

Научная статья
УДК 378
DOI: 10.20323/2658-428X-2024-1-22-167
EDN: ZJDQQL

**Понятие «педагогическое взаимодействие»
в российской и японской педагогической науке**

Лариса Николаевна Данилова¹✉, Наталия Сергеевна Шендеровская²

¹Доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры теории и истории педагогики, Ярославский государственный педагогический университет им.

К. Д. Ушинского, г. Ярославль

²Ассистент кафедры английского языка, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, г. Ярославль

¹yar-da.l@mail.ru✉, <https://orcid.org/0000-0002-1272-401X>

²shvnataliya@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3330-0734>

Аннотация. Педагогическое взаимодействие является основой и инструментом проведения всех педагогических процессов. Под педагогическим взаимодействием понимаются личностные контакты между участниками образовательного процесса, приводящие к взаимным изменениям в их отношениях, действиях, поведении, взглядах и т. д. Оно проявляется в области дидактики, воспитательной, социально-педагогической деятельности, поэтому оно универсально и не имеет национальных границ. Однако сам термин «педагогическое взаимодействие» есть в немногих странах, в связи с чем возникает вопрос о степени осмысления данного феномена в национальных педагогиках. Наиболее частыми терминами выступают «коммуникация», «общение», «отношения». На примере Японии можно видеть, что педагогическое взаимодействие изучалось в науке недостаточно и под большим влиянием западной педагогической мысли, прежде всего, немецкой. Целью статьи является сравнительный анализ понятия «педагогическое взаимодействие», используемого в педагогической литературе двух стран. В японской науке устоялось понятие «педагогические отношения» и «отношения между учителем и учеником», с 1990-х гг. к нему обращаются психологи, социологи и педагоги. В российской педагогике понятие педагогического взаимодействия использовалось с 1970-х гг. и долго заменялось синонимами, но с 1990-х гг. глубоко изучается в самых разных аспектах. Можно утверждать, что в Японии сложился феномен педагогического взаимодействия, характеризующийся, с одной стороны, недостаточным теоретическим осмыслением национальной педагогикой, а с другой – основанием на глубоко устоявшихся уникальных традициях и ритуалах контактов ученика с педагогами и другими учащимися.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие; педагогические отношения; японская педагогика; образование в Японии; сравнительная педагогика; педагогический процесс; педагог

© Данилова Л. Н., Шендеровская Н. С., 2024

Для цитирования: Данилова Л. Н., Шендеровская Н. С. Понятие «педагогическое взаимодействие» в российской и японской педагогической науке // Социально-политические исследования. 2024. № 1 (22). С. 167-182. <http://dx.doi.org/10.20323/2658-428X-2024-1-22-167>. <https://elibrary.ru/ZJDQQL>.

Original article

The concept of “pedagogical interaction” in russian and japanese pedagogical science

Larisa N. Danilova¹✉, Natalia S. Shenderovska²

¹Doctor of pedagogical sciences, associate professor, professor, department of theory and history of pedagogy, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl.

²Assistant at department of english, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl.

¹yar-da.l@mail.ru✉, <https://orcid.org/0000-0002-1272-401X>

²shvnataliya@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3330-0734>

Abstract. Pedagogical interaction is the basis and tool for all pedagogical processes. Pedagogical interaction refers to personal contacts between participants in the educational process, leading to mutual changes in their relationship, actions, behavior, views, etc. It manifests itself in the field of didactics, educational, socio-pedagogical activities, therefore it is universal and has no national borders. However, the term “pedagogical interaction” is used in a few countries, in connection with which the question arises about the degree of understanding of this phenomenon in national pedagogical sciences. The most common terms are “communication”, “dialogue”, “relationship”. On the example of Japan, it can be seen that pedagogical interaction was not studied enough in science and under the great influence of Western pedagogical thought, primarily German. The purpose of the article is a comparative analysis of the concept of “pedagogical interaction” used in the pedagogical literature of the two countries. In Japanese science, the concept of “pedagogical relationship” and “relationship between a teacher and a student” has been established, and since the 1990-s psychologists, sociologists and teachers apply it. In Russian pedagogy, the concept of pedagogical interaction has been used since the 1970-s and for a long time it has been replaced by synonyms, but since the 1990-s it is deeply studied in various aspects. It can be argued that the phenomenon of pedagogical interaction has been developed in Japan, characterized, on the one hand, by insufficient theoretical understanding of national pedagogy, and on the other, by the basis of deeply established unique traditions and rituals of student contacts with teachers and other students.

Keywords: pedagogical interaction; pedagogical relations; Japanese pedagogy; education in Japan; comparative pedagogy; pedagogical process; teacher

For citation: Danilova L. N., Shenderovskaya N. S. The concept of “pedagogical interaction” in russian and japanese pedagogical science. *Social and political researches*. 2024;1(22): 167-182. (In Russ). <http://dx.doi.org/10.20323/2658-428X-2024-1-22-167>. <https://elibrary.ru/ZJDQQL>.

Введение

Основой любых образовательных процессов и систем является педагогическое взаимодействие. Как категория оно кажется привычным и давно устоявшимся в педагогической лексике. Примечательно, что далеко не во всех странах такая категория присутствует в научном аппарате педагогики. К примеру, на Западе её аналогом являются понятия коммуникации, общения в образовательном дискурсе, что, несомненно, значительно обедняет и сужает сущность и границы понимания взаимодействия. Этот факт указывает, что педагогическое взаимодействие не является интернациональной педагогической категорией, как, скажем, «обучение», «развитие», «образовательная система» и прочие базовые понятия. Разные страны приходят к терминологии, отражающей общие явления по-разному. Явление педагогического взаимодействия по-разному понимается, например, в России и в Японии, поэтому, несмотря на объективность существования данного явления в любой образовательной практике, педагогические науки отдельных стран акцентируют отличающиеся аспекты явления.

Научный интерес представляет собой специфика его осмысления и понимания в конкретных государствах. Если Россией накоплена богатая база исследований педагогического взаимодействия, то японский опыт примечателен противоречием между сохранившимися древними

традициями построения связей между учителем, учеником/учениками, родителями и слабым теоретическим осмыслением этого опыта в педагогической науке. В Японии связи учителя с другими субъектами, связи учеников друг с другом с давних пор очень обусловлены традициями, ритуалами, национальной этикой, социальной структурой, но это влияние мало представлено в педагогических теориях, что определяет и специфику выбора соответствующей терминологии. Изучить становление тематики педагогического взаимодействия в России и Японии является целью представляемого исследования.

Методы исследования

Теоретические основы исследования составили теория педагогического взаимодействия, разрабатывавшаяся отечественными учёными с 1980-х гг., концепции педагогических отношений в западной и японской психолого-педагогической науке, а также психологические и культурологические концепции, объясняющие своеобразие японского менталитета. Для анализа изучения феномена педагогического взаимодействия отечественной и японской наукой были использованы научные статьи, монографии и материалы конференций по теме, прежде всего, на русском и японском языках. Основными методами исследования выступали теоретические: сравнительно-педагогический, ретроспективный, семантический анализ, конкретизации, обобщения и др. Для

выявления частотности употребления понятий в публикациях была использована программа статистического анализа печатных источников Ngram Viewer.

Результаты исследования

Согласно семантического анализа, словоформа «взаимодействие» составлена из слов «взаимный» и «действие». Прилагательное «взаимный» означает «общий для обеих сторон, обоюдный; обусловленный один другим, связанный один с другим» [Ожегов, 1983, с. 71], что указывает на семы «наличие двух сторон», «зависимость сторон», «связь», «влияние». Существительное «действие» в толковых словарях С. И. Ожегова и Д. Н. Ушакова трактуется примерно одинаково, в значениях: 1) проявление энергии, деятельности; 2) влияние, воздействие; 3) поступки, поведение; 4) работа, функционирование; 5) события в повествовании; 6) математическая операция; 7) часть драматического произведения. Если исключить последние три значения как узкопредметные, то в остальных наблюдаются семы процессуальности, активности и потенциальной результативности [Ожегов, 1983; Ушаков, 2008]. Особо обращает на себя внимание второе значение («влияние, воздействие»), поскольку пересекается с аналогичной семой прилагательного «взаимный», что указывает на смысловую связь между двумя словами. Их соединение даёт существительное «взаимодействие», в основе которого, следовательно, и лежит,

прежде всего, влияние сторон друг на друга.

Примечательно, что в образовательном дискурсе взаимодействие отражает все семь перечисленных значений действия (в сочетании с семантикой взаимности): 1) оно представляет собой деятельность субъектов педагогических процессов; 2) их воздействие друг на друга; 3) проявляется в их поведении; 4) является основой функционирования всех педагогических процессов; 5) часто имеет событийный характер; 6) обеспечивает формирование любых учебных действий (включая математические операции) учителем и учеником; 7) отличается внутренней последовательностью (как в драматическом произведении). Всё это свидетельствует о сложной, многоаспектной сущности педагогического взаимодействия.

Ведущие толковые словари определяют взаимодействие очень лаконично: «взаимная связь» (С. И. Ожегов), «взаимная обусловленность» (Д. Н. Ушаков); философские словари конкретизируют: взаимодействие – это философская категория, отражающая процессы воздействия объектов друг на друга, их взаимную обусловленность, изменение состояния [Философский энциклопедический..., 1983]. Это подтверждает сделанный выше вывод на основе совпадения значения корней слова. Об этом свидетельствует и сохранение термином выделенных в его корнях сем: «наличие двух сторон», «зависимость сторон», «связь», «влия-

ние», «процесс», «активность» и «потенциальный результат». При этом следует указать на разницу в этой широте семантики между понятиями «взаимодействие» и «коммуникация» («общение»), используемых в западной педагогике: во втором случае значение взаимности, взаимовлияния, зависимости отсутствует.

Отечественная педагогика до утверждения в ней категории педагогического взаимодействия также использовала понятия, связанные с общением.

Есть мнение, что в СССР «педагогическое взаимодействие как самостоятельное понятие входит в научный оборот уже с конца 1960-х гг., хотя часто заменяется уточняющими синонимами: взаимосвязь, сочетание и т. д.» [Коротаяева, 2007, с. 77]. Именно уточнение о синонимичных заменах не позволяет считать его самостоятельным педагогическим термином этого периода (понятие и термин отличаются принадлежностью последнего к некой профессиональной сфере и максимальной точностью дефиниции). Нами установлено, что понятие «педагогическое взаимодействие» использовалось в литературе с 1970-х гг. Даже в работе В. А. Сухомлинского «Павлышская средняя школа» (1969), одной из первых книг по педагогическому общению, упоминаются только взаимоотношения и общение учителя с учениками, но не взаимодействие. В 1960-х гг. были защищены несколько диссертаций по теме

взаимоотношений педагогов и учащихся, что создавало предпосылки выхода на проблему их взаимодействия.

Мы полагаем, что обращение педагогики к взаимодействию в эти годы было культурно обусловлено. Как известно, 1960-е гг. вошли в историю СССР как период «оттепели». В это время в массовом сознании утверждалась идея свободомыслия и осуждался тоталитаризм, абсолютная власть руководителя, слепое ему подчинение: граждане могли высказывать инициативы или неодобрение в этих рамках. Смена идеологии не могла не перейти на все сферы общественной деятельности. Менялся не просто стиль управления, но и культура общения в целом, возникло стремление к его неформальности и демократизации. С приходом Л. И. Брежнева власть взяла курс на консерватизм в управлении и подавление инакомыслия, в результате чего в начале 1970-х гг. духовная культура страны характеризовалась высокой степенью противоречивости: консерватизм тесно переплетался и противостоял демократизму. Это столкновение также проявлялось в духовной жизни – культуре, праве, искусстве, науке и образовании. Так, в 1970-х гг. уживались строгая субординация, субъект-объектные отношения, подчинение личности обществу, с одной стороны, и признание ценности детской личности, с другой. В 1972 г. В. А. Сухомлинский представил свою гуманистически ориентированную систему вос-

питания, что в дальнейшем послужило началом становления гуманистической педагогики в СССР.

Именно в 1970-х, по данным нашего библиографического анализа, начинается эпизодическое обращение к понятию взаимодействия в контексте сотрудничества школы в различных направлениях воспитания с семьёй, общественностью, производством, учреждениями внешкольного образования, пионерскими дружинами [Лийметс, 1979; Методика исследования ..., 1976; Психолого-педагогические ..., 1975 и др.]. Взаимодействие уже вошло в сферу изучения педагогической науки и рассматривалось, прежде всего, как механизм достижения цели коммунистического воспитания совместными усилиями школы и общества [Коротаяева, 2007]. Также велось изучение взаимодействия в теории обучения на уровне принципов, методов, форм обучения. Более того, уже появлялись первые диссертационные исследования по данной теме, например, диссертация А. В. Фомина «Роль коммуникативных умений в процессе педагогического взаимодействия преподавателя со студентами» (1978), акцентировавшая взаимоотношений характер процесса преподавания.

Ещё больше трудов в это десятилетие посвящено смежной теме – педагогическому общению [Общение как ..., 1974]. Среди них, прежде всего, выделялась небольшая работа А. А. Леонтьева, обратившего внимание на коммуникативные навыки

учителя: специфику общения с учащимися на уроке и во внеурочное время он рассматривал как одну из важнейших педагогических закономерностей, подчеркивания с помощью этих навыков эффективность обучения и воспитания [Леонтьев, 1979]. Больше сходства с педвзаимодействием усматривается в понимании педагогического общения В. А. Кан-Каликом, изучавшим это общение как систему социально-психологического взаимодействия педагога и воспитуемых, направленного на обмен информацией, на оказание воспитательного воздействия и организацию взаимоотношений коммуникативными средствами, где педагогу отводились функции организации и управления общением [Кан-Калик, 1979]. Общение в таких исследованиях выступало как форма социально-психологического взаимодействия педагога и воспитуемых, направленного на воспитание.

Но пик интереса к теме педагогического взаимодействия наблюдался уже на рубеже 1980-1990-х гг. Это подтверждает и библиографический анализ, и статистика. Так, анализ употребления сочетания «педагогическое взаимодействие» в литературе программой Ngram Viewer Google показывает, что начало его активного использования в отечественной печати пришлось на 1987-1990 гг., после чего с конца 1990-х гг. оно только укреплялось в научном обороте. Действительно, педагогическое взаимодействие продолжало рассматриваться как сотрудничество

школы с другими субъектами воспитания ребёнка (резко выросло число диссертаций по этой теме). Однако в этот же период происходило расширение его трактовки и возможностей: было акцентировано педагогическое взаимодействие самих учащихся [Кузьмин, 1984; Сквирский, 1987; Хозе, 1985]. Во взаимодействии между педагогом и учащимися на первый план вышел аспект личностной взаимной связи [Байбородова, 1991; Коломинский, 1991; Радионова., 1989 и др.]. Параллельно с воспитательным направлением потенциала педагогического взаимодействия изучались и его дидактические возможности – особенности взаимодействия субъектов в ходе обучения, прежде всего, интерактивными методами. Формировалось осознание, что общение учителя и ученика/учеников является лишь формой педагогического, учебного взаимодействия.

Можно утверждать, что современное понимание педагогического взаимодействия возникло именно в конце 1980-х. Идеи о взаимодействии как основе обучения фиксировались в учебниках, обосновываясь ведущими дидактами страны (Ю. К. Бабанским, М. А. Даниловым, И. Я. Лернером, М. Н. Скаткиным и др.): идеи о взаимности в связках «обучение-воспитание-развитие», «теория-практика», «индивидуальное-групповое», в принципах активности и сознательности обучения, в связи самой педагогики с другими науками и т. д. Именно Ю. К. Бабан-

ским в 1988 г. в учебнике педагогики впервые было введено определение педагогического взаимодействия, где оно трактовалось как взаимная активность, «... сотрудничество педагогов и воспитуемых в процессе их общения в школе» [Педагогика, 1988, с. 29]. С этого времени можно говорить о переходе педагогического взаимодействия в разряд научно-педагогических категорий.

Большую роль в этой трансформации смыслов сыграли тенденция на гуманизацию образования, становление педагогики сотрудничества и многочисленные педагогические эксперименты школ. Таким образом, включение детской личности в понимание взаимодействия его как субъекта было также обусловлено фактором культуры. Культура 1960-х гг. с его послаблениями и поощрениями к высказыванию собственных идей подготовила почву для гуманизации школы и субъектно-субъектного подхода в педагогике. Идеи педагогических новаторов, накопленный ими частный опыт индивидуализации учебно-воспитательной деятельности на местах и объявление перестройки в СССР открыли окно возможностей для развития школы, в результате чего и появилась концепция педагогики сотрудничества. Политика М. С. Горбачёва стимулировала демократизацию, деидеологизацию педагогического процесса, образовательные реформы. Все эти социокультурные характеристики организации школы на рубеже 80-90-х гг. требовали усиления значимости ребёнка в его обра-

зовании, постановки его в роль субъекта своего образования, взаимодействия с ним, а не только для него, готовности учителя меняться самому под запрос ученика для совершенствования этого ученика. Это расширило границы педагогического взаимодействия: оно стало пониматься как неотъемлемая основа формирования свободной детской личности в неавторитарном государстве.

В 1990-х гг. на волне демократизации произошло утверждение субъектно-субъектной парадигмы в образовании, что и привело к замене категории «воздействие» на «взаимодействие», одностороннего влияния – на взаимную активность сторон. Сам термин стал входить в педагогические словари, учебники и пособия. Во многих источниках он носил обобщённый, размытый или философский характер, но важно, что теперь в отечественной науке существовал специальный термин, обозначавший контакты педагога и учащихся, направленные на развитие личности (поведения, деятельности, отношения и т. д.) обеих сторон.

С этого времени термин широко используется в российской педагогике, и сформировалось *два направления исследований педагогического взаимодействия. Первое* вслед за А. Н. Леонтьевым и М. С. Каганом, понимавшими деятельность как совокупность форм активности сторон педагогического общения, акцентирует внимание на деятельностном аспекте этого феномена – на общности деятельности сторон (Б. П. Бити-

нас, В. Д. Масный, С. Е. Хозе), на связанности ею субъектов (Х. И. Лейметс, М. И. Смирнов), на её специфичности (Н. И. Лицис, А. С. Самусевич). Ко второму направлению относятся авторы, которые выделяют именно личностный аспект взаимодействия (Ю. К. Бабанский, Я. Л. Коломинский, Н. Ф. Родионова и др.), фокусируясь на уникальности субъектов и зависимости результатов взаимодействия от особенностей сторон. Сущность педагогического взаимодействия стала трактоваться как воздействие друг на друга субъектов образования, приводящее к возникновению их взаимосвязи и индивидуальным изменениям. Важно, что педагогическое взаимодействие принципиально отличается от социального в силу двух причин: 1) педагогических целей и контекста взаимодействия; 2) полярности его сторон (между субъектами существует возрастной разрыв, статусный, компетентностный, мотивационный и т. д.).

При этом постепенно возникала теория педагогического взаимодействия (Б. Г. Ананьев, Л. В. Байбородова, В. А. Кан-Калик, В. А. Каравковский, Г. М. Коджаспирова, Я. Л. Коломинский, Е. В. Коротаева, В. П. Кузьмин, А. А. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, А. В. Мудрик, В. Н. Мясищев, М. И. Рожков и др.). Она изучает отношения субъектов образовательного процесса как инструмент управления формированием учащегося, раскрывая конкретные средства, условия, формы, принци-

пы, факторы, логику их взаимодействия.

Национальные исследователи педагогики приходят к использованию конкретных понятий собственным путём либо посредством их заимствования, либо в итоге развития педагогической науки под влиянием общественных процессов и трансформаций национального менталитета. Российская педагогика шла по второму пути, и категория «педагогическое взаимодействие» возникла на фоне переосмысления возможностей педагогического воздействия и переноса философского понимания взаимодействия в образовательное пространство. Примечательно, что это понятие не распространено в японской науке, а потому интересно, как отражается сущность педагогического взаимодействия в педагогике Японии, каким путём пошла она в понимании связей субъектов педагогического процесса.

Анализ педагогической литературы показывает, что это понимание определяется традициями японской культуры и достижениями западной педагогической мысли. Со времён американской оккупации Японии после Второй мировой войны национальная педагогика имеет отчётливый западно-ориентированный характер. На Западе педагогическое взаимодействие не изучено в соразмерной степени к российской педагогике, однако её аспекты привлекали внимание ряда выдающихся педагогов, прежде всего, немецких.

Истоки исследования педагогических отношений обнаруживаются в трудах В. Дильтея, И. Ф. Гербарта, анализировавших связи между педагогом и его учениками как условие и сущность образования. Они нашли продолжение в послевоенные годы. Так, Г. Ноль, опираясь на взгляды И. Г. Песталоцци и Гербарта, в своих лекциях по социальной педагогике, а затем и в статьях заложил основы теории педагогических отношений, призывая к установлению душевной связи с подростками как залога успеха дальнейшей воспитательной работы [Nohl, 1957]. Он утверждал, что воспитание строится на эмоциональном компоненте педагога (страсти) и не может вытекать из внешних целей и задач, а должно исходить из личности конкретного ребёнка, то есть педагогические отношения понимаются как защита интересов ребёнка. В то же время М. Бубер разработал концепцию воспитательных отношений, построенную на диалоге педагога, воспитанника и других заинтересованных сторон. В изучении рассматриваемой проблемы современные японские исследователи опираются на труды Я. Мияно, Й. Матсуура и др.

Так, в теории Г. Ноля подчеркивается взаимность (相互性) между «учителем и учеником», которая позволяет выстроить продуктивные связи в воспитании. Однако в Германии и само понятие, и теория считаются неоднозначными. Ноля упрекали в описании индивидуальных отношений двух людей, более

свойственных домашнему, а не школьному образованию (где невозможно любить каждого ученика) [Schulze, 1979]. При этом теория педагогических отношений (教育関係論) стала базовой в японской педагогике для отражения кон тактов учителя и учеников.

В 1970-х гг. японская педагогическая мысль, как и последователи Но ля [Kron, 1986], перешла к идее педагогического взаимодействия, которое выражает понятие 教育的相互作用論. Это происходило на волне глобального скептицизма в вопросах решения организации образования. Понятие глобального скептицизма довольно мало изучалось японскими авторами. По словам Я. Мияно, теория педагогического взаимодействия, строящаяся на равенстве сторон, может быть эффективной для отношений между преподавателем и студентом в высшем образовании, но не совсем применима к другим ступеням образования, поскольку устраняет субординацию [Мияно, 1996]. Здесь как раз проявляется культурологический фактор: сохранившаяся традиция социальных отношений не предполагает равенства сторон там, где позиция одной однозначно выше. Вероятно, по этой причине, как мы заметили, литература, в которой педагогическое взаимодействие отражено в заголовке, аннотации или ключевых словах, измеряется в единицах в сравнении с «педагогическими отношениями».

Одно из редких исследований по теме – это книга Мияно Ясухару

[Мияно, 1996], представляющая собой сравнительный анализ теории образовательных отношений и педагогического взаимодействия на основе немецкой философии образования. Автор признаёт, что, несмотря на попытки обращения к этому понятию, взаимодействие между педагогами и учениками в японской педагогике изучено мало, поэтому именно отношения отражают процессы между субъектами педагогического процесса. 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 (熱情的関係) [Мияно, 1996]. Последний пункт явно указывает на влияние теории Г. Ноля.

В Японии также используются понятия «педагогическая коммуникация» (教育的コミュニケーション論) и «отношения учителя и ученика» (師弟関係). Первое – калька, возникшая благодаря переводу трудов западных авторов (например, П. Бурдьё), но второе – традиционное понятие, отражающее связи учителя и ученика, восходящее к китайскому конфуцианскому наследию. В 1970-х гг. «отношения учителя и ученика», «педагогические отношения» переживали своеобразную модернизацию: предпринимались попытки разрешения дихотомии

управляемости/неуправляемости отношений, непрерывности/прерывности, естественности/проектируемости; теория обновлялась положениями индивидуальности, социализации, рациональности, партнёрства. Тем самым идея педагогического взаимодействия вошла в теорию педагогических отношений.

Сегодня теория представлена трудами группы видных японских учёных. Например, Такахаси и Хиросе в книге «Текущее состояние теории образования: развитие человека, расшифрованное через отношения» [Такахаси, 2004], опираясь на положения философии, истории образования, гуманитарных исследований, анализируют проблемы межличностных отношений в образовании, кризисные явления и пути их преодоления.

В книге Масаки «Герменевтика педагогических отношений» [Масаки, 2019], которая является сборником педагогических и философских сочинений о взаимоотношениях учителей и учеников, подчёркивается архаичность отдельных методов воспитательных отношений (телесные наказания, авторитарный стиль и т. п.) и выдвигается опасение разрушения традиционной модели отношений между учителями и учениками в связи с либерализацией общества и компьютеризацией обучения.

Учида Тацуру в работе «Превосходный учитель» [Учида, 2005] оперирует понятием «отношения учителя и ученика». Она выдвигает инте-

ресную гипотезу, что качество обучения напрямую обусловлено взаимоотношениями, и условием продуктивного учебного процесса является «ошибка восприятия» и асимметрия отношений. «Ошибкой» Тацуру называет подсознательную веру ученика в некую исключительность своего учителя, когда последний является ординарным для остального класса, что сопоставимо с влюбленностью. Осознание уникальности тогда ведёт к собственной исключительности. Автор исходит из положения, что человек учится не столько для получения необходимых знаний и умений, а для определения своей исключительности. Восприятие уникальности и ценности педагога учеником позволяет установить личностную зависимость от учителя, стремление к взаимодействию с ним, эмоциональное отношение к нему, к предмету и содержанию деятельности, а следовательно, формирует мотивацию на высокий результат. Учитель таким образом обеспечивает неповторимость личности в её подсознании. Стремление к ощущению собственной уникальности через индивидуальную ценность учителя является психологическим основанием положительного отношения к школьной жизни для детей и уважения к педагогу – для общества.

При этом отношения сторон строятся на взаимоотношениях и взаимозависимости: учитель действует с позиций «если бы не ты, никто бы не понял мою ценность». Мы полагаем, что здесь вновь проявляется дей-

ствии культурологического фактора, подчёркивая специфичность японского понимания взаимодействия учителя и ученика. Дело в том, что исторически человек должен был добиваться права стать учеником мастера. Учитель понимал свою ценность через выбор человека и его просьбы об ученичестве. Обращение к мастеру означало признание мастера, и, соглашаясь, он принимал на себя ответственность и готовность к восхищению и уважению ученика [Учида, 2005].

Романтично-метафоричная форма подачи принципа исключительности во взаимодействии, типичная для японской философии, не мешает подтверждать гипотезу Учида. Если применить к ней теоретические основы российской педагогики, то очевидно, что феномен «счастливой ошибки восприятия» объясняется одной из педагогических закономерностей – единством чувственного, логического и практики в педагогическом процессе.

В другой своей работе Учида затрагивает проблему объективного обновления опыта взаимоотношений педагога и ученика на современном этапе. Автор рассматривает её только на основе процесса обучения и обуславливает принципом субъектности учащегося. В книге «Нисходящая ориентация. Дети, которые не учатся. Молодые люди, которые не работают» [Учида, 2009] доказывается, что человек может освоить только то, что хочет. Даже в отношениях, построенных на взаимной «ошибке»,

нет уверенности в результате, что является следствием индивидуальности учащегося, ограничивающей себя только интересами. По мнению автора, в современной Японии это приводит к тенденции бросать вызов авторитету учителя, нетипичному для традиционной модели взаимодействия и потому угрожающему её устойчивости.

В 2000-х гг. педагогические отношения всё чаще становятся предметом научного обсуждения, это связано с тем, что наблюдаются отдельные кризисные явления в сфере школьного образования. Признаётся, что традиционные японские модели взаимодействия «учитель-ученик», «родитель-ребенок», «взрослый-ребенок» или «ученик-ученик» заметно ослабли за последние 20-30 лет [Кайдзука, Ямада, 2008]. Следствием этой тенденции исследователи называют такие проблемы школы XXI в. как жестокое обращение с детьми, буллинг (идзимэ), социальная изоляция (хикикомори) и т. д. Свою долю в девальвацию исторически устоявшихся моделей внёс и резкий информационный прогресс [Мацуура, 2002]: распространение интернета отчасти лишило школы и педагога монополии на владение знанием и снизило исключительность последнего. Таким образом очевидно, что педагогические отношения в настоящее время претерпевают новый виток модернизации, причём не только в отношении теоретических оснований, но прежде всего, в практике взаимодействия

японских педагогов и учащихся в школе.

Заключение

Итак, лингвостатистический анализ показал, что понятие педагогического взаимодействия используется в отечественной педагогической науке с 1970-х гг., однако сам феномен педагогического взаимодействия существовал и до указанного периода. В японской педагогической практике термин не прижился, но феномен выражается через понятие «отношения». Очевидно, что речь идёт о ситуации, когда существует некое явление, ещё не чётко осознанное наукой, а потому не получившее специального, более точного языкового обозначения. Взаимодействие – это основа организации обучения и воспитания, поэтому и школа СССР, и отечественная дореволюционная школа, и образовательные учреждения древней и современной Японии функционировали на основе элемен-

тов взаимодействия. Они ещё не могли (не могут) в силу объективных культурологических причин быть поняты как инструмент педагогических процессов, не был осмыслен педагогический потенциал взаимодействия сторон в этих процессах, но оно присутствовало, выражаясь, например, в классной, групповой или индивидуальной формах обучения, в типах от подчинения до сотрудничества учителя с учениками, в системе поощрений и наказаний и т. д. Как доказывает Е. В. Коротаяева, даже при жёстком контроле и подавлении со стороны учителя в разные исторические времена педагогическое взаимодействие могло осуществляться на уровне связей между учащимися в учебно-воспитательном процессе [Коротаяева, 2022], поэтому педагогическое взаимодействие объективно существует в практике вне зависимости от того, насколько оно осознано педагогической наукой.

Библиографический список

1. Байбородова Л. В. Взаимодействие педагогов и учащихся в школьном коллективе. Ярославль : ЯГПИ, 1991. 111 с.
2. Кайдзука С. Учебник педагогики. 12 глав размышлений о педагогике / Кайдзука С., Ямада К. Токио : Бунка Сёбун Хакубунся, 2008. 183 с.
3. Кан-Калик В. А. Основы профессионально-педагогического общения. Грозный : Чеч.-Инг. ун-т, 1979. 139 с.
4. Коломинский Я. Л. Изучение педагогического взаимодействия (между учителем и учеником) // Советская педагогика. 1991. №10. С. 36-42.
5. Коротаяева, Е. В. Педагогическое взаимодействие. Москва : Юрайт, 2022. 223 с.
6. Коротаяева Е. В. Педагогическое взаимодействие: становление дефиниции // Педагогическое образование в России. 2007. №1. С. 73-83.
7. Кузьмин Е. С. Уровни межличностной компетентности в педагогическом взаимодействии // Вестник ЛГУ. 1984. № 23. С. 68-73.
8. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. Москва : Знание, 1979. 47 с.

9. Лийметс Х. И. О месте категории «взаимодействие» в педагогике // *Взаимодействие коллектива и личности в коммунистическом воспитании: сб. науч. тр.*. Таллин: изд. ТПИ, 1979. С. 19-23.
10. Масаки С. Герменевтика педагогических отношений. Токио: Госиндо, 2019. 288 с. (на японском языке)
11. Мацуура Р. От теории образовательных отношений к теории «обучения» // *Forum on modern education*. 2002. № 11. С. 109-121.
12. Методика исследования взаимодействия школы, семьи и общественности в воспитании учащихся. Москва : Центр. совет, 1976. 73 с.
13. Мияно Я. Исследование отношений в сфере образования. Хиросима : Кэйсуиша, 1996. 239 с. (на японском языке)
14. Общение как педагогическая проблема / под ред. А. В. Мудрика. Москва : АПН СССР, 1974. 95 с.
15. Ожегов С. И. Словарь русского языка. Москва : Рус. яз., 1983.
16. Педагогика / под ред. Ю. К. Бабанского. Москва : Просвещение, 1988.
17. Психолого-педагогические проблемы взаимодействия группы и личности школьника / сост. В. М. Галузинский. Киев : Рад. школа, 1975. 294 с.
18. Радионова Н. Ф. Взаимодействие педагогов и старших школьников: Технология и творчество. Ленинград : ЛГПИ, 1989. 84 с.
19. Сквирский В. Я. О роли педагогического взаимодействия // *Вестник высшей школы*. 1987. № 6. С. 29–33.
20. Такахаси М. Текущее состояние теории образования: развитие человека, расшифрованное через «отношения» / М. Такахаси, Т. Хиросе. Токио : Кавасимасё Тэн, 2004. 232 с.
21. Учида Т. Нисходящая ориентация. Дети, которые не учатся. Молодые люди, которые не работают. Токио : Коданша Бунко, 2009. 280 с.
22. Учида Т. Превосходный учитель. Токио : Тикума-сёбо, 2005. 175 с.
23. Ушаков Д. Н. Большой толковый словарь русского языка: современная редакция. Москва : Дом Славянской кн., 2008. 959 с.
24. Философский энциклопедический словарь / ред. Л. Ф. Ильичёв. Москва : Советская энциклопедия. Гл. 1983. 839 с.
25. Хозе С. Учитель и ученик: проблемы взаимодействия / Хозе С., Ямбург Е. // *Народное образование*. 1985. №12. С. 41-54.
26. Kron F.W. Vom pädagogischen Bezug zur pädagogischen Interaktion // *Pädagogische Rundschau*. 1986. H. 40. S. 545-558.
27. Nohl H. Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt: Vittorio Klostermann, 2002. 300 s.
28. Schulze T. „Der Sinn des Lebens liegt im Leben selbst...“. Ein neugieriger Rückblick auf die geisteswissenschaftliche Pädagogik zum 100. Geburtstag von Herman Nohl // *Neue Sammlung*. 1979. H. 19. S. 542-564.

Reference list

1. Bajborodova L. V. Vzaimodejstvie pedagogov i uchashhihsja v shkol'nom kollektive = Interaction between teachers and students in the school team Jaroslavl' : JaGPI, 1991. 111 s.

2. Kajdzuka S. Uchebnik pedagogiki. 12 glav razmyshlenij o pedagogike = Textbook on pedagogy. 12 chapters of reflection on pedagogy / Kajdzuka S., Jamada K. Tokio : Bunka Sjobun Hakubunsja, 2008. 183 s.
3. Kan-Kalik V. A. Osnovy professional'no-pedagogicheskogo obshhenija = Fundamentals of professional and pedagogical communication. Groznyj : Chech.-Ing. un-t, 1979. 139 s.
4. Kolominskij Ja. L. Izuchenie pedagogicheskogo vzaimodejstvija (mezhdou uchitelem i uchenikom) = Study of pedagogical interaction (between teacher and student)// Sovetskaja pedagogika. 1991. №10. S. 36-42.
5. Korotaeva, E. V. Pedagogicheskoe vzaimodejstvie = Pedagogical interaction Moskva : Jurajt, 2022. 223 s.
6. Korotaeva E. V. Pedagogicheskoe vzaimodejstvie: stanovlenie definicii = Pedagogical interaction: development of definition // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2007. №1. S. 73-83.
7. Kuz'min E. S. Urovni mezhlichnostnoj kompetentnosti v pedagogicheskom vzaimodejstvii = Levels of interpersonal competence in pedagogical interaction // Vestnik LGU. 1984. № 23. S. 68-73.
8. Leont'ev A. A. Pedagogicheskoe obshhenie = Pedagogical communication. Moskva : Znanie, 1979. 47 s.
9. Lijmets H. I. O meste kategorii «vzaimodejstvie» v pedagogike = About the place of the category “interaction” in pedagogy // Vzaimodejstvie kollektiva i lichnosti v kommunisticheskom vospitanii: sb. nauch. tr. Tallin : izd. TPI, 1979. S. 19-23.
10. Masaki S. Germenevtika pedagogicheskikh otnoshenij = Hermeneutics of pedagogical relations Tokio : Tosindo, 2019. 288 s.
11. Macuura R. Ot teorii obrazovatel'nyh otnoshenij k teorii «obuchenija» = From the theory of educational relations to the theory of "learning" // Forum on modern education. 2002. № 11. S. 109-121.
12. Metodika issledovaniija vzaimodejstvija shkoly, sem'i i obshhestvennosti v vospitanii uchashhihsja = A methodology for researching the interaction of school, family and public in the education of students. Moskva : Centr. sovet, 1976. 73 s.
13. Mijano Ja. Issledovanie otnoshenij v sfere obrazovaniija = Research of the relations in education. Hirosima : Kjejsuisha, 1996. 239 s.
14. Obshhenie kak pedagogicheskaja problema = Communication as a pedagogical problem / pod red. A. V. Mudrika. Moskva: APN SSSR, 1974. 95 s.
15. Ozhegov S. I. Slovar' russkogo jazyka = Dictionary of the Russian language Moskva : Rus. jaz., 1983.
16. Pedagogika = Pedagogics / pod red. Ju. K. Babanskogo. Moskva : Prosveshhenie, 1988.
17. Psihologo-pedagogicheskie problemy vzaimodejstvija gruppy i lichnosti skol'nika Psychological and pedagogical problems of interaction between the group and the personality of the student / sost. V. M. Galuzinskij. Kiev: Rad. shkola, 1975. 294 s.
18. Radionova N. F. Vzaimodejstvie pedagogov i starshih skol'nikov: Tehnologija i tvorchestvo = Interaction between teachers and high school students: Technology and creativity Leningrad : LGPI, 1989. 84 s.
19. Skvirskij V. Ja. O roli pedagogicheskogo vzaimodejstvija = On the role of pedagogical interaction // Vestnik vysshej shkoly. 1987. № 6. S. 29–33.

20. Takahasi M. Tekushhee sostojanie teorii obrazovanija: razvitie cheloveka, rasshifrovannoe cherez «otnoshenija» = Current state of education theory: human development deciphered through "relationships" / M. Takahasi, T. Hirose. Tokio : Kavasimasjo Tjen, 2004. 232 s.
21. Uchida T. Nishodjashhaja orientacija. Deti, kotorye ne uchatsja. Molodye ljudi, kotorye ne rabotajut = Downward orientation. Children who are not learning. Young people who are not working. Tokio : Kodansha Bunko, 2009. 280 s.
22. Uchida T. Prevoshodnyj uchitel' = Excellent teacher. Tokio : Tikuma-sjobo, 2005. 175 s.
23. Ushakov D. N. Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo jazyka: sovremennaja redakcija = Large explanatory dictionary of the Russian language: modern edition Moskva : Dom Slavjanskoj kn., 2008. 959 s.
24. Filosofskij jenciklopedicheskij slovar' = Philosophical Encyclopedic Dictionary / Red. L. F. Il'ichjov. Moskva : Sovetskaja jenciklopedija. Gl. 1983. 839 s.
25. Hoze S. Uchitel' i uchenik: problemy vzaimodejstvija = Teacher and student: interaction issues / Hoze S., Jamburg E. // Narodnoe obrazovanie. 1985. №12. S. 41-54.
26. Kron F.W. Vom pädagogischen Bezug zur pädagogischen Interaktion // Pädagogische Rundschau. 1986. N. 40. S. 545-558.
27. Nohl H. Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt: Vittorio Klostermann, 2002. 300 s.
28. Schulze T. „Der Sinn des Lebens liegt im Leben selbst...". Ein neugieriger Rückblick auf die geisteswissenschaftliche Pädagogik zum 100. Geburtstag von Herman Nohl // Neue Sammlung. 1979. N. 19. S. 542-564.

Статья поступила в редакцию 18.12.2023; одобрена после рецензирования 14.01.2024; принята к публикации 01.02.2024.

The article was submitted on 18.12.2023; approved after reviewing 14.01.2024; accepted for publication on 01.02.2024