

2025, № 01 (январь)

Раздел 5.8. Педагогика

ART 251001

DOI: 10.24412/2304-120X-2025-11001

УДК 37.012.2

Влияние идей А. С. Макаренко на образ педагогических отношений в школах Японии

The influence of A. S. Makarenko' ideas on pedagogical relations in Japanese schools

Автор статьи

Шендеровская Наталия Сергеевна,
старший преподаватель кафедры китайского языка
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К. Д. Ушинского», г. Яро-
славль, Российская Федерация
shvnataliya@yandex.ru
ORCID:0000-0002-3330-0734

Author of the article

Natalia S. Shenderovskaya,
Senior Lecturer, Department of the Chinese Language,
Yaroslavl State Pedagogical University named after
K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russian Federation
shvnataliya@yandex.ru
ORCID:0000-0002-3330-0734

Конфликт интересов

Конфликт интересов не указан

Conflict of interest statement

Conflict of interest is not declared

Для цитирования

Шендеровская Н. С. Влияние идей А. С. Макаренко на
образ педагогических отношений в школах Японии // Научно-методический электронный журнал «Кон-
цепт». – 2025. – № 01. – С. 1–20. – URL: <https://e-koncept.ru/2025/251001.htm> – DOI: 10.24412/2304-120X-2025-11001

For citation

N. S. Shenderovskaya, The influence of A. S. Makarenko' ideas on pedagogical relations in Japanese schools // Scientific-methodological electronic journal "Koncept". – 2025. – No. 01. – P. 1–20. – URL: <https://e-koncept.ru/2025/251001.htm> – DOI: 10.24412/2304-120X-2025-11001

Поступила в редакцию <i>Received</i>	10.09.24	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	23.12.24
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	23.12.24	Опубликована <i>Published</i>	31.01.25



Аннотация

Антон Семенович Макаренко во многом определил направление развития педагогической мысли в СССР и оказал влияние на педагогику других стран. Его труды посвящены трудовому воспитанию в коллективе, организации трудового и эстетического воспитания и развитию сознательной дисциплины. Несмотря на то что его деятельность относится к уже ушедшему в прошлое столетию, его идеи по-прежнему находят отклик у современных педагогов разных стран и остаются актуальными в современных реалиях, где экономический успех страны напрямую связан с качеством образования. Одной из стран, экономические успехи которой обратили на себя всеобщее внимание, является Япония. Цель данной статьи – получение представления о том, какой вклад идеи А. С. Макаренко внесли в формирование образа педагогических отношений в школах Японии. Ведущими подходами к исследованию данной темы стали историографический, сравнительно-педагогический, ретроспективный, анализ, обобщение и т. д. В статье проведен анализ того, каким образом идеи Макаренко могли прийти в педагогический мир Японии, а также сделан обзор некоторых работ японских исследователей, посвященных их изучению. Рассмотрена динамика и причины популярности идей Макаренко среди японских педагогов, и приведены примеры тех методов, которые были привнесены в японскую действительность. А. С. Макаренко можно назвать одним из первопроходцев в разработке осознанного подхода к процессу педагогического взаимодействия. В Японию информация о его деятельности пришла в основном из Восточной Германии в послевоенное время на волне демократизации, что, вероятно, послужило одной из причин успешного выхода Японии из послевоенного кризиса и дальнейшего экономического процветания. Теоретическая значимость статьи состоит в важности изучения самого феномена педагогического взаимодействия, качество которого, в свою очередь, напрямую связано с уровнем овладения знаниями и навыками среди учеников, а также с необходимостью актуализации универсальных методов в педагогике, сформулированных А. С. Макаренко на основе его уникального опыта. Практическая значимость статьи обусловлена необходимостью совершенствования педагогического взаимодействия в образовательных организациях для повышения качества образования.

Abstract

Anton Semenovich Makarenko determined in many respects the direction of pedagogical thought development both in the USSR and influenced the pedagogy of other countries. His works are devoted to labor education in a team, the organization of labor and aesthetic education and the development of conscious discipline. Despite the fact that his work dates back to the past century, his ideas still resonate with modern educators in different countries and remain relevant in modern realities, where the economic success of a country is directly related to the quality of education. One of the countries which economic success has attracted everyone's attention is Japan. The purpose of this article is to examine what contribution the works of A. S. Makarenko made to the formation of the idea of pedagogical relations in Japanese schools. The leading approaches to the study of this topic were historiographic, comparative pedagogical, retrospective ones, analysis, generalization, etc. The author analyzes how Makarenko's ideas could come to the pedagogical world of Japan and makes a review of some works of Japanese scholars devoted to their study. The dynamics and reasons for the popularity of Makarenko's ideas among Japanese educators are considered, and examples of those methods that were brought into Japanese reality are given. A. S. Makarenko can be called one of the pioneers in the development of a conscious approach to the process of pedagogical interaction. Information about his work came to Japan mainly from East Germany in the post-war period on the wave of democratization, which probably served as one of the reasons for Japan's successful overcoming the post-war crisis and further economic prosperity. The theoretical significance of the article lies in the importance of studying the phenomenon of pedagogical interaction itself, the quality of which, in turn, is directly related to the level of knowledge and skills acquisition by students. Besides, there is a need to update the universal methods in pedagogy formulated by A. S. Makarenko based on his unique experience. The practical significance of the article is due to the need to expand pedagogical interaction in educational organizations in order to improve the quality of education.

Ключевые слова

коллективистское воспитание, коллектив, групповое мышление, педагогическое взаимодействие, школьное образование Японии

Key words

collectivist education, team, group thinking, pedagogical interaction, school education in Japan

Благодарности

Автор выражает благодарность своему научному руководителю Ларисе Николаевне Даниловой.

Acknowledgements

The author expresses gratitude to her scientific advisor Larisa N. Danilova.

Введение / Introduction

Вопрос эффективного воспитания подрастающего поколения всегда остается актуальным, поскольку каждое последующее поколение сталкивается как с новыми вызовами, так и с теми, опыт решения которых уже имеется у их предшественников. XX век – это время не только тяжелых испытаний, но и гениальных открытий во всех областях науки. Так, многие выдающиеся деятели педагогической науки проявились именно в этот период. Среди них можно назвать Джона Дьюи, Януша Корчака, Рудольфа Штайнера, Марию Монтессори и, конечно, Антона Макаренко. Их вклад в

развитие данной области остается неисчерпаемым источником вдохновения и новых открытий для современных педагогов.

Педагогическое взаимодействие – это основа любого образовательного процесса, существующая вне зависимости от степени ее изученности. Для отечественной педагогики данный термин считается устоявшимся и используется с 70-х годов XX столетия. Определений педагогического взаимодействия в отечественной педагогике много. Вот некоторые из них:

- Ю. К. Бабанский: это взаимная активность, сотрудничество педагогов и воспитуемых в процессе их общения в школе [1];
- М. И. Рожков: это процесс, который происходит между воспитателем и воспитанником в ходе учебно-воспитательной работы и направлен на развитие личности ребенка [2];
- Е. В. Коротаева: это связь субъектов (и объектов) образования, приводящая к их количественным и/или качественным изменениям [3] и т. д.

В своей работе А. С. Макаренко не использовал такой термин, как «педагогическое взаимодействие», однако мы часто встречаем у него такие формулировки, как «педагогическая технология» и «педагогическая техника». По его утверждению, это то, что обеспечивает моменты и ситуации операционного воздействия педагога на воспитанника [4]. Как отмечает О. О. Намлинская, основным предметом педагогической технологии он называл живое педагогическое воздействие, а ее содержанием являются научно обоснованные закономерности воспитательных воздействий человека на другого человека. Педагогическая техника – это, в свою очередь, одно из звеньев педагогической технологии, выступающее в виде умений педагога пользоваться своим психофизическим аппаратом как инструментом воздействия на воспитанника. Он выделял следующие воздействия:

- организация общения с воспитанником;
- предъявление требований к воспитуемому с целью его развития и приобщения к человеческой культуре;
- организация системы положительных подкреплений социально-психологических новообразований воспитанника;
- организация тормозящих воздействий, направленных на коррекцию социально значимых отношений;
- организация групповой и коллективной деятельности;
- педагогическое разрешение конфликта, порождаемого воздействием или специально создаваемом педагогом в ходе воздействия;
- организация воспитательного воздействия посредством предметно-вещевой среды воспитанника;
- организация саморегуляции профессионального состояния педагога;
- педагогический анализ ситуации [5].

Несмотря на то что во времена деятельности А. С. Макаренко понятие «педагогическое взаимодействие» не было еще научно обосновано, тем не менее его педагогическая концепция, основанная на грамотной организации нормальной, педагогически целесообразной жизни учеников посредством соблюдения педагогической технологии, во многом отражает суть данного понятия. Ее можно сформулировать следующим образом: это взаимодействие в рамках образовательной среды, в основе которого лежит коммуникация между участниками педагогического процесса, нацеленная на позитивную трансформацию личности его участников. Можно сказать, что

А. С. Макаренко – один из первых исследователей педагогики, кто на практике вывел и обосновал оптимальные способы взаимодействия в образовательном процессе.

В данной статье пойдет речь о том влиянии, которое педагог оказал на образ педагогического взаимодействия в Японии, привлекая всеобщее внимание высокими темпами экономического роста после подписания акта о безоговорочной капитуляции во Второй мировой войне. Такой успех сами японцы объясняют, прежде всего, высоким уровнем образованности населения и выходом на новый уровень «образовательного общества», в котором был взят курс на демократизацию, гуманизацию и модернизацию образования. Такой успех в образовательной сфере был бы невозможен без грамотно организованного педагогического взаимодействия в школах Японии, изучение которого представляется актуальным и для России.

Когда говорят об этом феномене именно в японской педагогической науке, чаще всего имеют в виду термин «педагогические отношения» (kyo:ikukankei). Однако рассмотрение данного феномена требует более глубокого погружения в историю и культуру конкретной страны, поскольку педагогическое взаимодействие несет на себе отпечаток традиций построения связи между учителем, учеником/учениками, родителями и школой. Традиции, ритуалы, национальная этика и особенности социальной структуры продолжают отражаться и на процессе взаимодействия в образовательной среде. Как отмечено в статье Л. Н. Даниловой и Н. С. Шендеровской, в японской педагогической науке данное явление изучалось в основном под сильным влиянием западных исследователей и не рассмотрено так подробно, как мы можем наблюдать это в нашей стране [6]. Однако, несомненно, обладая уникальными чертами, оно представляет большой интерес для изучения.

Обзор литературы / Literature review

Педагогическое взаимодействие – это неотъемлемая основа любого педагогического процесса. Наиболее подробно оно изучалось в российской педагогике начиная с 70-х годов XX века. Работы ряда отечественных исследователей внесли значительный вклад в изучение данного феномена. Так, основоположниками данного направления была проделана большая работа. Это, прежде всего, А. А. Леонтьев, акцентировавший внимание на коммуникативных навыках учителя [7]. В. А. Кан-Калик, изучавший педагогическое общение как систему социально-психологического взаимодействия педагога и воспитуемых, также оказал большое влияние на педагогику [8]. Современный взгляд на понимание этого феномена обосновывался такими исследователями, как Ю. К. Бабанский, который впервые ввел определение педагогического взаимодействия в учебник педагогики [9]. В настоящем исследовании подспорьем послужили работы таких теоретиков педагогического взаимодействия, как Е. В. Коротаева, которая систематизировала современные подходы по вопросу педагогического взаимодействия в современной образовательной ситуации [10]. Исследования М. И. Рожкова и Л. В. Байбородовой подробно показали процесс воспитания с точки зрения субъектности данного процесса [11].

Что касается педагогики Японии, то, проанализировав представленную литературу по данному вопросу, можно заметить использование следующих терминов (в порядке частотности употребления): 1) «педагогические отношения» (教育関係 кё:ику канкэй); 2) «педагогическая коммуникация» (教育コミュニケーション кё:ику комюникэ:сён); 3) «педагогическое взаимодействие» (教育作用 кё:икусаё:).

Изучением данного феномена в Японии занимаются такие исследователи, как, например, Мияно Ясухиро, который анализирует теорию образовательных отношений и педагогического взаимодействия на основе немецкой философии образования. Автор признаёт, что, несмотря на попытки обращения к этому понятию, взаимодействия между педагогами и учениками в японской педагогике изучены недостаточно. Анализируя сущность взаимных отношений, автор указывает, что для японцев они подразумевают: 1) личные отношения двух людей; 2) отношения, основанные на разнице в степени развития одной из сторон; 3) отношения, основанные на воле педагога, направленной на развитие ученика; 4) «страстные» отношения (熱情的關係 *нэцудзё:тэки канкэй*) [12].

Учида Тацуру в работе «Превосходный учитель», рассуждая о педагогическом взаимодействии, оперирует понятием «отношения учителя и ученика». Он выдвигает гипотезу о том, что качество обучения напрямую обусловлено их взаимоотношениями, а условием продуктивного учебного процесса является «ошибка восприятия» и асимметрия отношений. Под «ошибкой» подразумевается подсознательная вера ученика в некую исключительность своего учителя, который при этом является ординарным для других людей, что, по сути, сопоставимо с влюбленностью. При этом осознание его уникальности ведет к ощущению учеником собственной исключительности. Исследователь исходит из положения, что человек учится не столько для получения необходимых знаний и умений, сколько для того, чтобы почувствовать свою уникальность. Осознание уникальности и ценности педагога учеником позволяет установиться личностной зависимости от учителя и стремлению к взаимодействию с ним, формируя, таким образом, мотивацию на высокий результат. Так учитель обеспечивает для ученика неповторимость его личности, что является основанием положительного отношения ученика к школьной жизни [13].

Идеи А. С. Макаренко занимают особое место в педагогике Японии. Отдельные аспекты деятельности А. С. Макаренко были рассмотрены и японскими исследователями, такими как Тоэда Осаму, который проанализировал «Педагогическую поэму» с точки зрения роли труда в процессе формирования группы [14]. Влияние А. С. Макаренко на теорию образовательных отношений Ноля изучал Сукэгава Акихиро [15]. В свою очередь японский исследователь Кувабара Киёси провел детальный анализ образования в советской и современной России, он является известным в Японии исследователем деятельности А. С. Макаренко [16]. Ямасита Хироси изучал процесс формирования теории обучения Макаренко [17]. Накадзима Акико – взгляд Макаренко на дисциплину [18]. Кобаяси Ами обратила внимание на то влияние, которое идеи Макаренко оказали на послевоенное образование в Японии [19].

Педагогическое взаимодействие, являясь коммуникативным процессом, не может не отражать особенностей социального взаимодействия той или иной страны. Так, в данном исследовании источником информации об отличительных чертах японского менталитета послужила работа В. А. Пронникова и И. Д. Ладанова «Японцы (этнопсихологические очерки)», в которой исследователи детально рассмотрели особенности японского общества [20], а также работа японского социолога Наканэ Тиэ «Японское общество», которая сыграла большую роль в понимании главенствующей роли группового сознания в японском обществе. Ее теория общества вертикальных отношений «татэ сякай» была активно принята зарубежными и японскими специалистами как базовая социокультурная модель японского общества [21].

Итак, если исследовать вопрос о том, каким образом идеи А. С. Макаренко воспринимались в других странах, становится очевидным, что отношение к ним сильно зависело от политической обстановки. Охлаждение русско-американских отношений замедлило проникновение разработок русских исследователей по миру, в том числе и в Японии. Также в самой Москве, во время непосредственной деятельности педагога, отношение к нему менялось неоднократно. В 1928 году, после критического отзыва Н. К. Крупской, распространение идей А. С. Макаренко было под вопросом. Как отмечают А. А. Фролов и С. И. Аксенов, художественная форма изложения также неоднозначно воспринималась научными кругами того времени. Недопущение его педагогики в официальную также объясняют и специфической изначальной сферой применения его методов, а именно социализацией беспризорников и малолетних преступников. Всеобщее признание педагог получил уже после своей кончины, как в России, так и в странах Запада [22].

В странах Европы опыт работы А. С. Макаренко стал известен еще с 30-х годов XX века. Отзывы исследователей Франции, Германии и Англии, которые смогли посетить его учреждения, были во многом положительными. Таким образом, информация о деятельности педагога получает широкое распространение за пределами страны уже в конце 40-х – начале 50-х годов, когда его книги («Педагогическая поэма», «Флаги на башнях», «Книга для родителей», «Лекции о воспитании детей») были переведены на другие языки [23]. Особенно много было выпущено статей на немецком языке, так как именно в ГДР начали появляться самые первые переводы его работ. Стоит отметить, что труды именно немецких исследователей всегда имели вес в японских научных кругах XX века.

Рассмотрим тех западных исследователей в области педагогики, которые не только положительно оценили вклад А. С. Макаренко, но и смогли прямо или косвенно послужить проводниками его идей в педагогическую теорию и практику Японии.

Герман Ноль, немецкий философ и теоретик педагогики, высоко оценил «Педагогическую поэму» и ставил А. С. Макаренко в один ряд с такими классиками педагогики, как Х. Зальцман, И. Песталоцци и др. [24] В Западной Германии Ноль был первым исследователем образования, который написал рецензию на «Педагогическую поэму». Педагогическая практика, нацеленная на реабилитацию беспризорников и несовершеннолетних правонарушителей, особенно заинтересовала его. Он стал основателем общества, которое отошло от антисоветского курса в педагогике ФРГ, и со своими учениками Э. Хеймпель и Л. Фрезе образовал «геттингентскую тройку». Так, в 1951 году вышла работа Э. Хеймпель «Окно на Восток», отразившая значимость исследований деятельности А. С. Макаренко. Автор призывал к переосмыслению трудов и опыта советского педагога, а посредством ее реализации – к решению фундаментальных проблем педагогики [25]. Также он возродил интерес к исследованиям И. Ф. Гербарта, в работах которого обнаруживаются истоки исследования такого понятия, как «педагогические отношения». Его интерпретации данного феномена как необходимого условия и сущности образования, выражающегося в связи между педагогом и его учениками, получили широкое освещение в педагогических кругах Японии и оказали влияние на педагогический процесс [26].

Ноль, основываясь в своих исследованиях на взглядах Гербарта и Песталоцци, внес неоценимый вклад в понимание феномена педагогических отношений, заложив основы данной теории. Ноль подчеркивал важность установления эмоциональной связи между педагогом и учеником, а также призывал к индивидуальному подходу к

каждому ребенку. В своих лекциях по социальной педагогике и статьях он выдвигал идею о том, что воспитание должно строиться на эмоциональном компоненте педагога и не может быть просто выполнением внешних задач. Он подчеркивал, что педагогические отношения должны быть основаны на защите интересов ребенка и вытекать из уникальных особенностей личности каждого ребенка [27].

Сукэгава Акихиро из Университета Цукубы в своей исследовательской работе под названием «Влияние Макаренко на теорию “воспитательных отношений” Ноля: изменения в понимании Ноля “воспитательных отношений” после войны и их теоретические предпосылки» показывает, что Ноль теоретически переосмыслил в своих более поздних работах понятие педагогических отношений именно под влиянием А. С. Макаренко. Так, Сукэгава утверждает, что Ноль изменил способ понимания концепции воспитательных отношений и придал ей коллективистский характер. Изначально он предлагал концепцию образовательных отношений, основанную на личных отношениях учителя к ученику. Эта концепция подверглась критике со стороны многих исследователей образования на том основании, что она игнорировала сверхличностные и социальные силы, действующие во всех сферах образовательных явлений. Данный вопрос подробно раскрыл именно А. С. Макаренко, что отражено в его идее образования человека в коллективе и через него. Впоследствии Ноль стал уделять большое внимание групповому обучению, а не просто обучению в классе и считал учителя помощником. При этом он подчеркивал индивидуальное подчинение группе и придавал большое значение дисциплине в группе обучающихся [28].

Джон Дьюи, американский философ и педагог, также оказал значительное влияние на японскую педагогику. Отмечают, что в основе педагогических взглядов Дьюи и А. С. Макаренко лежит общая идея, которую можно найти в первом пункте «Моей педагогической веры» Дьюи: воспитание осуществляется через активное участие личности в социальном развитии человечества. Истинное воспитание достигается, стимулируя способности ребенка с помощью требований, предъявляемых к нему социальными условиями, в которых он находится. Кроме того, Д. Дьюи подчеркивает, что школа – это прежде всего социальное учреждение, а воспитание – социальный процесс [29].

Тем не менее Дьюи официально не давал характеристики непосредственно деятельности А. С. Макаренко, поскольку упоминаний о нем нет даже в его книге о России. Причиной этому, возможно, было то, что к педагогическим новаторствам Макаренко в то время относились с подозрением, в том числе и в Москве (критика Крупской). Именно в это время, в 1928 году, Дьюи знакомится со школой-колонией «Красные зори» (рук. И. В. Ионин), расположенной под Ленинградом, и сельским отделением Первой опытной станции по народному образованию в Калужской губернии. Увиденное произвело на него глубокое впечатление. Из его отзывов можно указать следующие: «Впечатление не столько от того, что они делали, сколько от их поведения, отношения ко всему происходящему, — я не могу его передать, просто не хватает литературного мастерства, но впечатление сохранится навсегда» [30]. Однако в США «Педагогическая поэма» пришла из Лондона после публикации ее в 1936–1938 годах, а «Книга для родителей» стала известна американским читателям после ее переиздания на английском языке в 1967 году под названием «Коллективная семья. Настольная книга русских родителей», под редакцией социального психолога и педагога У. Бронфенбреннера. Также известно его вступление к художественному фильму «Путевка в жизнь» («Дорога в жизнь»), который вышел в СССР в 1931 году и получил первенство на I Венецианском кинофестивале (1932). В США его показывали в 1940-х

годах. Во вступлении Дьюи говорит: «Вы увидите фильм большой художественной красоты, драматического действия и силы. Это запись великого исторического события... Вы увидите поучительный педагогический урок могущества свободы, сочувствия, труда и игры в борьбе с преступностью несовершеннолетних — урок, который может научить и нас» [31].

Таким образом, тот факт, что идеи А. С. Макаренко получили широкую известность и своих почитателей в странах Запада, мог сыграть не последнюю роль в том, что японские исследователи также обратились к изучению его подходов и опыта.

Теперь рассмотрим мнения японских исследователей о том, какой вклад внесли идеи А. С. Макаренко в педагогическую практику современной Японии. Деятельность Макаренко, получив широкую известность на Западе, затронула и педагогические круги Японии. Первый взлет популярности книг Макаренко в Японии приходится на 50–60-е годы XX века [32]. Второй – на 90-е – начало 2000-х годов, на время школьной реформы. В 1951–1952 годах было издано в четырех книгах первое издание сочинений автора, разработанное на основе советского издания 1949 года. Эти и другие тексты вместе с «Педагогической поэмой» образовали выпущенное в 1954–1955 годах издание, состоящее из 12 книг. А. А. Фролов в своей монографии «А. С. Макаренко в СССР, России и мире: историография освоения и разработки его наследия» пишет, что в Японии наследие А. С. Макаренко не только стало широко известно, но и активно применяется в различных сферах образования и воспитания и в подготовке учителей. Его идеи впервые были применены и в сфере менеджмента [33].

Представители Японии также принимали участие в международных конференциях, посвященных трудам А. С. Макаренко. Это международная научно-практическая конференция «Педагогика А. С. Макаренко: воспитание и жизнь (достижения и проблемы)», посвященная 125-летию со дня его рождения, прошедшая в Нижегородском государственном педагогическом университете 28–29 марта 2013 года, международный макаренковедческий симпозиум по проблеме «История, современное состояние и перспективы макаренковедения» 30 октября 2014 года, который провела исследовательская лаборатория «Воспитательная педагогика А. С. Макаренко» Минского университета и т. д.

Фудзии Тосихико утверждает, что Япония является одной из капиталистических стран, на которые повлияли идеи А. С. Макаренко. Стоит отметить, что послевоенный период Японии отличался активной демократизацией, в ходе которой была легализована Коммунистическая партия Японии, усилилось рабочее движение, и идеи «Нового образования» (Дьюи) и советская педагогическая наука (Макаренко) обрели популярность. По мнению Фудзии, идеи А. С. Макаренко предоставляли японским учителям сбалансированную в плане дисциплины и детской автономии альтернативу. Издательства (Мэйдзи Сётэн), образовательные организации, такие как «Союз учителей Японии», и отдельные педагоги сыграли важную роль в процессе заимствования его идей [34].

Токумицу Ягава, педагог-марксист, вице-президент общества «Япония – СССР», публиковал в журнале «Консультирование по вопросам жизни» свои статьи и активно освещал деятельность А. С. Макаренко. Он, по сути, явился тем, кто познакомил японскую общественность с советской теорией и практикой образования, выступая одновременно с критикой американского образования как неспособного решить педагогические проблемы, существующие в Японии. В 40–50-х годах он издал книгу «Прогресс советской педагогики», в 1952 году рассмотрел идеи и опыт педагога в своей

книге «Истории советской педагогики», издал в 1955 году монографию «Современная советская педагогика», которая стала продолжением его книг «Критика нового воспитания» (1950) и «Кризис японского образования» (1953). Сам переводил труды А. С. Макаренко, Н. К. Крупской, А. В. Луначарского и создал педагогическую концепцию личности, отличную от западных идей дифференциации по «врожденным способностям». Также, с опорой на народную педагогику, он разработал взгляд на ученика как на «объект-субъект воспитания» [35].

В ряде многочисленных работ Кувабары Киёси, посвященных образованию в России и Японии, имеются также и труды, написанные в соавторстве с российскими исследователями. Он является автором таких работ, как «Исследование теории обучения в ранних советских школах» (1985), «Записки об исследовании советского коллективистского образования» (1989), «Демократизация управления школой, создание школьных советов» (1991), «Покачнувшийся портрет Макаренко» (1991), «Эмпирическое исследование переоценки теории Макаренко в истории советского образования» (2015) и др. В последней Кувабара утверждает, что в Японии понимание коллективизма А. С. Макаренко во многом было воспринято с искажением по причине дискредитации его трудов и должно быть заново переосмыслено [36].

Кобаяси Ами, научный сотрудник университета Дюссельдорфа, приняла участие в XXII международной научно-практической конференции «Слово и дело Антона Макаренко: украинский и европейский контексты» с докладом на тему «Макаренко в Японии – принятие и реализация идей А. С. Макаренко в капиталистическом обществе». Исследователь, проанализировав историю проникновения идей А. С. Макаренко в Японию, отмечает, что, несмотря на признание А. С. Макаренко ЮНЕСКО всемирно влиятельным педагогом, распространение его идей за границы было не таким простым в свете холодной войны между Россией и Западом в то время. Исследователь утверждает, что принятие методов А. С. Макаренко шло в основном через Восточную Германию, однако для включения их в существующую образовательную практику приходилось дистанцироваться от социалистических идей, которые их сопровождали. Исследователь отмечает, что многие японские инициаторы коллективного образования были убеждены в идеях А. С. Макаренко или имели положительный имидж Советского Союза. Однако некоторые учителя просто переняли его методы, в особенности групповые соревнования, потому что они хорошо работали на практике. Как отмечает Кобаяси, в отличие от практики А. С. Макаренко и социалистических стран, групповая конкуренция, имевшее место в Японии, не была напрямую связана с производительным трудом. После распада Советского Союза исследования А. С. Макаренко в Японии проводились мало, и термин «коллективное образование» больше не используется. Однако его следы все еще можно увидеть в практике японских школ и даже среди японских компаний. Так, групповые соревнования сегодня наблюдаются гораздо реже, но все еще существует много групповых мероприятий, направленных на воспитание ответственности, основанной на солидарности [37].

К вопросу о том, как коллективистское образование применялось непосредственно на практике, обратился японский исследователь Суганума Акимаса из университета Кюсю Сангё. Он изучил акцент на коллективность в образовании, основанный на практике послевоенных школьных поездок, которые являются характерной чертой того времени. В действующих в то время учебных программах школьные экскурсии позиционировались как возможность изучить «правила групповой жизни», а

их образовательное значение заключалось в повышении у детей чувства принадлежности к школе и коллективу в частности. Школьные экскурсии берут начало в походах и военных учениях. Суганума показал, что в послевоенное время, когда элементы, составлявшие групповую дисциплину, были утеряны в силу демилитаризации страны, на первый план стали выдвигать значение социального воспитания [38].

Айдзава Синити в своей работе «Механизмы формирования социальных классов посредством образования в развитых обществах: историко-сравнительный социологический анализ» уделяет внимание исследованию изменения памяти о школьном образовании в результате послевоенной индустриализации развитых стран, проводя сравнительное историко-социологическое исследование Японии и Германии. В частности, в нем основное внимание уделяется меняющемуся опыту и воспоминаниям Японии и Германии о коллективном школьном образовании в странах, побежденных во Второй мировой войне, посредством практики преподавания в школах, внедренной в период индустриализации. В послевоенный период оккупации Японии Соединенными Штатами «демократия» была введена во многие классы с упором на обучение на основе опыта. Однако, когда Япония вступила в период быстрого экономического роста, в качестве демократической образовательной практики получила широкое распространение форма коллективной педагогики, которая очень подходила активному росту производства по всей стране. Также Айдзава отмечает, что до сих пор существуют некоторые трудности с обнаружением истоков акцента, придаваемого коллективности в японских школах. Он видит причину в том, что сельский коллективизм в Японии, который контрастирует с западным индивидуализмом, имеет очень сильную историческую основу. До 1950-х годов японское общество было в значительной степени разделено на мир образованных людей и традиционное сельское общество, а коллективизм был той силой, с помощью которой страна искала свой путь к демократическому равенству. Так, Япония стала страной, где коллективизм и эгалитаризм приобрели тесную связь, считает исследователь [39].

26 января 1959 года был сформирован «Национальный исследовательский совет по руководству образом жизни» (全国生活指導研究協議会 Zenkoku seikatsu shidō kenkyū kyōgi-kai), который представлял собой исследовательскую группу, состоящую из учителей и исследователей начальной и средней школы, которая занимается исследованиями образа жизни. Она также известна тем, что пропагандирует «групповое» или «коллективистское» образование на базе идей А. С. Макаренко. Также Мицуну Эбе, как представитель Японско-Советского общества, вместе с двумя членами Коммунистической партии Японии основал журнал «Консультирование по вопросам жизни» (Сэйкацусидо 生活指導) на базе данного совета. Кобаяси Ами отмечает, что он стал одной из важнейших платформ, где можно было обсуждать коллективистское образование и его реализацию [40]. Так, в новом издании «Введение в создание классных групп», опубликованном «Советом по образу жизни» в 1990 году, говорится, что создание классной группы заключается в том, чтобы научить каждого ребенка действовать в группе как уникальная личность, но жить при этом солидарно с группой. Подчеркивалось, что это, в свою очередь, является хорошей профилактикой школьных издевательств (идзимэ) среди учащихся одного класса и способствует укреплению взаимоподдержки.

Кавамура Сигэо и Мусаси Юка отмечают, что, взяв за основу то, что демократизация классных групп и их преобразование в самоуправляющиеся группы нераз-

рывно связаны, «Совет по образу жизни» делал акцент на том, что необходимо фокусироваться на поведении/ поступках/ действиях членов группы и постепенно передавать управленческие функции от учителя самой группе. Также, следуя рекомендациям А. С. Макаренко, выделяют стадии развития классовых групп: «стадия группирования», «раннюю стадию» и «позднюю стадию». Для учителей подчеркивалась важность отслеживания структуры и стадии всей классной группы, поскольку это неразрывно связано с развитием и состоянием самих воспитанников и служит ориентиром в понимании состояния того или иного ученика [41].

Однако наиболее важными действующими лицами в восприятии и реализации идей А. С. Макаренко были учителя государственных начальных и средних школ. Например, Ониси Тюдзи создал в 1954 году учебную группу среди учителей, где они вместе читали «Педагогическую поэму» и пытались воплотить в жизнь идеи Макаренко. Благодаря этой группе коллективное образование А. С. Макаренко распространилось через конференции и собрания профсоюза учителей. Особенно во второй половине 1950-х и в 1960-е годы идея коллективистского образования была хорошо воспринята как средство борьбы с бедностью и хаосом в Японии после Второй мировой войны [42].

Для того чтобы описать образ педагогического взаимодействия в японской школе, потребуется вкратце рассмотреть два аспекта: культурно-исторический и практический.

Если говорить о культурно-историческом аспекте, то важным является тот факт, что, как отмечает Сугио Хироси в своей монографии «Теория педагогической коммуникации – переосмысление образования через призму отношений», общество Японии до заимствования иероглифической письменности Китая долгое время развивалось как бесписьменное. В бесписьменных обществах по причине невозможности передавать информацию письменно получили особое развитие устная и невербальная коммуникации. Для устной коммуникации японцев характерен, во-первых, заметный разрыв с письменной формой, во-вторых, наличие простого, нейтрально-вежливого и вежливого стилей, которые используются в зависимости от статуса собеседника и принадлежности его к внутреннему кругу общения или к внешнему [43]. Для невербальной коммуникации японцев характерно особое внимание к недосказанности, жестам, молчанию и позе собеседника. Многие собеседники понимают из контекста, а не из прямого высказывания. Молчание, следуя глубоко укоренившимся в менталитете японцев традициям практики дзэн, также часто воспринимается как «идеал» коммуникации, когда человека понимают без слов [44].

Статус учителя в японской школе традиционно высокий, как отмечают В. А. Пронников и И. Д. Ладанов в своей работе «Японцы (этнопсихологические очерки)». Традиция почитать учителя также глубоко уходит корнями в историю философии данной страны [45]. Считалось, что «До» (путь) – это образ жизни, который учитель воспроизводит в своем ученике, накладывая на него так называемую «психическую печать», а его указания могут пробудить в учениках Будду. Таким образом, философия дзэн-буддизма повлияла на восприятие японцами понятия «учитель», а именно вера в то, что мастерство без учителя (сэнсэя) невозможно освоить (отсюда и традиционно почетная роль этой профессии). Такое восприятие строится на идее передачи учения без опоры на письменные знаки. Поэтому две основные секты дзэн-буддизма Риндзай и Сото, при всех своих различиях в медитации, сосредоточили практику именно на личности учителя.

Поскольку педагогическое взаимодействие – это вид профессионального социального взаимодействия, особенности социального взаимодействия в обществе накладывают свой отпечаток. Как отмечает Ю. М. Лотман, устному типу общества свойственно стремление фиксировать сведения о порядке и законе, поэтому принципиальное значение приобретают фиксирующие социальные нормы обычаи и ритуалы [46]. Такахаси Сатоси подчеркивает, что в Японии остается актуальной важность соблюдения социальных норм и правил, ритуализированность общения, этикетность. При этом конфуцианская традиция почитания старших, а также приоритет морали в образовательном процессе оказали сильное влияние на формирование норм поведения в учебных заведениях, где этикетность поведения и ритуал ценились выше тяги к наукам у обучающихся [47].

Таким образом, в связи с особенностями исторического развития сфера социального взаимодействия, а соответственно, и педагогического в частности обладает рядом особенностей. Это, прежде всего, внимание к статусу собеседника, субъективный приоритет устной передачи знания над письменной, ценность молчания, умение считывать невербальные сигналы и невысказанный контекст, что повышает ценность непосредственного личного контакта при передаче информации.

Л. И. Еремина, А. Ю. Нагорнова в своей статье «Способы организации педагогического взаимодействия в школах России и Японии» отмечают, что, переходя к практической части педагогического взаимодействия в японской школе, стоит отметить: способы педагогического взаимодействия там непосредственно связаны с образовательной ступенью (начальная, средняя и старшая школы). Для начальной школы, которая начинается с 6 лет и длится с 1-го по 6-й класс, характерно диалоговое взаимодействие с акцентом на игровых формах обучения. Оценки не ставятся, поведение мягко корректируется учителем. Во время обучения учеников делят на небольшие группы (хан) по 7–8 человек, имеющие свои отличительные знаки и иногда названия, в выборе которых принимают участие сами ученики. Раз в полгода группы переформируются. При оценке выполнения заданий учителя обращаются к группе целиком, а не к конкретным ученикам [48]. Последнее время во многих младших школах стали отказываться от изолированных кабинетов, то есть между классами нет стен, разделение условно. Причина в том, что таким образом стремятся снизить количество случаев «идзимэ» (издевательств). Открытое пространство не позволяет многим ученикам чувствовать себя вправе вести себя подобным образом. Также в младших классах ученики ведут дневники с картинками, как было принято в советских школах, что способствует лучшему освоению навыков письма. Пишут при этом карандашом, что способствует спокойному усвоению сложной японской письменности [49].

Практика деления классы на эти группы, как отмечает Айдзава, получила распространение в период быстрого экономического роста. Исследователь утверждает, что подобные образовательные практики существовали именно в бывшей Восточной Германии, где ссылались на А. С. Макаренко [50]. Кобаяси Ами в своем исследовании акцентирует внимание на практике групповых соревнований (ханкё:со:), которые тесно связаны с коллективным образованием в послевоенной Японии. Их целью было установить упорядоченный ежедневный ритм и научить учеников солидарности. В ходе соревнований поведение учащихся и школьные обязанности (например, уборка) контролировались и оценивался результат. Неудовлетворительный результат влек за собой вычет баллов для группы, а лучшую группу поощряли. Можно наблюдать некоторое сходство японских групповых соревнований с деятельностью школьников,

описанной в романе Макаренко «Флаги на башнях». Однако эта практика подверглась резкой критике во второй половине 60-х годов. Проблему увидели в чрезмерном подчинении людей группам и ограничении индивидуальной свободы [51]. Тем не менее и сейчас, после уроков, школьники все вместе ежедневно убирают классы, коридоры и другие помещения. Ямамото Юка отмечает такое событие как сентябрьский фестиваль, который, по сути, является днем открытых дверей для школы. При подготовке фестиваля принято создавать следующие рабочие группы:

- исполнительный комитет (глава совета учащихся и его заместитель);
- общего руководства;
- по вопросам экспонирования;
- по изготовлению памфлетов и т. п.;
- по уличным ларькам и палаткам;
- по организации питания;
- по подготовке площадок для выступлений.

Средства на организацию идут из школьного бюджета, а также это личные средства учеников. Таким образом, в японских школах учеников активно привлекают к организационной работе. Ученический совет (сэйтокай), куда входят ученики старших классов, является еще одним таким ярким примером. В нем есть глава, его заместитель, начальник рабочих групп и его заместитель, должностные лица. Кандидатуры, желающие работать в совете, выбираются путем голосования среди учеников после их выступления перед всеми [52].

Как отмечают Л. И. Еремина, А. Ю. Нагорнова, средняя (с 12 лет 3 года) и старшая школы (с 15 лет 3 года) уже направлены на большее дистанцирование учеников от учителя, отличаются более строгим контролем за дисциплиной: прогулы и опоздания строго осуждаются как педагогом, так и всем коллективом. Групповая форма работы сопровождает на протяжении всего обучения (опросы, проверки друг друга, работа в парах, деловые игры, творческие проекты и т. п.). Уделяется много внимания формированию навыков самостоятельности, группового сознания и социальной ответственности посредством анализа возникающих проблем и сознательного избегания соперничества, ставится на первое место сплоченность коллектива. Ученики старшей школы (сэмпай) могут выполнять роль помощников учителей в младших классах [53].

Таким образом, мы видим, что Г. Ноль сыграл немаловажную роль в распространении идей А. С. Макаренко в Западной Европе, особенно в Германии. Его работа по переосмыслению педагогических отношений в свете коллективистского подхода, основанного на концепциях Макаренко, открыла новые горизонты для понимания взаимодействия между педагогом и учеником. Ноль акцентировал внимание на эмоциональной связи и индивидуальном подходе, что является важным аспектом в воспитательном процессе. Сукегава Акихиро в свою очередь подчеркивает, как Ноль адаптировал свои идеи о воспитательных отношениях, учитывая коллективистские аспекты, что также является отражением макаренковских принципов. Это показывает, как теоретические разработки могут эволюционировать под влиянием различных педагогических традиций.

Джон Дьюи, с его акцентом на социальном взаимодействии и активном участии личности в процессе обучения, также перекликается с идеями Макаренко о важности коллективного воспитания. Оба педагога подчеркивали, что воспитание не может быть изолированным процессом; оно должно происходить в контексте социальной среды.

Интерес к идеям советского педагога не пропадает в Японии и в настоящее время. В результате исследования Кобаяси Ами, Суганумы Акимасыи Айдзавы Синити становится очевидным, что идеи А. С. Макаренко, несмотря на сложности их распространения в условиях холодной войны, оказали влияние на японскую образовательную практику. Принятие методов Макаренко в Японии происходило через адаптацию его идей к капиталистическому обществу, что требовало дистанцирования от социалистических корней. Хотя термин «коллективное образование» со временем утратил свою актуальность, элементы коллективизма и групповой ответственности все еще присутствуют в японских школах и компаниях. Влияние А. С. Макаренко на педагогическую практику и теорию за пределами России демонстрирует универсальность его идей и их значимость для решения актуальных вопросов воспитания и образования в разных культурных контекстах.

Методологическая база исследования / Methodological base of the research

Для анализа вклада А. С. Макаренко в формирование образа педагогического взаимодействия в японской школе были использованы научные статьи, монографии и материалы конференций по теме, прежде всего на русском и японском языках. Основными методами исследования выступали теоретические. Историографический метод подразумевает изучение и анализ исторических фактов и позволяет выявить тенденции в развитии научной мысли и оценить влияние исторического контекста на формирование того или иного явления. Сравнительно-педагогический метод позволяет выявить сходства и различия в подходах к образованию, способствуя оптимизации образовательного процесса. Ретроспективный метод дает возможность использовать различные источники для восстановления картины прошлого и понимания причинно-следственных связей, что позволяет увидеть эволюцию явления и оценить его влияние на настоящее. Использование семантического анализа подразумевает изучение значений слов, фраз и текстов, что позволяет исследовать, как различные термины и понятия используются в разных контекстах, и выявить скрытые смыслы и ассоциации. Метод конкретизации предполагает уточнение и детализирование абстрактных понятий или теорий до ясных и специфичных форм, что позволяет лучше понять предмет изучения. Метод обобщения подразумевает выявление общих закономерностей или принципов на основе анализа конкретных данных или случаев. Он позволяет интегрировать знания из различных источников и создать целостное представление о предмете исследования.

Результаты исследования / Research results

А. С. Макаренко можно назвать одним из основоположников в разработке осознанного подхода к процессу педагогического взаимодействия. При применении его технологии коллективного воспитания непременно перенимаются и его подходы к педагогическому взаимодействию. Однако идеи Макаренко, несмотря на их глубину и универсальность, всегда несли на себе отпечаток политических и идеологических убеждений в силу специфики временного периода деятельности педагога. Это во многом мешало распространению его методов за пределами социалистических стран. Однако педагогические деятели послевоенной Японии смогли по достоинству оценить предлагаемые им методы и технологии.

Образ педагогического взаимодействия в японских школах складывается из нескольких составляющих. Во-первых, это обусловленный культурно-историческими

особенностями развития страны акцент на статусе учителя, ритуальности общения, важности непосредственного восприятия знания от него и необходимость в умении считывать недосказанность и контекст, а во-вторых, исторически обусловленная групповая ориентация и четкое разделение на «своих» и «чужих». В послевоенный период идеи Макаренко были восприняты в основном в качестве акцента на групповых видах деятельности в классе и на переносе ответственности с индивида на всю группу. Такой подход оказался естественным для японского менталитета и быстро прижился, несмотря на последовавшую критику.

Говоря о конкретных причинах интереса к идеям А. С. Макаренко в Японии, можно выделить следующие:

1. Для японцев сама идея отталкиваться от коллектива (группы), как в образовании, так и в производстве, является более понятной и близкой, чем идеи индивидуального подхода. Такая склонность объясняется многими учеными-японистами большей склонностью японцев к групповому мышлению и выстраиванию внутригрупповой вертикальной иерархии.

2. Следуя разработанному Макаренко алгоритму, можно было добиться высоких результатов в сфере организации труда коллектива. Несмотря на то что идея групповой конкуренции, применявшейся в школах Японии в послевоенное время, не была напрямую связана с производительным трудом, как у Макаренко, акцент на групповых видах деятельности быстро прижился в Японии в силу склонности данного общества к групповому сознанию. Отдельно можно отметить, что методы групповой организации в компаниях приводили к быстрому темпу экономического роста после поражения во Второй мировой войне.

3. И наконец, поддержка идей Макаренко среди западных педагогов и исследователей. Не секрет, что в такой исторический период истории Японии, как эпоха Мэйдзи (1868–1912 годы), после 250 лет политической изоляции, в Японию хлынул поток западных идей из самых разных сфер, который с радостью встречали многие японские исследователи, и педагоги в том числе. Поэтому мнение западных педагогов касательно деятельности Макаренко могло сыграть одну из ключевых ролей в процессе ее распространения и применения. Деятельность отдельных педагогов и исследователей Японии также продвигала идеи коллективистского воспитания.

С ухудшением внешнеполитической обстановки между Россией и Западом применение методов группового (коллективистского) воспитания стало подвергаться критике, однако здесь видится непосредственная связь именно с политическими ориентирами Японии. Таким образом, непосредственных ссылок на идеи Макаренко сейчас встретить очень сложно, но их влияние прослеживается и по сей день. Так, мы видим, что практика делить классы на небольшие группы «хан» уходит корнями к технологиям коллективистского воспитания, которые пришли в Японии в основном через Восточную Германию в послевоенное время на волне демократизации, что, вероятно, послужило одной из причин успешного выхода из послевоенного кризиса и дальнейшего экономического процветания. С ней же получила широкое распространение практика групповых соревнований (ханкё:со:), которые были особенно популярны в 50–60-х годах XX века. Также можно отметить и то, что в то время групповая дисциплина поменяла свою ценностную составляющую от военной к просто социальной и новые на то время идеи группового воспитания Макаренко хорошо вписались в новую парадигму образования.

Наконец, поскольку образование, так или иначе, преследует те цели, которые ставит время и правительство данной страны, коллективное воспитание в Японии можно назвать переходным этапом на пути к послевоенной модернизации не только в образовании, но и в жизни общества. В послевоенное время Япония взяла курс на ориентиры, которые предоставил ей Западный мир: демократия, индивидуализм. Имея при этом кардинально отличающийся исторический путь и социальную структуры общества, Япония продолжает искать способы достижения этих целей. Так, коллективистское воспитание могло послужить этапом на данном пути.

Заключение / Conclusion

Анализ вклада идей А. С. Макаренко в формирование образа педагогических отношений в школах послевоенной Японии позволяет утверждать, что, несмотря на политическую окраску, его идеи нашли отклик среди японских педагогических деятелей и сыграли существенную роль в педагогическом процессе данной страны. Так как акцент на групповых видах деятельности и распространение индивидуальной ответственности на весь коллектив соответствовали культурным и историческим особенностям японского общества, японские педагоги смогли естественно включить его методы в свою ежедневную практику. Говоря о том, каким образом идеи А. С. Макаренко пришли в педагогический мир Японии, можно отметить как влияние западных исследователей, которые положительно оценивали его деятельность, так и профессиональную заинтересованность внутри педагогических кругов Японии. Своеобразным «окном» для них послужила именно Восточная Германия, через которую в послевоенное время на волне демократизации педагоги Японии получили доступ к интересующей их информации о советском образовании. Применение полученных знаний в повседневной школьной практике, вероятно, послужило одной из причин успешного выхода из послевоенного кризиса Японии.

Что касается динамики популярности идей А. С. Макаренко среди японских педагогов, то этап повсеместного и активного применения коллективной педагогики по идеям А. С. Макаренко в японских школах можно назвать пройденным, однако он, несомненно, оказал сильное влияние на педагогическое взаимодействие в школах данной страны, несмотря на трудный путь, который пришлось преодолеть по причине политических разногласий. Следы его методов сейчас можно увидеть в способах организации группового взаимодействия как во время уроков, так и во внеурочное время, и теперь их уже можно назвать традиционными для японского образования.

В настоящее время, благодаря технологическому развитию, сфера коммуникации стремительно трансформируется. Ключевое значение приобретает качество взаимодействия педагога и воспитанника и понимание процесса их взаимодействия. Несмотря на то что исследования показывают, что влияние семейных ресурсов на успеваемость ребенка намного больше, чем влияние школы, она, несомненно, способна восполнить недостатки домашней среды и оказывает большое влияние на будущее ребенка в целом. Поэтому так важно изучать данный феномен, опираясь на опыт различных стран и педагогических деятелей.

Ссылки на источники / References

1. Педагогика / под ред. Ю. К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1988. – С. 29.
2. Рожков М. И., Байбородова Л. В. Теория и методика воспитания: учебник и практикум для академического бакалавриата. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 330 с.

3. Еремина Л. И., Нагорнова А. Ю. Способы организации педагогического взаимодействия в школах России и Японии // Нижегородское образование. – 2022. – № 1 (январь). – С. 28.
4. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: в 8 т. / редкол.: М. И. Кондаков (гл. ред.), В. М. Коротов, С. В. Михалков, В. С. Хелемендик. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 1: Педагогические работы, 1922–1936. – 367 с.
5. Намлинская О. О. Макаренко Антон Семенович // Знание. Понимание. Умение. – 2013. – № 1 (январь). – URL: http://www.zpu-journal.ru/zpu/contents/2013/1/Namlnskaia_Makarenko/
6. Данилова Л. Н., Шендеровская Н. С. Понятие «педагогическое взаимодействие» в российской и японской педагогической науке // Социально-политические исследования. – 2024. – № 1 (22). – С. 167–182.
7. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. – М.: Эль-Фа, 1996. – 93 с.
8. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
9. Педагогика / под ред. Ю. К. Бабанского.
10. Коротаяева Е. В. Педагогическое взаимодействие как область исследований современной науки // Вестн. Ун-та Рос. академии образования. – 2019. – № 4. – С. 22–29.
11. Рожков М. И., Байбородова Л. В. Теория и методика воспитания: учебник и практикум для академического бакалавриата.
12. Мияно Ясухару. Изучение теории образовательных отношений // Токио: Токийский университет. – 2001. – С. 1425–1427. – URL: <https://repository.kulib.kyotou.ac.jp/dspace/handle/2433/65026?offset=360>
13. Учида Т. Превосходный учитель. – Токио: Тикума-сёбо, 2005. – 175 с.
14. Тоэда Осаму. Аналитическое исследование «Образовательной поэзии» Макаренко о роли труда в процессе формирования группы // Педагогические исследования. – Токио: Нихонкё:икугаккай, 1966. – № 4. – Т. 33. – С. 303–311.
15. Сукэгава Акихиро. Влияние Макаренко на теорию образовательных отношений Ноля: изменения в понимании Ноля «образовательных отношений» после войны и их теоретические предпосылки // Исследования методов обучения: бюллетень Японского общества методологии образования. – Хигасихиросима: Японское общество методологии образования. – 1996. – № 22. – С. 21–29. – URL: https://www.jstage.jst.go.jp/article/nasemjournal/22/0/22_KJ00006622168/_article/-char/ja/
16. Кувабара Киёси. Эмпирическое исследование переоценки теории Макаренко в советской истории образования. – 2014. – URL: 24530937 研究成果報告書 (nii.ac.jp)
17. Ямасита Хороси. О формировании мышления Макаренко и особенностей его теории обучения // Сборник образовательных исследований. – 1991. – № 17. – С. 67–80. – URL: <https://dlisv03.media.osaka-cu.ac.jp/contents/osakacu/kiyo/111E0000012-17-6.pdf>
18. Kobayashi Ami. Makarenko in Japan – reception and implementation of Makarenko's idea in a capitalist society // XXII Международная научно-практическая конференция «Слово и дело Антона Макаренко: украинский и европейский контексты». – 2023. – С. 50–52. – URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/20790/1/9.pdf>
19. Айдзава Синити. Механизмы формирования социальных классов посредством образования в развитых обществах: историко-сравнительный социологический анализ // Какэнхи. – 2023. – № 3. – URL: <https://kaken.nii.ac.jp/file/KAKENHI-PROJECT-19H01646/19H01646seika.pdf>
20. Пронников В. А., Ладанов И. Д. Японцы (этнопсихологические очерки). – 3-е изд. – М.: ВиМ, 1996. – 400 с.
21. Nakane Chie. Japanese society. – Berkeley; Los Angeles; London, 1970. – 158 p.
22. Фролов А. А., Аксёнов С. И. Джон Дьюи и Антон макаренко – две вершины социальной педагогики XX века // Социальная педагогика. – 2015. – № 5–6. – С. 27–51.
23. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: в 8 т. / редкол.: М. И. Кондаков (гл. ред.), В. М. Коротов, С. В. Михалков, В. С. Хелемендик.
24. Nohl H. Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. – Frankfurt: Vittorio Klostermann, 2002. – 300 S.
25. Фролов А. А. А. С. Макаренко в СССР, России и мире: историография освоения и разработки его наследия (1939–2005 гг., критический анализ). – Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2006. – 417 с.
26. Мияно Ясухару. Изучение теории образовательных отношений.
27. Фролов А. А. А. С. Макаренко в СССР, России и мире: историография освоения и разработки его наследия (1939–2005 гг., критический анализ).
28. Сукэгава Акихиро. Влияние Макаренко на теорию образовательных отношений Ноля: изменения в понимании Ноля «образовательных отношений» после войны и их теоретические предпосылки.
29. Педагогика Джона Дьюи / авт.-сост. Г. Б. Корнетов. – М., 2010. – С. 48.
30. Дьюи Дж. Впечатления о Советской России и революционном мире / пер. с англ. М. Г. Иващенко; под ред. Н. С. Юлиной // Альманах «Восток». – М., 2000. – № 7 (19) (июль). – С. 5.

31. Gehring T., Fredalene B. Bowers, Rondal Wiight. Anton Makarenko: The «John Dewey of the USSR» // Journal of Correctional Education. – Lanham, 2005. – № 56. – P. 4–5. – URL: <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=956758781&sid=3&Fmt=3&clientId=42744&RQT=309&VName=PQG> Пер. на рус. яз. Е. Ю. Илалтдиновой.
 32. Ямасита Хороси. О формировании мышления Макаренко и особенностей его теории обучения.
 33. Фролов А. А. А. С. Макаренко в СССР, России и мире: историография освоения и разработки его наследия. (1939–2005 гг., критический анализ).
 34. Фудзии Тосихико. Исследования Макаренко в мире и проблема оценки образовательной науки Макаренко / Makarenko, Anton Semenovitch, Kagakuteki Kunikuron no Kiso. – Токио: Мэйдзи. Сэйкацусидо, 1963. – С. 3–4.
 35. Токумицу Ягава. Тенденции в работе исследовательской группы в области советского образования // Советское образование. – Мэйдзи Тосё, 1962. – № 1. – С. 136–137.
 36. Кувабара Киёси. Эмпирическое исследование переоценки теории Макаренко в советской истории образования // Какэнхи, Хоккайдо кё:икудайгаку. – 2014. – URL: 24530937 研究成果報告書 (nii.ac.jp)
 37. Kobayashi Ami. Makarenko in Japan – reception and implementation of Makarenko's idea in a capitalist society // XXII Международная научно-практическая конференция «Слово и дело Антона Макаренко: украинский и европейский контексты».
 38. Айдзава Синити. Механизмы формирования социальных классов посредством образования в развитых обществах: историко-сравнительный социологический анализ.
 39. Айдзава Синити. Механизмы формирования социальных классов посредством образования в развитых обществах: историко-сравнительный социологический анализ.
 40. Kobayashi Ami. Makarenko in Japan – reception and implementation of Makarenko's idea in a capitalist society.
 41. Кавамура Сигэо, Мусаси Юка. Разработка шкалы для измерения образовательного взаимодействия и групповой идентификации внутри классных групп // Исследования психологии классного управления. – 2012. – 1. – С. 3–43. – URL: https://www.jstage.jst.go.jp/article/jacmp/1/0/1_32/_pdf
 42. Kobayashi Ami. Makarenko in Japan – reception and implementation of Makarenko's idea in a capitalist society.
 43. Nakane Chie. Japanese society.
 44. Сугио Хироси. Теория педагогической коммуникации – переосмысление образования от «отношений». – Токио: Китао:дзи сёбо:, 2011. – 236 с.
 45. Пронников В. А., Ладанов И. Д. Японцы (этнопсихологические очерки).
 46. Лотман Ю. М. Несколько мыслей о типологии культур // Языки культуры и проблемы переводимости. – М.: Наука, 1987. – С. 3–11.
 47. Такахаси Сатоси. Теракая: удивительная образовательная сила периода Эдо. – URL: <https://www.nippon.com/ja/japan-topics/g01005/>
 48. Еремина Л. И., Нагорнова А. Ю. Способы организации педагогического взаимодействия в школах России и Японии // Нижегородское образование. – 2022. – № 1 (январь). – С. 36–44.
 49. Ямамото Юка. Японские дети слушают старших и едят рис. – М.: АСТ, 2015. – 288 с.
 50. Айдзава Синити. Механизмы формирования социальных классов посредством образования в развитых обществах: историко-сравнительный социологический анализ.
 51. Kobayashi Ami. Makarenko in Japan – reception and implementation of Makarenko's idea in a capitalist society.
 52. Ямамото Юка. Японские дети слушают старших и едят рис.
 53. Еремина Л. И., Нагорнова А. Ю. Способы организации педагогического взаимодействия в школах России и Японии.
-
1. Babansky, Yu. K. (ed.) (1988). *Pedagogika [Pedagogy]*, Prosveshchenie, Moscow, p. 29 (in Russian).
 2. Rozhkov, M. I., & Bajborodova, L. V. (2018). *Teoriya i metodika vospitaniya: uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata [Theory and methods of education: textbook and practical course for academic baccalaureate]*, 2-e izd., pererab. i dop, Izdatel'stvo Yurajt, Moscow, 330 p. (in Russian).
 3. Eremina, L. I., & Nagornova, A. Yu. (2022). "Sposoby organizacii pedagogicheskogo vzaimodejstviya v shkolah Rossii i Yaponii" [Methods of organizing pedagogical interaction in schools in Russia and Japan], *Nizhegorodskoe obrazovanie*, № 1 (yanvar'), p. 28 (in Russian).
 4. Kondakov, M. I. et al. (ed.) (1983). *Makarenko A. S. Pedagogicheskie sochineniya: v 8 t. [Pedagogical works: in 8 volumes.]*, Pedagogika, Moscow, t. 1: Pedagogicheskie raboty, 1922–1936, 367 p. (in Russian).
 5. Namlinskaya, O. O. (2013). "Makarenko Anton Semenovitch" [Makarenko Anton Semenovitch], *Znanie. Ponimanie. Umenie*, № 1 (yanvar'). Available at: http://www.zpu-journal.ru/zpu/contents/2013/1/Namlinskaia_Makarenko/ (in Russian).
 6. Danilova, L. N., & Shenderovskaya, N. S. (2024). "Ponyatie "pedagogicheskoe vzaimodejstvie" v rossijskoj i yaponskoj pedagogicheskoy nauke" [The concept of "pedagogical interaction" in Russian and Japanese pedagogical science], *Social'no-politicheskie issledovaniya*, № 1 (22), pp. 167–182 (in Russian).

7. Leont'ev, A. A. (1996). *Pedagogicheskoe obshchenie* [Pedagogical communication], El'-Fa, Moscow, 93 p. (in Russian).
8. Kan-Kalik, V. A. (1987). *Uchitelyu o pedagogicheskom obshchenii* [To the teacher about pedagogical communication], Prosveshchenie, Moscow, 190 p. (in Russian).
9. Babansky, Yu. K. (ed.) (1988). Op. cit.
10. Korotaeva, E. V. (2019). "Pedagogicheskoe vzaimodejstvie kak oblast' issledovanij sovremennoj nauki" [Pedagogical interaction as a field of research in modern science], *Vestn. Un-ta Ros. akademii obrazovaniya*, № 4, pp. 22–29 (in Russian).
11. Rozhkov, M. I., & Bajborodova, L. V. (2018). Op. cit.
12. Miyano Yasuharu (2001). *Izuchenie teorii obrazovatel'nyh otnoshenij* [Study of the theory of educational relations], Tokijskij universitet, Tokio, pp. 1425–1427. Available at: <https://repository.kulib.kyotou.ac.jp/dspace/handle/2433/65026?offset=360> (in Russian).
13. Uchida T. (2005). *Prevoskhodnyj uchitel'* [Excellent teacher], Tikuma-syobo Tokio, 175 p. (in Russian).
14. Toeda Osamu (1966). "Analiticheskoe issledovanie "Obrazovatel'noj poezii" Makarenko o roli truda v processe formirovaniya gruppy" [Analytical study of Makarenko's "Educational Poetry" on the role of labor in the process of group formation], *Pedagogicheskie issledovaniya*, Nihonkyo:ikugakkaj, Tokio, № 4, t. 33, pp. 303–311 (in Russian).
15. Sukegava Akihiro (1996). *Vliyanie Makarenko na teoriyu obrazovatel'nyh otnoshenij Nolya: izmeneniya v ponimanii Nolya "obrazovatel'nyh otnoshenij" posle vojny i ih teoreticheskie predposylki* [Makarenko's influence on Nohl's theory of educational relations: changes in Nohl's understanding of "educational relations" after the war and their theoretical prerequisites], *Issledovaniya metodov obucheniya: byulleten' Yaponskogo obshchestva metodologii obrazovaniya*, Yaponskoe obshchestvo metodologii obrazovaniya, Higasihirosima, № 22, pp. 21–29. Available at: https://www.jstage.jst.go.jp/article/nasemjournal/22/0/22_KJ00006622168/_article/-char/ja/ (in Russian).
16. Kuvabara Kiyosi (2014). *Empiricheskoe issledovanie pereocenki teorii Makarenko v sovetskoj istorii obrazovaniya* [An Empirical Study of the Re-evaluation of Makarenko's Theory in Soviet Educational History]. Available at: 24530937 研究成果報告書 (nii.ac.jp) (in Russian).
17. Yamasita Horosi (1991). "O formirovanii myshleniya Makarenko i osobennostej ego teorii obucheniya" [On the formation of Makarenko's thinking and the characteristics of his learning theory], *Sbornik obrazovatel'nyh issledovanij*, № 17, pp. 67–80. Available at: <https://dlistv03.media.osaka-cu.ac.jp/contents/osakacu/kiyo/111E0000012-17-6.pdf> (in Russian).
18. Kobayashi Ami (2023). "Makarenko in Japan – reception and implementation of Makarenko's idea in a capitalist society", *XXII Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya "Slovo i delo Antona Makarenko: ukrainskij i evropejskij konteksty"*, pp. 50–52. Available at: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/20790/1/9.pdf> (in English).
19. Ajdzava Siniti (2023). "Mekhanizmy formirovaniya social'nyh klassov posredstvom obrazovaniya v razvityh obshchestvakh: istoriko-sravnitel'nyj sociologicheskij analiz" [Mechanisms of social classes formation through education in developed societies: historical and comparative sociological analysis], *Kakenhi*, № 3. Available at: <https://kaken.nii.ac.jp/file/KAKENHI-PROJECT-19H01646/19H01646seika.pdf> (in Russian).
20. Pronnikov, V. A., & Ladanov, I. D. (1996). *Yaponcy (etnopsihologicheskie ocherki)* [The Japanese (ethnopsychological essays)], 3-e izd, ViM, Moscow, 400 p. (in Russian).
21. Nakane Chie (1970). *Japanese society*, Berkeley; Los Angeles; London, 158 p. (in English).
22. Frolov, A. A., & Aksyonov, S. I. (2015). "Dzhon D'yui i Anton makarenko – dve vershiny social'noj pedagogiki XX veka" [John Dewey and Anton Makarenko – two peaks of social pedagogy of the XX century], *Social'naya pedagogika*, № 5–6, pp. 27–51 (in Russian).
23. Kondakov, M. I. et al. (ed.) (1983). Op. cit.
24. Nohl, H. (2002). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie* [The Pedagogical Movement in Germany and its Theory], Vittorio Klostermann, Frankfurt, 300 p. (in German).
25. Frolov, A. A. (2006). *A. S. Makarenko v SSSR, Rossii i mire: istoriografiya osvoeniya i razrabotki ego naslediya (1939–2005 gg., kriticheskij analiz)* [Makarenko in the USSR, Russia and the World: historiography of the study and development of his legacy (1939–2005, critical analysis)], Izd-vo Volgo-Vyatskoj akademii gosudarstvennoj sluzhby, N. Novgorod, 417 p. (in Russian).
26. Miyano Yasuharu (2001). Op. cit.
27. Frolov, A. A. (2006). Op. cit.
28. Sukegava Akihiro (1996). Op. cit.
29. Kornetov, G. B. (2010). *Pedagogika Dzhona D'yui* [John Dewey's Pedagogy], Moscow, p. 48 (in Russian).
30. D'yui, Dzh. (2000). "Vpechatleniya o Sovetskoj Rossii i revolyucionnom mire" [Impressions of Soviet Russia and the revolutionary world], *Al'manah "Vostok"*, Moscow, № 7 (19) (iyul'), p. 5 (in Russian).
31. Gehring, T., Fredalene, B. Bowers, Rondal Wiight (2005). "Anton Makarenko: The "John Dewey of the USSR", *Journal of Correctional Education*. Lanham, № 56, pp. 4–5. Available at:

- <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=956758781&sid=3&Fmt=3&clientId=42744&RQT=309&VName=PQG> Per. na rus. yaz. E. Yu. Ilaltdinovej (in English).
32. Yamasita Horosi (1991). Op. cit.
 33. Frolov, A. A. (2006). Op. cit.
 34. Fudzii Tosihiko (1963). *Issledovaniya Makarenko v mire i problema ocenki obrazovatel'noj nauki Makarenko* [Makarenko's research in the world and the problem of assessing Makarenko's educational science] / Makarenko, Anton Semenovich, Kagakuteki Kunikuron no Kiso, Mejdzi. Sejkacusido, Tokio, pp. 3–4 (in Russian).
 35. Tokumicu Yagava (1962). "Tendencii v rabote issledovatel'skoj gruppy v oblasti sovetskogo obrazovaniya" [Trends in the work of the research group in the field of Soviet education], *Sovetskoe obrazovanie, Mejdzi Tosyo*, № 1, pp. 136–137 (in Russian).
 36. Kuvabara Kiyosi (2014). "Empiricheskoe issledovanie pereocenki teorii Makarenko v sovetskoj istorii obrazovaniya" [An Empirical Study of the Re-evaluation of Makarenko's Theory in Soviet Educational History], *Kakenhi, Hokkajdo kyo:ikudajgaku*. Available at: 24530937 研究成果報告書 (nii.ac.jp) (in Russian).
 37. Kobayashi Ami (2023). Op. cit.
 38. Ajdzava Siniti (2023). Op. cit.
 39. Ibid.
 40. Kobayashi Ami (2023). Op. cit.
 41. Kavamura Sigeo, & Musasi Yuka (2012). "Razrabotka shkaly dlya izmereniya obrazovatel'nogo vzaimodejstviya i gruppovoj identifikacii vnutri klassnyh grupp" [Development of a scale for measuring educational interaction and group identification within classroom groups], *Issledovaniya psihologii klassnogo upravleniya*, 1, pp. 3–43. Available at: https://www.jstage.jst.go.jp/article/jacmp/1/0/1_32/_pdf (in Russian).
 42. Kobayashi Ami (2023). Op. cit.
 43. Nakane Chie (1970). Op. cit.
 44. Sugio Hiroshi (2011). "Teoriya pedagogicheskoy kommunikacii – pereosmyslenie obrazovaniya ot "otnoshenij" [Theory of Pedagogical Communication – Rethinking Education of "Relationships"], Tokio: Kitao:dzi syobo:, 236 p. (in Russian).
 45. Pronnikov, V. A., & Ladanov, I. D. (1996). Op. cit.
 46. Lotman, Yu. M. (1987). "Neskol'ko myslej o tipologii kul'tur" [Some thoughts on the typology of cultures], *Yazyki kul'tury i problemy perevodimosti*, Nauka, Moscow, pp. 3–11 (in Russian).
 47. Takahasi Satosi. *Terakoya: udivitel'naya obrazovatel'naya sila perioda Edo* [Terakoya: The Amazing Educational Power of the Edo Period]. Available at: <https://www.nippon.com/ja/japan-topics/g01005/> (in Russian).
 48. Eremina, L. I., & Nagornova, A. Yu. (2022). "Sposoby organizacii pedagogicheskogo vzaimodejstviya v shkolah Rossii i Yaponii" [Methods of organizing pedagogical interaction in schools in Russia and Japan], *Nizhegorodskoe obrazovanie*, № 1 (yanvar'), pp. 36–44 (in Russian).
 49. Yamamoto Yuka (2015). *Yaponskie deti slushayut starshih i edyat ris* [Japanese children listen to their elders and eat rice], AST, Moscow, 288 p. (in Russian).
 50. Ajdzava Siniti (2023). Op. cit.
 51. Kobayashi Ami (2023). Op. cit.
 52. Yamamoto Yuka (2015). Op. cit.
 53. Eremina, L. I., & Nagornova, A. Yu. (2022). Op. cit.