchi S. Changing pattern of individualism and collectivism in the United States and Japan. *Culture and Psychology*, 1996, no. 2, pp. 77-107. doi:10.1177/1354067X9621005
7. Ogihara Y. The rise in individualism in Japan: Temporal changes in family structure, 1947-2015. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2018, vol. 49, Is. 8, pp. 1219-1226. Avail-



able at: [https://www.researchgate.net/publication/325256880\\_The\\_Rise\\_in\\_Individualism\\_in\\_Japan\\_Temporal\\_Changes\\_in\\_Family\\_Structure\\_1947-2015](https://www.researchgate.net/publication/325256880_The_Rise_in_Individualism_in_Japan_Temporal_Changes_in_Family_Structure_1947-2015) (accessed: 15.05.2022), <https://doi.org/10.1177/0022022118781504>

8. McDaniel E. R., Katsumata E. Enculturation of values in the educational setting: Japanese group orientation. Intercultural communication: A Reader//ed. by Samovar L. A., Porter R. E., McDaniel E. R. London, Wadsworth Cengage Learning, 2012, pp. 400-413.

9. Kusanagi K. N., Takahashi F., Tan C.-Y., Tsuneyoshi R. Implications of comparing school cleaning across educational contexts: Interpretation and practice in Japan, Taiwan, and Singapore. Tokkatsu: The Japanese Educational Model of Holistic Education//ed. by Tsuneyoshi R. Singapore, 2019, pp. 121-139.

10. Toda Y. Bullying (Ijime) and related problems in Japan. History and research. School Bullying in Different Cultures: Eastern and Western Perspectives. Cambridge, University Printing House, 2016, pp. 73–92. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139410878.007>

11. Taki M. 'Ijime bullying:' characteristic, causality and intervention. Measures to Reduce "Bullying in Schools." Oxford-Kobe Seminars, Kobe, 2003. Available at: <https://www.nier.go.jp/a000110/IjimeBullying2003Kobe.pdf> (accessed 04.07.2022)

12. Prasol A. F. Osobennosti natsional'noj pedagogiki v Yaponii [Features of national pedagogy in Japan]. Yaponiya. Put' kisti i mecha [Japan. The path of the brush and the sword], 2002, no. 3, pp. 12–17. (In Russian)

13. Vse luchshie metodiki vospitaniya detej v odnoj knige [All the best parenting methods in one book]. M., AST Publ., 2015, 528 p. (In Russian)

14. Ogiue T., Uchida, R. Black school rules. The reality of wanton suffering. Tokyo: Toyokan Publishing, 2018. 260 p. (In Japanese)

15. Shimbun M. «Black dyeing extortion» proceedings: Osaka Prefecture District court decision for compensation of 330,000 yen. The Mainichi Newspapers, 02.16.2021. Available at: <https://mainichi.jp/articles/20210216/k00/00m/040/080000c> (accessed 06.07.2022) (In Japanese)

***Лариса Николаевна Данилова***

*доктор педагогических наук, доцент,  
доцент кафедры теории и истории  
педагогики*

*Ярославский государственный педагоги-  
ческий университет им. К. Д. Ушинского*

*150000, Россия, г. Ярославль,  
ул. Республиканская, 108*

*тел.: +7 (4852) 302325*

***Larisa N. Danilova***

*Doctor of Sciences (Pedagogy),  
Associate Professor at the Department of  
Theory and History of Pedagogy*

*K. D. Ushinsky Yaroslavl State  
Pedagogical University*

*108 Respublikanskaya St, Yaroslavl,  
Russia, 150000*

*Tel.: +7 (4852) 302325*

*Статья поступила в редакцию 14.07.2022, одобрена после рецензирования  
19.07.2022, принята к публикации 22.07.2022.*