



A Study of the Concept of Omoiyari (Japanese-Style Empathy) in Moral Education of Japanese Elementary Schools: The Mutual Effects of Empathy and Solidarity on Students

Zahra TehraniTaj,¹ Ali Golmohammadi,² Nahid Pourrostami³

Article info	Abstract
<p>Original Article</p> <p>DOI: 10.30470/ER.2025.2044680.1379</p> <p>Submission History: Received: 02/12/2024 Revised: 19/04/2025 Accepted: 30/04/2025 Published: 24/05/2025</p> <p>Authors' Contribution: Zahra TehraniTaj: Principal ideator, data collector, initial and final writer of the article. Ali Golmohammadi: responsible of the article, guidance in writing the article, reading and final approval of the article. Nahid Pourrostami: guidance in writing the article, reading and final approval of the article.</p> <p>Conflict of Interests: The authors declare no conflict of interest.</p> <p>Funding/Support: This research has not received any financial support from funding organizations.</p> <p>Extraction The article is extracted from MA. thesis in University of Tehran. Title: "Teaching the concept of Omoiyari (Japanese style empathy) in Japanese elementary schools: Examining the reciprocal effects of Omoiyari and solidarity in students", Student: Zahra TehraniTaj, Supervisor: Ali Golmohammadi, Advisor: Nahid Pourrostami.</p>	<p>This study explores how the concept of Omoiyari, a distinctly Japanese form of empathy, is taught in Japanese elementary schools and how this teaching reciprocally strengthens students' social behaviors and sense of solidarity. Omoiyari, which refers to an intuitive understanding of others' feelings and needs, is a cornerstone of Japanese culture and holds a central position in the nation's educational system. The study adopts Émile Durkheim's theory of education as its theoretical framework. According to Durkheim, education is a fundamental institution for cultivating altruism and fostering social solidarity, guiding individuals from egocentric to altruistic orientations. Methodologically, the research employs a directed qualitative content analysis using the unstructured matrix approach. The analysis focuses on the content of the Japanese moral education textbook <i>Our Moral</i>, examining it through the theoretical lenses of altruism, teamwork, and the school environment. Findings reveal that the curriculum promotes mutual assistance and cooperative behavior across three levels: intrapersonal, interpersonal, and societal. Moreover, themes related to altruism contribute both to the development of cohesive teamwork and to the nurturing of empathetic school environments. Conversely, the presence of such cohesive and empathetic communities reinforces altruistic behavior among students. This reciprocal dynamic plays a crucial role in forming empathetic and cooperative communities within Japanese schools and offers a valuable model for educational systems in other countries.</p> <p>Keywords: Omoiyari, Altruism, Education, Empathy, Japanese Culture, Teamwork, Unselfishness.</p>

1. Master of Japanese Studies, Department of South and East Asia and Pacific Studies, Faculty of World Studies, University of Tehran, Tehran, Iran, zahraterhani@ut.ac.ir.
2. **Corresponding author**, Assistant Professor of Japanese Studies, Department of South and East Asia and Oceanian Studies, Faculty of World Studies, University of Tehran, Tehran, Iran, golmohammadi.a@ut.ac.ir.
3. Associate Professor of Japanese Studies, Department of South and East Asia and Oceanian Studies, Faculty of World Studies, University of Tehran, Tehran, Iran, prostami@ut.ac.ir.

Introduction

Cohesive group activities constitute a defining feature of Japanese society. Coordination, harmony, and order are deeply embedded in collective life—whether in local volunteer organizations, disaster relief teams, sports and arts groups, or the intra- and inter-organizational structures of Japanese companies. This coordination manifests as genuine cooperation rather than as unproductive or exhausting competition. Such social harmony raises several important questions: How do cooperation, solidarity, and order develop in Japan? How are intra- and inter-group conflicts managed? What mechanisms ensure that group activities yield effective results and persist over time without disintegration?

A significant portion of the social behavior individuals exhibit in Japanese society can be traced back to their early education. Beyond the dedicated “Moral Education” subject—one of the mandatory components of Japan’s elementary and middle school curriculum—Japanese schools place strong emphasis on experiential and group-based learning to socialize children and cultivate an intuitive understanding of others’ feelings and needs. Within this framework, *Omoiyari*—an ethical concept central to Japanese moral education—plays a crucial role. *Omoiyari*, often translated as “empathy” or “considerate concern for others,” stands among the most important educational goals in Japanese schools and is emphasized consistently in moral education classes as well as by teachers and parents (Bamkin, 2020, p. 223; Hara, 2006, p. 28).

Research Method

This study employed a directed qualitative content analysis to examine the content of Japanese moral education textbooks. Categories were first established based on Durkheim’s theory of education, and subcodes and codes were then inductively derived from the text. Accordingly, an unstructured matrix was used to allow for open coding and the extraction of concepts directly from the textual data, minimizing theoretical restrictions on code and subcode selection.

The unit of analysis comprised the texts, images, and exercises in the latest edition of Japan’s elementary school moral education textbook, *Our Moral* (2014–2018), published by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. The selected content was categorized according to three theoretical indicators—altruism, teamwork, and school environment—drawn from Durkheim’s framework.

- For altruism, any material expressing “thoughts or actions motivated by consideration for others” was included.

- For teamwork, content reflecting “collective action,” “cooperation,” or “shared effort” was selected.

- For school environment, passages depicting the creation of an “empathetic atmosphere,” a

“welcoming or likable space,” or the “fulfillment of social roles within the school” were included.

To ensure validity, categories were precisely defined according to Durkheim’s theory and supported by highly cited research in the field (Elo & Kyngäs, 2007). Keywords were systematically identified to extract relevant material, and direct references to quotations in the textbooks—particularly those explicitly using the term Omoiyari—were analyzed to trace associations with other key concepts. This approach minimized interpretive bias and prevented the inclusion of examples unrelated to Omoiyari.

For reliability, after approximately one-third of the data had been coded, the coding process was reviewed and recalibrated before continuing. A final comprehensive review ensured that all relevant material was accurately coded and properly categorized (Iman & Noshadi, 2011). In total, 163 distinct items corresponding to the theoretical indicators and conceptual definitions were identified.

Additionally, examples of altruistic and empathetic education drawn from moral education texts and practical school activities were examined using related scholarly literature. These examples were also analyzed within the framework of Durkheim’s educational theory. Ultimately, the study assessed the extent to which Japan’s moral education content fosters altruism and social solidarity among students.

Moral Education in Japanese Elementary Schools

Altruism

As discussed in the theoretical framework, Durkheim (1968, p. 209) identifies the cultivation of altruistic impulses as a central aim of education. Whereas egocentrism seeks self-satisfaction, altruism aims at the happiness and well-being of others (Durkheim, 1968, p. 208). In this sense, Omoiyari and altruism share significant conceptual overlap.

Altruistic behavior is intentionally nurtured in Japanese elementary schools through a variety of pedagogical approaches. Beyond the strong emphasis placed on altruism in moral education textbooks, schools employ practical activities designed to internalize caring behavior among students. Empathy is cultivated not merely as abstract knowledge but as a lived habit through storytelling, dramatization, and the use of simple, relatable images and written or practical exercises that appear at the end of each lesson in the *Our Moral* textbook.

In essence, Japanese education prioritizes moral formation rather than mere moral instruction. Students learn to act with sensitivity, compassion, and attentiveness toward others through daily practice rather than rote moral lectures—allowing altruism to become a lived dimension of their social and emotional development.

Group Work

Group activities function as a practical mechanism for nurturing the altruistic spirit. While American

schools often emphasize individual performance and achievement, Japanese schools assess a student's competence based on their ability to cooperate, empathize, tolerate differing opinions, and show humility in acknowledging mistakes (Lewis, 2017, pp. 130–131).

Through the creation of numerous small and large group activities—such as Sports Day, cultural festivals, entrance and graduation ceremonies, and club participation—students learn to value mutual support and shared responsibility (Lewis, 2017, p. 155). One key practice is the formation of Han, small classroom groups of four to five members. These groups serve as micro-communities where children develop interpersonal responsibility, learn cooperative problem-solving, and experience firsthand the rewards of collective achievement.

School Environment

Japanese elementary schools are more than institutions for academic instruction; they function as miniature societies that mirror the communal values of the broader culture. Teachers and peers form a close-knit social environment, often likened to an extended family, in which students learn to move beyond self-centeredness by cultivating empathy, kindness, and a sense of shared belonging.

Within this context, the system of Kakari—student roles and duties assigned within the school—plays a crucial role. By assigning each child specific responsibilities, such as classroom cleaning, greeting peers, or organizing materials, schools cultivate a sense of accountability, mutual respect, and care for others. This daily engagement reinforces students' perception of themselves as integral members of a collective whole, thereby deepening both empathy and social cohesion.

Discussion and Conclusion

Omoiyari stands as one of the most vital moral and cultural values in Japan, deeply intertwined with both social ethics and education. It conveys the notion that living harmoniously in society requires turning one's attention outward—from self-centeredness toward genuine concern for others. This vision aligns closely with Durkheim's conception of the cohesive society—a social order sustained by moral education and shared values.

Japanese schools consistently emphasize teamwork, cooperation, and kindness, both explicitly and implicitly, through moral lessons and everyday practices. By teaching virtues such as gratitude, helpfulness, and compassion—the moral foundations of solidarity—schools shape environments in which cooperation becomes both a value and a habit.

Moreover, the empathetic and cohesive nature of Japanese school environments reinforces this moral framework. The daily roles and responsibilities assigned to students strengthen their sense of belonging and collective identity, fostering responsibility toward peers and the community.

The analysis of Our Moral textbooks demonstrates how Durkheim's theoretical categories—

altruism, teamwork, and school environment—are embedded in Japanese moral education. The content highlights respect, kindness, understanding of others’ emotions, non-discrimination, social support, accountability, and appreciation of others’ efforts. These themes, expressed through stories, illustrations, and classroom exercises, function synergistically to promote both group cooperation and empathy within the school context.

Importantly, this relationship is reciprocal: mutual empathy fosters social solidarity, while social solidarity, in turn, provides the fertile ground for empathy to grow. This dynamic cycle reflects the educational essence of Omoiyari—a model that may offer valuable insights for moral and civic education in other cultural contexts seeking to build cohesive, compassionate communities.



References

- Keiichiro. (1996). Jidō Seito no Omoiyari ni Kansuru Hattatsu-teki Kenkyū, *Beppu University Junior Adachi College Bulletin*, 15: 101-107.
- Anonymous, (2018). What I gained from Club Activities /部活で得たもの, Kanko/カンコー Available at: <https://kankogakuseifuku.co.jp/media/homeroom/vol148>. (Accessed on 17 Dec 2024).
- Bamkin, Sam. (2020). “The Taught Curriculum of Moral Education at Japanese Elementary School: The Role of Classtime in the Broad Curriculum”. *Contemporary Japan*, vol. 32, no. 2, 218–239.
- Cave, Peter. (2004). “*Bukatsudō*: The Educational Role of Japanese School Clubs”. *The Journal of Japanese Studies*, 383-415.
- Dewey, John. (1902). “The School as Social Center”. *The University of Chicago*, 3(2): 73–86.
- Durkheim, Emile. (1952). *Sociology and Education*. Free Press, New York.
- Durkheim, Emile. (1968). *Moral Education*. Collier-Macmillan, Canada.
- Durkheim, Emile. (1398 SH), *The Division of Labour in Society*, translated by Parhām, Bāgher., Nashr-e Markaz, Tehran.
- Elo, Satu., & Kyngäs, Helvi. (2008). “The Qualitative Content Analysis Process”. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.
- Fiaud, Jean Claud. (1372 SH). *Emile Durkheim Dar Bab-e Taalim va Tarbiat*, translated by Hosseini, Rūhollah., Maljalle-ye Barg-e Farhang, 121-134.
- Hoseinī, Afzalossadat. (1396 SH). *Khallaghiat-e Amūzeshī: Moghayese-ye Neẓām-hāye Amūzeshī-ye Australia, Zhapon va Īran*. Sazmane Jahade Daneshgahī-ye Tehran. Tehran.
- Hara, kazuya. (2006). “The Concept of *Omoiyari* (Altruistic Sensitivity) in Japanese Relational Communication”. *Intercultural Communication Studies*.
- Hechter, Michael., & Kanazawa, Satoshi. (1993). “Group Solidarity and Social Order in Japan”. *Journal of Theoretical Politics*, 5(4), 455-493.
- Hsieh, Hsiu Fang., & Shannon, Sarah E. (2005). “Three Approaches to Qualitative Content Analysis”. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Ikedo Naomi. & Ueta Kazuya. (2015). “*Omoiyari Shinsetsu*” o Atsukau Dōtoku Yomimono Shiryō ni Kansuru Ichikōsatsu, *Kagawa University Comprehensive Research on Educational Practice*, 31: 107-118.
- Imada, Toshie. (2010). “Cultural Narratives of Individualism and Collectivism: A Content Analysis of Textbook Stories in the United States and Japan”. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 43(4): 576–591.
- Īman, Mohammadtaghī & Nōshadī, Mahomūdreza. (1390 SH). Tahlile Mohtavaye Keyfī, Pazhūhesh, Fall and Winter, 3 (2): 15-44.
- Keohane, Kieran. (2008). “Moral education and Cosmopolitanism: Meeting Kant and Durkheim in Joyce”. *Journal of classical sociology*, 8(2): 262-282.
- Karasawa, Mayumi. & Hirabayashi, Hidemi. (2013). *Omoiyari no Bunka-teki Kiban: Shūgakuzenkyōiku ni Miru Tasha Rikai no Hikaku Bunka-Teki Kenkyū*, *Bulletin of the Institute of Comparative Culture*, Tokyo Women's University, 74: 65-92.
- Khan, Yoshimitsu. (1997). “Japanese Moral Education Past and Present”. *Fairleigh Dickinson Univ Press*.
- Kobayashi, Misako. (2013). “*Omoiyari Shakudo no Sakusei*”, *Proceedings of the 55th Annual Meeting of the Japanese Society of Educational Psychology* (p. 108).
- Lebra, Takie Sugiyama. (1976). *Japanese patterns of behavior*, University of Hawaii Press, Honolulu.

- Lewis, Catherine. (1396 SH). *Educating of Hearts and Minds: Reflections on Japanese Preschool and Elementary Education*, translated by Afshinmanesh, Hossein., & İlbegi Täher, Shideh., Nashre Sāzokar, Tehan. Luhmer, Klaus.SJ. (1990). "Moral Education in Japan". *Journal of Moral Education*, 19(3): 172–181.
- Maekawa, Yoshimiki., Uwano, Fumito., Kitajima, Eiki., & Takadama, Keiki. (2019). "How to Design Adaptable Agents to Obtain a Consensus with Omoiyari". *Springer International Publishing*. 462-475.
- McCaffree, Kevin. (2020). "Towards an Integrative Sociological Theory of Empathy". *European Journal of Social Theory*, 23(4), 550-570.
- McCullough, David. (2008). "Moral and Social Education in Japanese Schools: Conflicting Conceptions of Citizenship". *Citizenship Teaching and Learning*, 4(1), 21-34.
- MEXT. (2017). Gakushū Shidō Yōryō/ Elementary School Curriculum Guidelines, March. mext.go.jp/content/20230120-mxt_kyoiku02-100002604_01.pdf
- MEXT .(No date). https://www.mext.go.jp/content/1384950_007.pdf.
- Munzel, G. Felicitas. (2003). "Kant on Moral Education, or "Enlightenment" and the Liberal Arts". *The Review of Metaphysics*, 57(1), 43–73. <http://www.jstor.org/stable/20131938>
- Müller, Jan. (2020). Feeling Solidarity, *The Routledge Handbook of Phenomenology of Emotion*, 532-542.
- Nagao, Hiroshi. (2019). Kyōkan-sei to Nihongo no "Omoiyari" no Imi no Sōi-Ten to Sono Sokutei, *Kassui Ronbun*, 62, 1-15.
- Sarkar Āranī. (1381 SH). *Farhange Amūzesh dar Zhabon*, Nashre Rūznegar, Tehran.
- Saedi, Mahdi. (1403 SH). Revayati az Cheguneji-ye Talphighe Akhlagh Dar Barnāmeḥ-ye Darsi-ye Madares-e Waldorf va Esharat-e Tarbiati-ye An, *Ta'ammolat-e Akhlāghī*, 5 (3): 111-143.
- Shimizu, Hidetada. & A. LeVine, Robert. (2001). *Japanese Frames of Mind, Cultural Perspectives on Human Development*. Cambridge University press.
- Singer, Alan., & Pezone, Micheal. (2003). "Education for Social Change: From Theory to Practice". *Workplace: a Journal for Academic Labor*, 5(2), 1-4.
- Spiechowicz, Maria. (2016). "Omoiyari: the Key Word of Harmonious Japanese Communication". *New Ways to Face and (Im) Politeness*, 169-186.
- Tabrizi, Mansure. (1393 SH). Tahlīle Mohtava-ye Keyfī az Manzare Rūikardhaye Ghiyasī va Esteghrayī, *Fasnameh-ye Olume Ejtemaee*, 64: 106-138.
- Takamatsu, Reina., Park, Joonha., & Matsuo, Akiko. (2024). "Morality Through the Lens of Confucian Heritage Countries: Collective Self-Variations and Moral Worldviews". *Frontiers in Psychology*, 15, 1-8.
- Tatsuki, Shigeo. (2000). "The Kobe Earthquake and the Renaissance of Volunteerism in Japan". *Journal of Kwansei Gakuin University Department of Sociology Studies*, 87, 185-96.
- Travis, Catherine. (1998). "Omoiyari as a Core Japanese Value: Japanese-Style Empathy". *Speaking of Emotions: Conceptualisation and Expression*, 55-81.
- Uchida, Yukiko. & Kitayama, Shinobu. (2001). Omoiyari Shakudo no Sakusei to Datōsei no Kentō, *The Japanese Journal of Psychology*, 72 (4): 275-282.
- Unsriana, Linda., & Ningrum, Rosita. (2018). "The Character Formation of Children in Japan: A study of Japanese Children Textbook on Moral Education (Dōtoku)". *Lingua Cultura*, 12(4): 363-367.
- Vakil, Fātemeh., & Banāhān, Maryam. & Sattāri, Alī. & Vojdāni, Fātemeh. (1403 SH). Tarbiat-e Akhlāghī Mobtanī bar Hoviat-e Akhlāghī-e Yekpārcheh: Polī Miyān-e Nazar va Amal-e Akhlāghī, *Ta'ammolat-e Akhlāghī*, 5 (1), 99-129.
- Watashitachi no Dōtoku*, Shōgaku 1. 2-Nen. (2014-2018a).
- Watashitachi no Dōtoku*, Shōgaku 3. 4-Nen (2014-2018b).

Watashitachi no Dōtoku, Shōgaku 5. 6-Nen. (2014-2018c).

Watashitachi no Dōtoku, Chūgaku 1. 2. 3-Nen. (2014-2018d).

Takizawa, Wawakana. & Suzuki, Yumi. (2022). Nichijō-teki to Asobi no Konomi ga Omoiyari ni Ataeru Eikyō _ Shōgakkō 4-Nensei o Taishō ni Shita Chōsa kara _, *Proceedings of the 64th Annual Meeting of the Japanese Society of Educational Psychology* (p. 109).

Yamamura, Asayo. & Nakaya, Motoyuki. (2012). Jidō ga Kangaeru “Omoiyari” Kōdō to wa Dono Yōna kōdō ka: Shōgakusei o Taishō ni Shita Jiyū Kijutsu Chōsa kara, *Osaka University Education Annual Report*, 17, 31-44. Available at: <https://doi.org/10.18910/12065>





تأملات اخلاقی

دوره ششم، شماره دوم (پیاپی ۲۲)، تابستان ۱۴۰۴، صفحات ۷-۳۸

شاپا الکترونیکی: ۱۱۵۹-۲۷۱۷/شاپا چاپی: ۴۸۱۰-۲۶۷۶

<https://jcr.znu.ac.ir>

تأملات اخلاقی

نشریه علمی دانشگاه زنجان

بررسی مفهوم اُموی یاری (همدلی به شیوه ژاپنی) در درس آموزش اخلاق دبستان‌های ژاپن:

تأثیرات متقابل همدلی و همبستگی در دانش آموزان

زهرا تهرانی تاج،^۱ علی گل محمدی،^۲ ناهید پوررستمی^۳

چکیده

این پژوهش به بررسی آموزش مفهوم اُموی یاری (همدلی به شیوه ژاپنی) در دبستان‌های ژاپن و تأثیرات متقابل آن بر تقویت رفتارهای اجتماعی و همبستگی میان دانش آموزان می‌پردازد. اُموی یاری به معنای درک شهودی احساسات و نیازهای دیگران و یکی از مفاهیم کلیدی فرهنگ ژاپن است که در نظام آموزشی این کشور جایگاه ویژه‌ای دارد. چارچوب نظری مورد استفاده در این پژوهش، نظریه تعلیم و تربیت دورکیم است. دورکیم آموزش و پرورش را نهادی کلیدی برای پرورش دگرخواهی و ایجاد همبستگی در جامعه می‌داند و معتقد است که آموزش اخلاق می‌تواند افراد را از گرایش‌های خودمحورانه به سوی گرایش‌های دگرخواهانه سوق دهد. روش پژوهش تحلیل محتوای کیفی جهت‌دار به روش ماتریس ساخت نیافته است. محتوای کتب آموزش اخلاق در دبستان‌های ژاپن یعنی کتاب «اخلاق ما» بر اساس شاخص‌های نظری دگرخواهی، کار گروهی و محیط مدرسه بررسی شد. یافته‌ها نشان می‌دهد که این محتوا، رفتارهای مبتنی بر اُموی یاری را در سه سطح درون‌فردی، بین‌فردی و اجتماعی تقویت می‌کند. همچنین می‌توان گفت، مضامین مربوط به دگرخواهی بر کار گروهی همبسته و ایجاد محیطی همدل در مدرسه مؤثر است و از طرفی گروه و جامعه همبسته و همدل بر بروز رفتارهای دگرخواهانه تأثیرگذار است. این چرخه، نقش مهمی در شکل‌گیری جوامع همدل و همبسته در مدارس ژاپن ایفا می‌کند و می‌تواند الگویی برای نظام آموزشی سایر کشورها باشد.

واژه‌های کلیدی: اُموی یاری، همدلی، دگرخواهی، آموزش و پرورش، فرهنگ ژاپن،

نوع دوستی، کار گروهی.

اطلاعات مقاله

DOI:

10.30470/ER.2025.2044680.1379

مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۰/۲۳

تاریخ اصلاح: ۱۴۰۴/۰۱/۳۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۲/۱۰

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۳/۰۳

نقش نویسندگان

زهرا تهرانی تاج: ایده‌پرداز اصلی مقاله، مسئول مکاتبات با نشریه، جمع‌آوری داده‌ها، نگارش اولیه و نهایی مقاله.

علی گل محمدی: مسئول مقاله، راهنمایی در

نگارش مقاله، خوانش و تایید نهایی مقاله.

ناهید پوررستمی: راهنمایی در نگارش مقاله،

خوانش و تایید نهایی مقاله.

حمایت مالی و تعارض منافع

مقاله حامی مالی و تعارض منافع ندارد.

استخراج

این مقاله متخذ از پایان‌نامه کارشناسی ارشد در دانشگاه تهران با عنوان: «آموزش مفهوم اُموی یاری (همدلی به شیوه ژاپنی) در دبستان‌های ژاپن:

بررسی تأثیرات متقابل اُموی یاری و همبستگی در

دانش آموزان»، دانشجو: زهرا تهرانی تاج، استاد

راهنما: علی گل محمدی، استاد مشاور: ناهید

پوررستمی است.

۱. کارشناس ارشد رشته مطالعات ژاپن، گروه مطالعات جنوب و شرق آسیا و اقیانوسیه، دانشکده مطالعات جهان، دانشگاه تهران، zahratehrani@ut.ac.ir

۲. نویسنده مسئول، استادیار گروه مطالعات جنوب و شرق آسیا و اقیانوسیه، دانشکده مطالعات جهان، دانشگاه تهران، golmohammadi.a@ut.ac.ir

۳. دانشیار گروه مطالعات جنوب و شرق آسیا و اقیانوسیه، دانشکده مطالعات جهان، دانشگاه تهران، prostami@ut.ac.ir

مقدمه

فعالیت‌های گروهی همبسته و منسجم، از ویژگی‌های برجسته و مشهود در جامعه ژاپن است. هماهنگی و نظم به‌خوبی در میان یک گروه اعم از گروه‌های داوطلبانه محلی، گروه‌های امدادی در هنگام بحران‌ها، گروه‌های ورزشی، هنری و به‌صورت درون‌سازمانی در شرکت‌های ژاپنی میان کارمندان در رده‌های مختلف و یا هم‌گام با سایر شرکت‌ها دیده می‌شود که خود را در قالب همکاری به‌جای رقابت شدیدی که منتهی به عدم حصول نتیجه رضایت‌بخش و ائتلاف انرژی فراوان می‌گردد، نشان می‌دهد (هتچر و کانازاوا^۱، ۱۹۹۳، ص. ۴۵۵؛ تاتسوکي^۲، ۲۰۰۰، ص. ۱۸۵). پرسشی که مطرح می‌گردد این است که این هماهنگی، همبستگی و نظم و این روحیه همکاری در ژاپن چگونه پدید می‌آید؟ حل اختلافات درون‌گروهی و یا میان دو یا چند گروه مختلف چگونه صورت می‌گیرد و چه چیزی منجر به دستیابی نتایج مطلوب از فعالیت‌های گروهی می‌گردد؟ همچنین چگونه فعالیت‌های گروهی در ژاپن می‌تواند بدون فروپاشی به مدت طولانی و مستمر ادامه پیدا کند؟

بخش مهمی از رفتارهای اجتماعی که افراد یک جامعه نشان می‌دهند، ریشه در تعلیم و تربیت آنان در نظام آموزشی به‌خصوص در سال‌های ابتدایی آن دارد. مدارس ژاپنی با طیف وسیعی از فعالیت‌های عملی و گروهی در کنار آموزش‌های اخلاقی سعی بر اجتماعی کردن کودکان و پرورش افرادی حساس به احساسات و نیازهای دیگران دارد. آموزش و پرورش از مهم‌ترین نهادهای تأثیرگذار بر تربیت نسلی متعهد به قوانین اجتماعی و اخلاقی است؛ بدین معنی که فرد به‌وسیله آموزش و پرورش به فردی اجتماعی بدل می‌شود. دیویی^۳ (۱۹۰۲)، مدارس را مراکز اجتماعی می‌داند. از نظر وی وظیفه آموزش و پرورش فراتر از انتقال دانش و مکانی برای تعاملات اجتماعی و رشد اجتماعی دانش‌آموزان است (دیویی، ۱۹۰۲، ص. ۸۴-۸۵).

مدارس ژاپنی در درسی به نام «آموزش اخلاق» که جزوی از واحدهای مصوب و اجباری مدارس ابتدایی و راهنمایی ژاپن است، با استفاده از آموزش‌های نظری و عملی، سبب اجتماعی شدن کودکان شده و روحیه دگرخواهی را در آنان پرورش می‌دهد. آموی‌یاری^۴ مفهومی بسیار حائز اهمیت در جامعه ژاپن است که در محتوای اخلاق دبستان‌های ژاپن مطرح است. این مفهوم یکی از مهم‌ترین اهداف آموزشی در مدارس ژاپن است و بالاترین تأکید بر آن در آموزش اخلاق و توسط معلمان و والدین صورت می‌گیرد (بامکین^۵، ۲۰۲۰، ص. ۲۲۳؛ هارا^۶، ۲۰۰۶، ص. ۲۸). رفتارهایی نظیر زمانی که یک فرد با نگاه به چهره شما تلاش می‌کند تا علت ناآرامی‌تان را حدس بزند، یا زمانی که فردی بدون آن که درخواستی از وی کرده باشید، آن‌چه را که در ذهن دارید، فراهم می‌آورد، همان

1. Hechter & Kanazawa

2. Tatsuki

3. Dewey

۴. *Omoi* در *Omoiyari* به معنای «فکر، ذهن، دل، عاطفه و احساس» است، در حالی که *Yari* شکل اسمی فعل *Yaru* است که به معنای «روان‌ساختن چیزی به سوی دیگران» است. در نتیجه، برگردان واژه به‌واژه *Omoiyari* (思いやり) همان «روان کردن دل و جان خود به سوی دیگران» است (اسپیه‌کویکز، ۲۰۰۶، ص. ۱۷۲).

5. Bamkin

6. Hara

آموی یاری است که به زعم محققان عنصر کلیدی و ایده آل فرهنگ و جامعه ژاپن است (هارا، ۲۰۰۶، ص. ۲۷؛ لبرا، ۱۹۹۴، ص. ۲۲؛ تراویس،^۲ ص. ۵۵). این رفتار در بخش های مختلف جامعه ژاپن از جمله مشاغل و حرفه های گوناگون نفوذ دارد و یکی از مهم ترین عناصر اخلاقی در ژاپن است که برای زندگی در این جامعه لازم است به آن دست یازید. تحقیقات نشان می دهند، اگرچه رفتارهای همدلانه در کشورهای مختلف مشاهده می گردد، ژاپنی ها بیشترین ارزش را برای آموزشی قائل هستند (هارا، ۲۰۰۶، ص. ۲۴). همچنین طبق نظرسنجی ای در روزنامه یومی ژوری (۲۰۰۵)، زمانی که از والدین پرسیده می شود که «دوست دارید فرزندتان، چگونه فرزندی باشد؟»، ۸۶٪ والدین ژاپنی پاسخ می دهند: «کسی که مهارت آموزشی دارد» (هارا، ۲۰۰۶، ص. ۲۸). در درسی از کتاب «اخلاق ما»، ویژه آموزش اخلاق در دوره راهنمایی (سال ۲۰۱۸-۲۰۱۴)، با عنوان «قلبی دارای آموزشی یاری و احساسات نوع دوستانه داشته باشیم»، وزارت آموزش، فرهنگ، ورزش، علم و فن آوری (مکست) از دانش آموزان سال ششم دبستان و سوم راهنمایی در سال ۲۰۱۳ یک نظرسنجی انجام داده است. در پاسخ به این پرسش که «آیا می خواهید فردی شوید که احساسات دیگران را درک می کند؟» پاسخ ۶۹٪ از دانش آموزان سال ششم دبستان بله و ۲۳٪ از آن ها تقریباً بله بود و از میان دانش آموزان سال سوم راهنمایی، ۷۳٪ پاسخ بله و ۲۱٪ پاسخ تقریباً بله را ابراز کردند (اخلاق ما ویژه مدارس راهنمایی، ص. ۵۶).

هدف از انجام این پژوهش مطالعه آموزه های اخلاقی و اجتماعی در دبستان های ژاپن با تأکید بر مفهوم آموزشی یاری و نقش آن در تقویت رفتارهای اجتماعی و ایجاد همبستگی میان دانش آموزان دبستانی و بررسی تأثیرات متقابل این دو مفهوم است. همچنین این پژوهش به لزوم پرداختن به آموزش ها و فعالیت های مدرسه ای برای اجتماعی کردن افراد و از بین بردن خودمحوری و تلاش در جهت درک احساسات و نیازهای دیگران و نیز حفظ نظم و همبستگی با همدلی با دیگران به ویژه در درس آموزش اخلاق تأکید دارد. بنابراین پرسش مطرح در این پژوهش، این است که محتوای آموزش اخلاق دبستان های ژاپن با محوریت آموزش مفهوم آموزشی یاری، چگونه به تأثیر متقابل همدلی و همبستگی در دانش آموزان می انجامد؟

با وجود پژوهش های بسیاری که درباره فرهنگ آموزشی یاری انجام شده است، این مفهوم همچنان دارای ابعاد پیچیده و ویژگی های خاص و منحصر به فرد است؛ بنابراین پرداختن به آن و انجام پژوهش های بیشتر درباره آن ضروری به نظر می رسد. با بررسی این مفهوم و ریشه های آن که یکی از مهم ترین ویژگی های فرهنگ ژاپنی است، ابعاد مختلفی از جامعه و فرهنگ ژاپنی کشف می شود که بدون بررسی این مفهوم دست یافتن به آن ممکن نیست.

۱. پیشینه پژوهش

مطالعات مربوط به آموزشی یاری در ژاپن به اواسط دهه هفتاد میلادی بازمی گردد (ساکای، ۲۰۰۵، ص. ۱۴۴). در تعداد زیادی از این پژوهش ها، مطالعاتی تبیینی برای بررسی مفاهیم و مصادیق آموزشی یاری از دید نویسنده و یا افراد مورد مطالعه صورت گرفته است (هارا،

۲۰۰۶؛ ناگانو^۱، ۲۰۱۹؛ یامامورا و ناکایا^۲، ۲۰۱۲).

همچنین مطالعاتی در خصوص تأثیر رفتار مربی با کودک، آموزش‌ها و فعالیت‌های پیش‌دستانی و مدرسه‌ای، آموزه‌های اخلاقی و کتب اخلاق مدارس بر شکل‌گیری روحیه‌آموی‌یاری در کودکان انجام شده‌است (اونسریانا و نینگروم^۳، ۲۰۱۸؛ ایکه‌دا و اوئه‌تا^۴، ۲۰۱۵؛ تاکی‌زاوا و سوزوکی^۵، ۲۰۲۲؛ کاراساوا و هیرایاشی^۶، ۲۰۱۳؛ هایاشی^۶ و همکاران، ۲۰۰۹).

مطالعات کمی و میدانی نیز در حوزه سنجش میزان‌آموی‌یاری انجام شده‌است (آدچی^۷، ۱۹۹۶؛ اوچی‌دا و کیتایاما^۸، ۲۰۰۱؛ شی‌مادا و اوگوچی^۹، ۱۹۹۹؛ کوبایاشی^{۱۰}، ۲۰۱۳).

در حوزه آموزش اخلاق نیز، مطالعاتی درباره آموزش اخلاق در مدارس، عناصر آن و تأثیر آموزش اخلاق بر جامعه، در جوامع مختلف از جمله ژاپن صورت گرفته‌است (بامکین، ۲۰۱۶، ۲۰۲۰؛ دورکیم^{۱۱}، ۲۰۱۲؛ خان^{۱۲}، ۱۹۹۷؛ کئوهان^{۱۳}، ۱۹۹۸؛ لومر^{۱۴}، ۲۰۰۶؛ لونیس، ۱۳۹۶؛ مونزل^{۱۵}، ۲۰۰۳).

منابع موجود به‌طورکلی نکات قابل‌توجهی در ارائه بینش‌های فرهنگی و روان‌شناختی‌آموی‌یاری داشته و به روش‌های آموزشی مفید اشاره کرده‌اند. بااین‌حال، بسیاری از آن‌ها یا فاقد دیدگاه کاربردی هستند یا به‌صورت محدود به ابعاد خاصی از این مفهوم پرداخته‌اند. همچنین کمتر به نقش آموزش‌های مدرسه‌ای در پرورش روحیه‌مدلی دانش‌آموزان پرداخته شده‌است.

در بررسی تحلیل محتوای متون آموزشی نیز، تحلیلی کلی بر تمام مطالب کتاب آموزش اخلاق مدارس ژاپن که منجر به پرورش‌آموی‌یاری در دانش‌آموزان شود، دیده نمی‌شود. همچنین تحقیقاتی که به تأثیرات آموزشی بر تقویت روحیه‌مدلانه کودکان ژاپنی اشاره دارند، کمتر بر تأثیر متون آموزش اخلاق و فعالیت‌های عملی مورد اشاره در این کتب بر پرورش‌آموی‌یاری تأکید دارند. به‌علاوه، پژوهش‌های چندبعدی و رویکردهای بین‌رشته‌ای که ابعاد فرهنگی، آموزشی، روان‌شناختی و اجتماعی را به‌طور هم‌زمان تحلیل کنند و به تأثیرات متقابل آموزش‌آموی‌یاری و همبستگی در مدارس ژاپن بپردازند، همچنان موجود نیست.

این پژوهش با هدف پر نمودن این خلأها، با استفاده از تحلیل محتوای متون درسی، مشاهده فعالیت‌های عملی و چارچوب نظری دورکیم، به بررسی کاربردی‌تر آموزش مفهوم‌آموی‌یاری و تأثیر آن بر رفتارهای اجتماعی دانش‌آموزان می‌پردازد.

1. Nagao
2. Yamamura & Nakaya
3. Unsriana & Ningrum
4. Ikeda & Ueta
5. Takizawa & Suzuki
6. Hayashi
7. Adachi
8. Uchida & Kitayama
9. Shimada & Oguchi
10. Kobayashi
11. Durkheim
12. Khan
13. Keohane
14. Luhmer
15. Munzel

۲. چارچوب نظری

نظریه تعلیم و تربیت دورکیم یکی از آثار مهم و جدی در زمینه جامعه‌شناسی همدلی و آموزش اخلاق است که از بعد کارکردگرایانه به بررسی نهاد آموزش و پرورش و نقش آن در تربیت اخلاقی دانش‌آموزان می‌پردازد (مک‌کفری^۱، ۲۰۰۰). از نظر دورکیم اخلاق هر آن چیزی است که موجب شود فرد از خودمحوری رهایی پیدا کند و وظیفه‌اش این است که فرد را جزوی از یک جامعه و در خدمت آن درآورد (دورکیم، ۱۳۹۸، ص. ۳۵۳). بنابراین، امر اخلاقی هر آن چیزی است که توجه فرد را به دیگری معطوف کرده و احساسات او را در نظر می‌گیرد (دورکیم، ۱۳۹۸، ص. ۳۵۳). بدین ترتیب قواعد اخلاقی اساس همبستگی جامعه بوده و اخلاق همان همبسته گروه خود بودن است (دورکیم، ۲۰۱۸، ص. ۳۵۳). همبستگی پیوند افراد به یکدیگر و داشتن هدف و ارزش‌های مشترک است؛ یعنی دارا بودن این بینش که اعمال ما برای جمع پیامدهایی دارد و هم‌چنین داشتن این احساس که ما به تنهایی قادر به زندگی نیستیم و در زندگی خود به حمایت دیگران نیاز داریم (دورکیم، ۱۹۶۸، ص. ۲۴۵).

از نظر دورکیم از مهم‌ترین نهادهایی که سبب شکل‌گیری همبستگی بین افراد می‌گردد، نهاد آموزش و پرورش است. اگرچه نخستین تجارب نوع‌دوستانه و همبستگی در میان اعضای خانواده شکل می‌گیرد، اما تأکید دورکیم بر اجتماعی کردن کودک، از طریق مدرسه و تحت نظام ویژه مدرسه است. از نظر او تجارب خانوادگی به دلیل روابط گرم و صمیمی اعضا صورت می‌گیرد؛ اما این تجارب بیش از این که انتزاعی و هنجارمند باشند، یک واکنش احساسی از افرادی است که با زندگی در کنار هم نسبت به نیازهای یکدیگر حساس می‌شوند (دورکیم، ۱۹۶۸، ص. ۱۴۷). بنابراین، کلاس درس که کودک برای نخستین بار در آن در فضایی جدی و با قوانین سخت‌گیرانه روبرو می‌شود، نقش واسطه‌ای میان زندگی عاطفی خانواده و زندگی جدی اجتماعی ایفا می‌کند؛ چراکه مبتنی بر نظم، انضباط و هنجار است.

دورکیم بر این باور بود که نوزاد موجودی خودخواه و غیراجتماعی است که تحت نظامی تربیتی، با نظام اجتماعی عصر خود هم‌نوا می‌شود (دورکیم، ۱۹۶۸، ص. ۲۰۸). این نظام اجتماعی سبب می‌شود تا فرد بر هواهای نفسانی خود چیره شده و ایثار، از خودگذشتگی و توجه به نیازها و احساسات دیگران را بیاموزد (دورکیم، ۱۹۶۸، ص. ۲۰۹). بنابراین کودک باید مفهوم «منفعت جمعی»، وابستگی به دیگران یا جامعه و تلاش در راستای تفاهم اجتماعی را بیاموزد. این تفاهم اجتماعی از طریق آموزش پای‌بندی به قواعد و گروهی که این قواعد را دیکته می‌کنند، به دست می‌آید (ایتو، ۱۹۹۴، ص. ۱۰۶). بنابراین تأکید زیادی بر کار گروهی در نظریه دورکیم برای شکل‌گیری رفتارهای نوع‌دوستانه دیده شده و در واقع هسته مرکزی آموزش اخلاق از نظر وی همین کار گروهی است (ایتو، ۱۹۹۲، ص. ۱۳۱).

هم‌زمان با آموزش نظام‌مند و تفاهم با اجتماع و گروه، آموزش روحیه استقلال به کودک باید صورت بگیرد؛ بدین وسیله او خود خواهان رعایت ارزش‌های اخلاقی جامعه می‌شود (دورکیم، ۱۹۶۸، ص. ۹۵). آموزش این سه «عنصر اخلاقی» در تعلیم و تربیت کودکان از طریق «محیط مدرسه» - مکانی که محتوای اخلاقی در آن تدریس و تمرین می‌شود و در حکم جامعه‌ای کوچک برای

تمرین چگونه زندگی کردن و تعامل با افراد در بزرگسالی است- باعث پرورش افرادی در جامعه می‌شود که همواره در تصمیم‌گیری خود منفعت و خیر جمعی را در نظر می‌گیرند، روحیات و نیازهای دیگران را مورد توجه قرار می‌دهند و به آن احترام می‌گذارند. بنابراین آموزش‌های اخلاقی که در مدارس تعلیم داده می‌شود، امیال کودک را از امیال خودخواهانه به دگرخواهانه سوق می‌دهد. نظریه‌ی دورکیم در باب آموزش اخلاق در مدارس، به نظریه «تعلیم‌وتربیت» معروف است. گفته می‌شود که دورکیم نخستین فردی بود که یک نظریه علمی درباره آموزش اخلاق ارائه کرد (ایتو، ۱۹۹۴، ص. ۹). نظریه تعلیم‌وتربیت دورکیم بر این باور است که جامعه از مجموعه نهادهای به‌هم‌وابسته تشکیل شده‌است که هرکدام از این نهادها در حفظ و دوام جامعه نقش و کارکرد ویژه‌ی خود را دارند. به‌زعم دورکیم، آموزش و پرورش از جمله مهم‌ترین نهادهای مؤثر در جامعه است. از نظر وی آموزش اخلاق در مدارس، نقش پررنگی در شکل‌گیری روحیه، شخصیت، باورها و ارزش‌های افراد مختلف جامعه دارد.

۳. تعریف اُموی‌یاری

اُموی‌یاری یک مفهوم اخلاقی است که معانی و کلمات بسیاری را دربرمی‌گیرد و تعریف آن در یک کلمه دشوار و غیرممکن است. همان‌طور که شی میزو (۲۰۰۰) معتقد است: «معنای اُموی‌یاری را نمی‌توان در قالب یک تعریف واحد، صریح و لغت‌نامه‌ای بیان کرد؛ بلکه معنای آن توسط گروهی از مفاهیم و زمینه‌های به هم مرتبط درک می‌شود» (شی میزو، ۲۰۰۰، ص. ۲۳۱). بنابراین در ادامه با ذکر معانی مختلف از این واژه به استناد مقالات گوناگون در این حوزه، سعی می‌گردد تعریفی اجمالی و حتی جدید از این مفهوم آورده شود و ابعاد مختلف آن بیشتر مورد واکاوی قرار گیرد. برخی از تعاریف اُموی‌یاری در مقالات به این شرح هستند: «اُموی‌یاری بر مبنای شهود و بدون انگیزه پاداش و دارای عناصر نوع‌دوستی، همدردی، همدلی و رفتار اجتماعی است» (هارا، ۲۰۰۶، ص. ۲۵)؛ هارا اُموی‌یاری را در یک کلمه همان «حساسیت نوع‌دوستانه» می‌داند (هارا، ۲۰۰۶، ص. ۲۵)؛ «توانایی و تمایل برای احساس آنچه دیگران احساس می‌کنند، تجربه لذت و دردی که متحمل می‌شوند، و کمک به آن‌ها برای برآوردن خواسته‌های‌شان» (لبرا، ۱۹۷۶، ص. ۳۸)؛ «توجه/ملاحظه نسبت به دیگران» (مائه‌کاوا و همکاران، ۲۰۱۹، ص. ۴۶۲)؛ «تلاش برای کمک به دیگران یا انجام کاری برای آن‌ها بدون انتظار پاداش خارجی» (میکامی و میزونو، ۲۰۰۲، ص. ۲۵۸)؛ «مؤدب بودن و اتخاذ رفتار مهربانانه نسبت به دیگران و همچنین درک احساسات و موقعیت دیگران. اُموی‌یاری اساس روابط انسانی خوب است» (اسپیه‌کویکز، ۲۰۱۲، ص. ۱۷۲)؛ اُموی‌یاری یعنی «به‌طور مستقیم خود را به جای فردی که دچار مشکلی شده است و یا به‌عکس دارای احساس خوشایندی است قرار دهیم. همچنین «اُموی‌یاری نوعی توانایی برای درک احساسات مخاطب برای کمک‌رسانی است، حتی اگر نیاز خود را ابراز نکند» (کاراساوا و هیرابایاشی، ۲۰۱۳، ص. ۶۷-۶۸)؛ «نوعی درک شهودی از احساسات، تمایلات و افکار بیان‌نشده دیگران و انجام کاری برایشان بر اساس این درک» است (تراویس، ۱۹۹۸، ص. ۵۵).

۱-۳. جمع‌بندی تعریف آموزشی یاری (تعریف عملیاتی)

به صورت کلی می‌توان گفت آموزشی یاری همان کنش و عدم کنشی است که در برابر دیگران و با در نظر گرفتن روحیه، نیازها و عقاید دیگران و مراعات حال افراد و ملاحظه آنان انجام می‌شود. به طور خلاصه‌تر هر عملی در جهت ملاحظه دیگران می‌تواند آموزشی یاری باشد. بنابراین این مفهوم شامل عناصری همچون همدلی با افراد، همدردی، مهربانی، کمک‌رسانی، قدردانی، عدم آزارسانی و ... می‌شود.

اگرچه مفهوم آموزشی یاری با همدلی متفاوت است، اما همدلی به عنوان یکی از مهم‌ترین عناصر این مفهوم، همواره در پژوهش‌های مربوط به آموزشی یاری مورد توجه قرار می‌گیرد و بخشی از شاخص‌های آموزشی یاری شامل شاخص‌های همدلی است. در حالی که آموزشی یاری شامل اقدامات غیر مستقیم مبتنی بر درک نیازهای ناگفته است، همدلی به معنای ارتباط مستقیم، مانند بحث صریح درباره احساسات یا ارائه حمایت کلامی و عملی است. ناگائو (۲۰۱۹) معتقد است آموزشی یاری واژه‌ای است که ریشه در فرهنگ ژاپنی دارد، اما همدلی و کلمه معادل آن در ژاپنی «کیوکان‌سی^۱» ترجمه یک مفهوم خارجی است و برای ژاپنی‌ها مبهم است (ناگائو، ۲۰۱۹، ص. ۲). بنابراین، می‌توان همدلی را به عنوان معادلی تقریبی برای آموزشی یاری در زبان‌های مختلف و مقایسه بهتر این فرهنگ در کشورهای مختلف در نظر گرفت، اما هم‌زمان برای تأکید بر تفاوت آن با مفهوم همدلی، می‌توان از آن به عنوان «همدلی به شیوه ژاپنی» یاد کرد.

۴. روش پژوهش

برای بررسی محتوای کتب آموزش اخلاق مدارس، در این پژوهش از روش تحلیل محتوای کیفی جهت‌دار استفاده شده است. روش تحلیل محتوای کیفی این امکان را می‌دهد تا مفاهیم مورد نظر به وسیله تفسیر کیفی از داده‌ها به خوبی توضیح داده شود. تحلیل محتوای کیفی به سه روش عرفی^۲، جهت‌دار^۳ و تلخیصی^۴ انجام می‌شود (شی‌یه و شانون^۵، ۲۰۰۵، ص. ۱۲۷۷). در روش عرفی استخراج مفاهیم بدون پیش فرض و به صورت استقرایی است (شی‌یه و شانون، ۲۰۰۵، ص. ۱۲۷۷). در روش جهت‌دار، کدگذاری به وسیله نظریه و به صورت قیاسی و در روش تلخیصی، کدگذاری توسط کلیدواژه‌هایی به دل‌خواه نویسنده یا بر اساس ادبیات تحقیق صورت می‌گیرد (شی‌یه و شانون، ۲۰۰۵، ص. ۱۲۷۷؛ نوشادی، ۱۳۹۰، ص. ۱۵-۲۸).

تحلیل محتوای جهت‌دار، خود توسط دو روش ترسیم ماتریس ساخت‌یافته و ساخت نیافته انجام می‌گیرد (الو و کینگاس^۶، ۲۰۰۷، ص. ۱۱۱-۱۱۲). در روش ترسیم ماتریس ساخت‌یافته، فرآیند کار به طور کامل قیاسی است، در صورتی که در روش دوم، فرآیند ابتدا قیاسی است و سپس استقرایی می‌شود (تبریزی، ۱۳۹۱، ص. ۱۲۹). بنابراین در روش ترسیم ماتریس ساخت‌نیافته، صرفاً مقولات اولیه برای مراجعه به متن در اختیار محقق قرار دارد و ادامه کار به شیوه استقرایی صورت می‌گیرد (تبریزی، ۱۳۹۱، ص. ۱۲۹).

1. Kyōkan-sei / 共感性
2. Conventional
3. Directed
4. Summative
5. Hsieh & Shannon
6. Elo & Kyngäs

در این پژوهش، مقوله‌ها بر اساس شاخص‌های نظریه‌ی تعلیم و تربیت دورکیم ایجاد شد. سپس زیرکدها و کدها به روش استقرایی و بر اساس متن ایجاد شد. بنابراین روش تحلیل محتوای این پژوهش به شیوه جهت‌دار و به وسیله ترسیم ماتریس ساخت نیافته بود. این روش سبب شد تا کدگذاری باز بر اساس متن صورت گیرد و مفاهیم با توجه به متن استخراج شوند. بدین ترتیب در انتخاب کدها و زیرکدها محدودیت‌های نظری وجود ندارد (شکل ۱).

مقولات	دگرخواهی	کار گروهی	محیط مدرسه
پرسش مربوط به کدگذاری	چگونه و از چه طریق همدلی و همبستگی میان دانش‌آموزان ژاپنی شکل می‌گیرد؟	کدگذاری استقرایی بر اساس متن	

شکل ۱. ماتریس ساخت نیافته برای بررسی تأثیر آموزشی بر همدلی و همبستگی در میان دانش‌آموزان ژاپنی

واحد تحلیل، متون، تصاویر و تمارین آخرین کتب اخلاق دبستان، قابل دسترس در تارنمای وزارت آموزش، فرهنگ، ورزش، علم و فن‌آوری، یعنی کتاب «اخلاق ما» (مربوط به سال‌های ۲۰۱۴ تا ۲۰۱۸ برای دبستان‌ها) است.

جداسازی محتوای مربوط به پژوهش بر اساس شاخص‌های نظری «دگرخواهی»، «کار گروهی» و «محیط مدرسه» صورت گرفت. برای جداسازی محتوای مربوط به «دگرخواهی»، تعریفی انتخاب شد که تمامی موارد آموزشی را شامل شود. بنابراین هر محتوای مرتبط با «هر عملی که در ملاحظه و رعایت حال دیگران انجام می‌گیرد» انتخاب شد. این تعریف، تعریف دگرخواهی از نظر دورکیم یعنی «هر عملی در جهت رضایت دیگران» را نیز شامل می‌شود. در ادامه از دیگر شاخص نظریه دورکیم یعنی «کار گروهی» استفاده شد. هر محتوای مرتبط با «عمل و فعالیت جمعی» و هر «همکاری و تعاون» در این دسته جای گرفت. همچنین دسته‌بندی بعدی بر اساس شاخص دیگر یعنی «محیط مدرسه» شامل هر محتوایی مربوط به ایجاد «محیطی همدل» و «فضایی دوست‌داشتنی‌تر» و «ایفای نقش‌های اجتماعی در مدرسه» ایجاد شد. در خصوص علل انتخاب این کلیدواژه‌ها برای جداسازی متون مربوطه در بخش نظری و همچنین بخش ۶ به تفصیل توضیح داده شده است.

برای حفظ روایی پژوهش، علاوه بر تعریف دقیق مقولات بر اساس نظریه (مقوله‌بندی قیاسی)، تعریف مفاهیم طبق مقالات پراستناد، تعریف کلیدواژه جهت جداسازی محتوای مربوطه از کتب، همان‌طور که در بالا ذکر شد و ارجاع به نقل قول‌های موجود در کتب همانند آنچه الو و کینگاس (۲۰۰۷) از آن یاد کرده‌اند، صورت گرفت. ارجاع به نقل قول بدین منظور است که برای مثال در درس‌هایی که به طور مستقیم از کلیدواژه آموزشی یاری استفاده شده بود، نقل قول‌های مربوط به آن بررسی شد تا مشخص شود این کلیدواژه با چه کلیدواژه‌های دیگری همراه است. بدین ترتیب از سوگیری برای نسبت دادن مثال‌های خارج از تعریف آموزشی یاری به آن جلوگیری شد؛ برای مثال در درسی با عنوان «نسبت به دیگران آموزشی یاری داشته باشیم و با آن‌ها مهربان باشیم»، در کتاب «اخلاق ما» ویژه سال سوم و چهارم دبستان آمده است که آموزشی یاری یعنی کمک کردن به کسی که به دردمس افتاده است، واگذار کردن جای خود به افراد مسن در قطار، دل‌جویی از فردی که تنها در گوشه‌ای نشسته است، شادباش گفتن زادروز افراد، ... (اخلاق ما، ۲۰۱۴-۲۰۱۸، ص. ۶۲-۶۳) (شکل ۲).

برای حفظ پایایی، پس از انجام حدود یک سوم کدگذاری‌ها، به‌طور مجدد کدگذاری‌های انجام‌شده از ابتدا بررسی شد و سپس کدگذاری‌های جدید در ادامه صورت گرفت. در انتها نیز تمام کدگذاری‌ها دوباره بررسی شد تا تمامی محتوای مربوطه از کتب به‌درستی کدگذاری شده و هر کد و زیرکد به‌درستی در مقوله‌ی مناسب جای‌گیرد. این روش نیز به استناد از نوشادی و ایمان (۱۳۹۰) صورت گرفت. در نهایت به ۱۶۳ مورد مرتبط با شاخص‌های نظری و تعریف مفاهیم در کتب دست پیدا شد.

همچنین به نمونه‌هایی از آموزش‌های مبتنی بر دگرخواهی و همدلی در کتب و فعالیت‌های عملی مدارس ژاپن با توجه به مقالات و کتب نوشته‌شده در این حوزه برای توضیح تکمیلی اشاره شد. این نمونه‌ها نیز بر اساس شاخص‌های نظریه تعلیم و تربیت دورکیم دسته‌بندی و تحلیل شد. در نهایت بررسی چگونگی عملکرد متون و محتوای آموزش اخلاق در راستای تقویت دگرخواهی و همبستگی بر مبنای نظریه «تعلیم و تربیت» دورکیم تحلیل شد.

۵. آموزش اخلاق در دبستان‌های ژاپن

آموزش اخلاق در ژاپن از پیشینه‌ای طولانی برخوردار است و مفاهیم آن به اصول اخلاقی کهن ژاپنی برگرفته از آئین‌های گوناگون بومی (شین‌تو) و غیربومی (کنفوسیوس‌سیسم و بودیسم) در ژاپن بازمی‌گردد (تاکاماتسو^۱ و همکاران، ۲۰۲۴؛ مک‌کالو، ۲۰۰۸؛ لومر^۲، ۱۹۹۰). در آموزش و پرورش ژاپن و به‌ویژه در دروس اخلاق، توجه به فرهنگ و آیین‌های سنتی ژاپنی همواره مورد توجه بوده‌است. هرچند به‌واسطه برخی هجمله‌های خارجی، در مواردی برخی مفاهیم به‌ویژه در حوزه فراملی‌گرایی دست‌خوش دگرگونی شد و نظام آموزشی ژاپن به‌سوی مفاهیم بین‌المللی پیش‌رفت، اما تأکید همیشگی جامعه ژاپن بر احیای ارزش‌های ژاپنی سبب شد تا مفاهیمی ویژه کشور ژاپن در آموزش این کشور باقی بماند (مک‌کالو، ۲۰۰۸، ص. ۲۵؛ هافمن، ۱۹۹۹، ص. ۸۷، ۹۲).

در ژاپن، یک واحد از دروس دوره دبستان به مدت یک ساعت در هفته معادل با ۳۴ ساعت در سال تحصیلی برای دانش‌آموزان سال اول و ۳۵ ساعت در سال تحصیلی برای سایر دانش‌آموزان دبستانی، به درس آموزش اخلاق اختصاص دارد (مکست، ۲۰۱۷، ص. ۳۳). در حال حاضر، کتابی با عنوان «اخلاق همه»، جدیدترین کتاب درسی اخلاق در آموزش و پرورش ژاپن است. پیش از آن و برای سال ۲۰۱۴-۲۰۱۸، کتاب «اخلاق ما» و برای سال‌های ۲۰۰۳ تا ۲۰۱۴، کتاب «دفترچه‌ای برای قلب و اندیشه» از کتب اخلاق مورد تدریس در مدارس ژاپن بودند (شکل ۳).

محتوای درس اخلاق در مدارس ژاپن دارای چهار بخش مربوط به خود، ارتباط با دیگران، ارتباط با طبیعت و ارتباط با جامعه و گروه‌هاست. در بخش ارتباط با دیگران علاوه بر انواع محتواهایی که در باب ملاحظه و مراعات دیگران و احساسات آنان آورده شده‌است، نظیر اهمیت ادب، روحیه گرم و انسان‌دوستانه، دوستی و احترام، به‌طور مستقیم از واژه آموزشی به عنوان یکی از زیرمجموعه‌های این بخش استفاده شده‌است. اشاره مستقیم به آموزشی و اختصاص دادن بخش کاملی از محتوای درس اخلاق به توجه به دیگران، حاکی از تأکید زیاد مدارس ژاپن بر این مفهوم و مفاهیم مرتبط با آن است (مکست، ۲۰۱۷، ص. ۱۶۵).

در ادامه با توجه به شاخص‌های نظریه‌ی تعلیم و تربیت دورکیم، نظام اخلاقی دبستان‌های ژاپن مورد بررسی قرار می‌گیرد. این نظام بر پایه مفهوم آمو‌ی‌یاری و رفتارهای دگرخواهانه، تأکید بر کارهای گروهی و تلاش برای ایجاد یک جامعه همدل شکل گرفته است.



شکل ۲. درسی با عنوان «نسبت به دیگران آمو‌ی‌یاری داشته باشیم و با آنان مهربان باشیم» در کتاب «اخلاق ما» ویژه پایه سوم و چهارم دبستان، صفحات ۶۲-۶۳، از مصادیق آمو‌ی‌یاری در این درس، کمک کردن به کسی که به دردرس افتاده است، واگذار کردن جای خود به افراد مسن در قطار، دل‌جویی از فردی که تنها در گوشه‌ای نشسته است، شادباش گفتن زادروز افراد و موفقیت آنان ذکر شده است.



شکل ۳. کتاب‌های آموزش اخلاق به ترتیب از راست به چپ: کتاب «دفترچه‌ای برای قلب و اندیشه»، «اخلاق ما»، «اخلاق همه»

۱-۵. دگرخواهی

همان‌گونه که در بخش نظری بیان شد، اساس تعلیم و تربیت از نظر دورکیم، رشد و توسعه خواسته‌های دگرخواهانه در کودک است (دورکیم، ۱۹۶۸، ص. ۲۰۹). از نظر دورکیم درحالی که در خودمحوری هدف نهایی رضایت شخص است؛ در دگرخواهی، هدف،

رضایت و شادمانی فردی غیر از خود است (دورکیم، ۱۹۶۸، ص. ۲۰۸). آموزشی و دگرخواهی از این نظر واژه‌های نزدیک به یکدیگر هستند. آموزشی یا مفاهیم دگرخواهانه به روش‌های گوناگون در دبستان‌های ژاپن آموزش داده می‌شود. علاوه بر تأکید زیاد بر این مفهوم در کتب آموزش اخلاق، با انجام برخی فعالیت‌ها و آموزش‌های تکمیلی، گرایش‌های دگرخواهانه در دانش‌آموزان شکل می‌گیرد. این آموزش‌ها به شیوه‌ای است که رفتار مراقبانه در کودکان نهادینه شود. این عمل به وسیله تمرین عملی رفتار همدلانه و آموزش آن در قالب فعالیت‌های مختلف و یا با به‌کارگیری تصاویری ساده و گویا، تمرین‌های نوشتاری و عملی در پایان هر درس در کتاب آموزش اخلاق و داستان‌سرایی و اجرای نمایش انجام می‌گیرد. در واقع در مدارس ژاپن به جای تعلیم اخلاقی، تربیت اخلاقی صورت می‌گیرد. چراکه تعلیم اخلاقی، آموزش تنها درست و نادرست به کودک و تربیت اخلاقی نهادینه ساختن تعلیمات در ذهن و قلب کودک است که کاری به مراتب پیچیده‌تر است (وکیل و همکاران، ۱۴۰۳، ص. ۱۰۶). از نظر سعیدی (۱۴۰۳) نیز شیوه درست تربیت اخلاقی این است که نهادهای تربیتی به‌ویژه در دوره حساس دبستان، به ابعاد عملی شکوفا کردن ویژگی‌های اخلاقی توجه ویژه نشان داده و بر آموزش‌های یک‌سویه اخلاقی برای تعلیم و تربیت کودکان تکیه نکنند (سعیدی، ۱۴۰۳، ص. ۱۲۳).

۲-۵. کارگروهی

فعالیت‌های گروهی تمرینی عملی برای پرورش روحیه دگرخواهی و از بین بردن خودمحموری است. تأکید بر کارگروهی در کلیه فعالیت‌های مدارس ژاپن دیده می‌شود. در حالی که در مدارس آمریکایی بر توانایی‌ها و برتری‌های فردی تأکید می‌شود، در مدارس ژاپنی توانایی و هوشمندی یک فرد بر مبنای همکاری او با دیگران، میزان همدردی و همدلی او با دیگران، تحمل عقاید دیگران و تواضعش برای پذیرش اشتباهات سنجیده می‌شود (لویس، ۱۳۹۶، ص. ۱۳۰-۱۳۱).

فعالیت‌های گروهی در مدارس ژاپن شامل: روز ورزش، رویدادهای فرهنگی مدرسه، مراسم بازگشایی مدرسه، فارغ‌التحصیلی و ... است. همچنین از مهم‌ترین اعمالی که برای تنظیم فعالیت‌های گروهی در دبستان‌ها صورت می‌گیرد، ایجاد گروه‌های کوچکی به نام هان^۱ متشکل از چهار یا پنج عضو در کلاس درس است. این گروه‌ها که اساس تشکیل آن، توجه افراد یک گروه به یکدیگر و سایر گروه‌ها برای پیش بردن اهدافی خاص با یاری و همکاری یکدیگر است، به منظور انجام وظایف و مسئولیت‌های مختلف کلاسی شکل می‌گیرد (لویس، ۱۳۹۶، ص. ۱۶۵).

۱-۲-۵. فعالیت‌های انجمنی

منظور از انجمن‌های مدرسه، همه‌ی کلاس‌های فوق‌برنامه‌ای است که دانش‌آموزان به صورت دلخواه در یکی از آن‌ها عضو می‌شوند و پس از ساعات رسمی مدرسه یا در روزهای تعطیل، به فعالیت‌های مورد علاقه خود در آن می‌پردازند. این انجمن‌ها شامل طیف گسترده‌ای از کلاس‌ها در حوزه‌های ورزشی (اوندو - بُو)^۲ همانند: بیسبال، فوتبال، والیبال، ... و یا در حوزه‌های فرهنگی (بُن-کا -

1 Han / 班

2 Undo-bu / 運動部

بُو) شامل کلاس‌های موسیقی، آواز و یا حتی انجمن‌های فیلم‌سازی، ... و دیگر کلاس‌های متنوع هستند.

افراد یک انجمن در حین تجارب مختلف گروهی، می‌دانند که باید همدیگر را حمایت و تشویق کرده و در جهت ایجاد همبستگی در گروه، خواسته‌های خودخواهانه خود را رها کنند. بنابراین مقصود عضویت در این انجمن‌ها تنها یادگیری یک هنر یا ورزش نیست؛ بلکه دوستی و همکاری، مسئولیت‌پذیری و توانایی حل مسئله است (کیو، ۲۰۰۴، ص. ۳۹۵-۳۹۶). برای تحقق این امر، داشتن آموزشی و تمرین آن در قالب فعالیت‌های گروهی، حائز اهمیت است و شعارهایی در انجمن‌ها بر پایه همین مفهوم شکل می‌گیرد (کیو، ۲۰۰۴، ص. ۳۹۵).

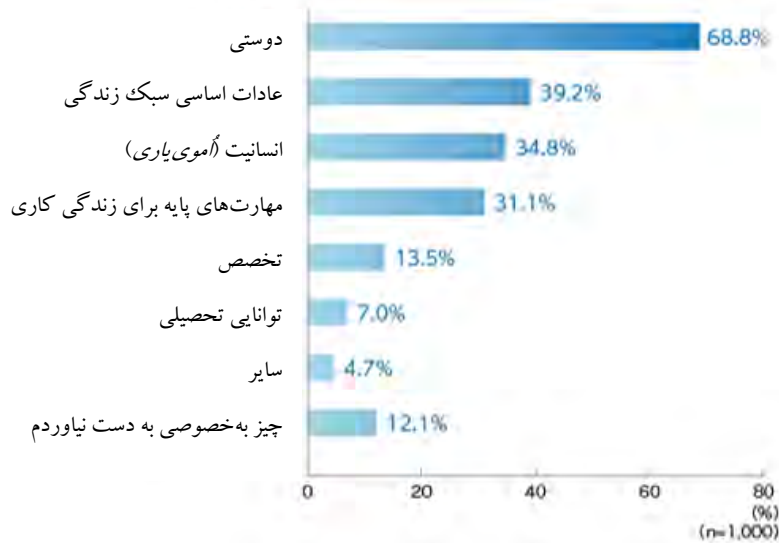
در یک نظرسنجی در سال ۲۰۱۸، از هزار زن و مرد ژاپنی که در دهه ۲۰ الی ۶۰ زندگی خود بسر می‌بردند، در خصوص فعالیت‌های انجمنی در دوران مدرسه، این پرسش مطرح شد که « شما در فعالیت‌های انجمنی چه چیزی به دست آوردید؟» تقریباً یک‌سوم افراد به آموزشی اشاره کردند (شکل ۴).

همچنین سلسله‌مراتب سال‌بالایی - سال‌پایینی حاکم بر این گروه‌ها باعث می‌شود تا دانش‌آموز سال‌بالایی نسبت به سال‌پایینی خود دلسوز باشد و رفتارهای او را هدایت کند. در مقابل، دانش‌آموز سال‌پایینی نسبت به اوامر سال‌بالایی خود مطیع بود و به او احترام می‌گذارد. در فرهنگ ژاپنی، فرد ارشد سین‌پای نام دارد و معمولاً دانش‌آموز سال‌بالایی است که نسبت به سایر دانش‌آموزان از تجربه بیش‌تری برخوردار و مسئول هدایت انجمن است. بدین ترتیب در یک انجمن با همکاری، همدلی و احترام به سلسله‌مراتب در میان اعضا، همگی در جهت هدفی واحد به فعالیت‌های مورد علاقه خود می‌پردازند.

۳-۵. محیط مدرسه

دبستان‌های ژاپن صرفاً مکانی برای تبادل اطلاعات و علم‌آموزی نیست. همسالان و معلمان برای یک کودک ژاپنی به مثابه یک خانواده و محیط مدرسه مکانی برای تمرین ورود به جوامع بزرگ‌تر در زندگی آینده و آمادگی برای پذیرفتن نقش‌ها و مسئولیت‌های جدی‌تر هستند. مدرسه در ژاپن محیطی است که در آن کودکان با تشکیل یک جامعه کوچک از همسالان و دوستان که در آن نسبت به یک‌دیگر دارای مسئولیت، مراقبت، مهربانی و از خودگذشتگی هستند، عدم خودمخوری را می‌آموزند. از نظر (مک‌کالو، ۲۰۰۸، ص. ۳۲)، «تقریباً در همه مدارس ژاپن تأکید زیادی بر تشویق کودکان به مراقبت از یک‌دیگر و همکاری مشترک وجود دارد، تا آن‌چه مورفی و شینگه‌ماتسو^۳ (۲۰۰۲) آن را «جامعه همدل» می‌نامند، ایجاد شود».

1. Bunka-bu / 文化部
2. Senpai / 先輩
3. Murphy & Shigematsu



شکل ۴. نظرسنجی در خصوص آنچه از انجمن‌های مدرسه‌ای به دست آوردید (کانکو، ۲۰۱۸)

کاکاری^۱ نقش‌هایی است که در مدارس ژاپن به کودکان سپرده می‌شود تا احساس مسئولیت و روحیه توجه به دیگران را در آنان پرورش دهد. مثال‌هایی از کاکاری، علاوه بر نظافت و توزیع ناهار، شناسایی غایبان و فرستادن کارت سلامتی یا هدیه برای کسانی که چند روز متوالی غیبت داشته‌اند، نیچوگو^۲ به معنای استقبال چند دانش‌آموز در آغاز/پایان روز، آغاز/پایان کلاس، آغاز/پایان ناهار از سایر دانش‌آموزان، پرورش و نگهداری از یک حیوان یا گیاه توسط هر دانش‌آموز و ... است.

۶. آموزشی یاری در کتب آموزش اخلاق دبستان‌های ژاپن

در این بخش، بر اساس نظریه دورکیم مقولات دگرخواهی، کار گروهی و محیط مدرسه استخراج شد و تحلیل محتوای کتاب «اخلاق ما» انجام گرفت. کتاب «اخلاق ما» در قالب یک کتاب مشترک برای پایه‌های اول و دوم، کتاب مشترک دیگری برای پایه‌های سوم و چهارم و همچنین کتابی مشترک برای پایه‌های پنجم و ششم دبستان طراحی شده است. به این ترتیب، در دوره دبستان سه کتاب با عنوان مشترک «اخلاق ما» تدریس می‌شود اگرچه مفاهیم مرتبط با دگرخواهی یا آموزشی یاری به طور عمده از دو بخش ارتباط با دیگران و جامعه در کتاب‌ها استخراج شد، اما در سایر بخش‌ها نیز مفاهیم مرتبط وجود داشت.

ذیل مفاهیم مرتبط با آموزشی یاری و فروانی آن، در مجموع سه کتاب ابتدایی در بخش‌های مختلف متون کتاب، تصاویر، تمارین و داستان‌های کتاب درسی در سه مقوله دگرخواهی، کار گروهی و محیط مدرسه مورد بررسی قرار گرفت. در ادامه به صورت جزئی‌تر به داستان‌های کتب درسی در این حوزه اشاره می‌شود. در کتاب‌های جدید آموزش اخلاق مدارس ابتدایی از سال ۲۰۱۴ به بعد، در پایان هر درس داستانی با مضامین و تصاویر ساده برای کودکان به تصویر کشیده شده است. «گرگ روی پل» به عنوان یکی از مهم‌ترین داستان‌هایی است که در اسناد وزارت آموزش و پرورش ژاپن درباره‌ی آموزشی یاری و تبیین این مفهوم در کتاب اخلاق آورده شده است (مکست، بی‌تا).

1 Kakari / 係

2 Nicchoku / 日直



جدول ۲. کدگذاری مفاهیم مرتبط با آموی یاری در کتب «اخلاق ما»

دگرخواهی

تعداد	کدگذاری باز	کدگذاری بسته
۴	داشتن آموی یاری در برابر دیگران	آموی یاری
۴	واگذاری جای خود در قطار به افراد مسن یا ناتوان، زنان باردار، ...	ایثار و فداکاری
۲	استفاده از واژگان درست و مناسب در مکالمه‌های تلفنی	برخورد مناسب با دیگران
۲	برخورد صادقانه با افراد	
۱	برخورد مودبانه با افراد	
۳	داشتن قلبی گشوده و گرم در برابر دیگران	
۱	لبخند زدن	
۱	عدم خشونت در رفتار با دیگران	
۲	عذرخواهی و جبران اشتباه	
۲	دادن روحیه به افراد (به‌هنگام ناراحتی یا هنگام بازی‌های دسته‌جمعی)	حمایت عاطفی و اجتماعی
۱	حمایت از افراد پیرامون خود	
۳	ابراز شادی در شادی‌های دیگران (شادی به هنگام موفقیت یا اتفاقی خوشایند برای دیگران نظیر تولد)	
۱۰	توجه به احساسات دیگران (فرد تنها یا در حال گریه و غمگین)	درک افراد
۱	درک مشکلات افراد خارجی در ژاپن	
۴	درک نظرات و تصمیمات افراد و خود را جای دیگران گذاشتن	
۴	درک دوستان (هنگام اختلاف نظرات، هنگام ناراحتی)	
۱	شجاعت در ایثار (شجاعت در دادن صندلی خود به دیگران، ...)	شجاعت در انجام کار مثبت برای دیگران
۳	شجاعت در حمایت از دیگری (شجاعت در اخطار دادن به کسی که فردی را آزار می‌دهد)	
۱	شجاعت در عدم نشان دادن رفتار تبعیض‌آمیز در برابر دیگران	
۶	عدم آزار افراد (زدن افراد، پنهان کردن وسایل دیگری، ...)	عدم آزاررسانی
۴	عدم آزار فرد ضعیف	
۳	عدم رفتار تبعیض‌آمیز در برابر دیگران	عدم تبعیض
۱	عدم آزار فرد متفاوت از دیگران	
۳	عدم طرد افراد از گروه (برای مثال عدم طرد فردی از گروه که در طناب‌بازی دسته‌جمعی خوب نیست).	
۲	چگونگی نشان دادن قدردانی (تهیه کارت قدردانی، ...)	قدردانی
۲	فضیلت قدردانی (قدردانی سبب فروتنی در برابر افراد و دل‌پذیر شدن زندگی است).	
۱	قدردانی از افراد مسن به دلیل مدیون بودن زندگی حال حاضر خود به آنان	
۶	قدردانی از حمایت افراد از ما در مدرسه، خانواده، محله، ...	
۱۰	قدردانی از زحمات افراد (مادر، دانش‌آموزان سال بالایی مدرسه، معلم، آشپز مدرسه، مسئول کتابخانه، رفتگر، راننده اتوبوس مدرسه، پلیس، پزشک، ...)	

۱	ایجاد برنامه‌ای برای کمک‌رسانی به دیگران	کمک‌رسانی
۳	تفکر درباره کمک به دیگران (چگونه می‌توانیم به دیگران کمک کنیم)	
۱	کمک‌رسانی به افراد خارجی	
۴	کمک‌رسانی به افراد مسن (گرفتن بار او، ...)	
۳	کمک‌رسانی به افراد ناتوان (عبور فرد نابینا از خیابان)	
۵	کمک‌رسانی به جامعه و محله	
۹	کمک‌رسانی به خانواده (کمک به پدر در حمل وسایل، کمک به مادر در کارهای خانه...)	
۱	کمک‌رسانی به دوستان	
۲	کمک‌رسانی به فرد دارای مشکل	
۲	کمک‌رسانی به کودکان (عبور او از خیابان، ...)	محبت و مهربانی
۲	مهربانی با دیگران	
۱	مهربانی با افراد مسن	
۱	مهربانی با حیوانات و گیاهان	
۵	مهربانی با کودکان	

کار گروهی

تعداد	مقوله (کدگذاری باز)	مقوله (کدگذاری بسته)
۷	مسئولیت‌پذیری در گروه (انجام وظایف در گروه مدرسه، خانواده یا محله، ...)	کار گروهی
۲	همکاری برای انجام کارهای بزرگ‌تر به صورت دسته‌جمعی	
۳	همکاری برای رسیدن به اهداف مشترک (همکاری در طناب‌بازی دسته‌جمعی، ...)	
۳	همکاری در جامعه (مدرسه، خانواده، محله، جامعه، ...)	
۱	همکاری میان دوستان	

محیط مدرسه

تعداد	مقوله (کدگذاری باز)	مقوله (کدگذاری بسته)
۱۰	ایجاد محیطی خوب و دوست‌داشتنی در مدرسه (با انجام نقش‌های خود در مدرسه، همدلی با دوستان، ...)	محیط مدرسه
۲	رعایت نظام سلسله‌مراتبی در کلاس و مدرسه (فراگیری از افراد سال‌بالایی و احترام به آن و آموزش به افراد سال‌پایینی و مهربانی با آنان)	
۶	مسئولیت‌پذیری در گروه درسی و مدرسه (انجام نقش‌های نوبتی نظیر نظافت، توزیع ناهار، ...)	
۲	همکاری در گروه درسی و مدرسه (همکاری برای حل مسئله در گروه، همکاری در گروه‌های مدرسه نظیر انجمن‌های مدرسه‌ای، ...)	

جدول ۳. داستان‌های مرتبط با آموی‌یاری در کتب «اخلاق ما» و مضامین آن

مشخصات داستان	متن داستان	مضامین اصلی داستان
گرگ روی پل (اخلاق ما، ۲۰۱۴-۲۰۱۸ الف، ص ۷۰-۷۳)	این داستان در مورد یک گرگ است که هنگام عبور از روی پلی باریک در کوهستان، اجازه عبور به سایر حیوانات کوچک‌تر از خود را نمی‌دهد و این‌گونه از آزار حیوانات لذت می‌برد. روزی گرگ به خرس بزرگی برخورد کرد. اصلاحیه پنجم: گرگ با خود فکر کرد که عبور همزمان دو نفر از روی پل ممکن نیست. بنابراین من که جثه‌ای کوچک‌تر دارم، برمی‌گردم. اما خرس به هنگام عبور، با مهربانی گرگ را بلند کرد و در سوی دیگر پل گذاشت. بدین ترتیب گرگ و خرس هر دو توانستند از پل عبور کنند. گرگ که تحت‌تاثیر قرار گرفته بود با سایر حیوانات کوچک‌تر همین رفتار را کرد. او متوجه شد که لذت این رفتار از کارهای پیشین به مراتب بیش‌تر است.	عدم لذت زورگویی ارزش و لذت همدلی قدرت تأثیرگذاری الگوها در اتخاذ رفتار همدلانه
(اخلاق ما، ۲۰۱۴-۲۰۱۸ الف، ص ۷۸-۸۱)	روزی مرغابی و قو و لاک پشت می‌خواهند به آبتنی بروند. آن‌ها اجازه نمی‌دهند سنجاب به آن‌ها ملحق شود، چراکه بلد نیست آبتنی کند. اما وقتی به آبتنی می‌روند، متوجه می‌شوند که بدون او اصلاً خوش نمی‌گذرد. روز بعد پیش او رفته و بابت رفتار خود عذرخواهی می‌کنند. این دفعه سنجاب را هم برده و لاک‌پشت، سنجاب را سوار خود می‌کند تا همگی بتوانند با هم آبتنی کنند و به همه خوش می‌گذرد.	ارزش دوستی و همدلی پذیرش تفاوت‌ها عذرخواهی و جبران همکاری گروهی
(اخلاق ما، ۲۰۱۴-۲۰۱۸ الف، ص ۱۶۸-۱۶۹)	میمون از جمع دوستان همکلاسی کنار گذاشته شده است. خرگوش که از این وضعیت ناراحت است، میمون را به بازی دعوت می‌کند؛ اما میمون جواب هیچ‌کس را نمی‌دهد. شیر از خرگوش می‌پرسد که چرا مثل بقیه میمون را از جمع همکلاسی‌ها خارج نمی‌کند؛ اما خرگوش از این وضعیت راضی نیست و باز هم می‌خواهد با میمون صحبت کند.	ارزش همدلی و شجاعت در نشان‌دادن رفتار همدلانه انزوا و اثرات آن فشار اجتماعی و مقاومت فردی تلاش برای اعتمادسازی
(اخلاق ما، ۲۰۱۴-۲۰۱۸ الف، ص ۱۴۰)	مادرم سخت مشغول تهیه شام است. برادر کوچکم می‌خواهد با مادر بازی کند و در حال‌گریه است. من تصمیم می‌گیرم با برادرم بازی کنم. مادرم از من تشکر کرده، به من می‌گوید کمک بزرگی کردم و لبخند می‌زند.	اهمیت همکاری در خانواده همدلی و توجه به احساسات دیگران مسئولیت‌پذیری قدردانی
(اخلاق ما، ۲۰۱۴-۲۰۱۸ الف، ص ۱۴۱)	پدرم از سرکار به خانه برگشت. وقتی چهره خسته پدرم را دیدم، به او گفتم برایت چای می‌آورم. او لبخند زد. بعد از آن شانه‌های پدرم را ماساژ دادم و او از کار من تشکر کرد. پدرم از کار من خوشحال شد و من هم از خوشحالی او خوشحال شدم.	همدلی با اعضای خانواده حمایت عاطفی مسئولیت‌پذیری خانوادگی قدردانی شادی متقابل
پیوند قلب‌ها (اخلاق ما، ۲۰۱۴-۲۰۱۸ ب، ص ۶۶-۶۹)	با سرعت در حال بازگشت از مدرسه به خانه بودم. نزدیک به خانه پیرزنی را دیدم که بار سنگینی را در دست داشت و آرام‌آرام حرکت می‌کرد. قصد داشتم به او کمک کنم، اما قول داده بودم به مادرم هم کمک کنم. قول به مادرم مهم بود و از طرفی پیرزن هم در شرایط سختی بود. گفتم: «من بار شما را نگه می‌دارم.» اما پیرزن جواب داد: «ممنونم، خانه‌ام نزدیک است.» پیرزن رفت و دیدم به سختی حرکت می‌کند. با این‌که پیشنهاد کمک دادم فایده‌ای نداشت. وقتی ماجرا	مسئولیت‌پذیری و همدلی احترام به تصمیمات دیگران تشویق رفتار همدلانه

<p>پیوند عاطفی رشد عاطفی</p>	<p>را برای مادرم تعریف کردم گفت: «کار درستی کردم، پیرزن حتما در دلش خوشحال شده است. این پیرزن اخیرا به این جا اسباب کشی کرده است. دخترش گفت که او به دلیل بیماری بدنش بی تحرک شده و بنابراین هرروز پیاده روی می کند». من اکنون حال پیرزن را می فهمم. چند روز بعد، باز هم با او ملاقات کردم. خوب او را نگاه کردم. پیرزن پایی را که بی حرکت بود، با تمام تلاش حرکت می داد. «اگر بگویم کمکش می کنم باز هم پیشنهادم را رد می کند؟ اما اشکالی ندارد که اینقدر سخت حرکت می کند؟» او را تعقیب کردم. وقتی به خانه رسید، دخترش با چهره ای نگران منتظر او بود. وقتی پیرزن را دید گفت: «خیلی بهتر راه می روی». و پیرزن خوشحال شد. من هم خیالم راحت شد و به خانه برگشتم. حالا من «پیوند دو قلب» را حس می کنم و به دلیل اینکه پیشنهاد کمک دادم و همچنین نگران پیرزن بودم تا به سلامت به خانه برسد، متوجه معنای مهربانی شدم.</p>	
<p>اهمیت درک احساسات دیگران</p>	<p>من و کین تا دوستان فوتبالی هستیم. ما همیشه موقع بازی فوتبال کلمات تندی مثل «درست انجامش بده»، «خوب نبود» را با هم رد و بدل می کنیم. یک روز در یک بازی، کین تا پاس من را از دست داد و به زمین افتاد و تیم شکست خورد. من به او پیام دادم که با این که پاس خوبی بهت دادم، ولی در موقعیت حساسی زمین خوردی و باختیم. دفعه بعد درست انجامش بده. اما او به من جوابی نداد. از آن روز به بعد رفتار کین تا عجیب به نظر می رسید. وقتی ایمیل را به شین جی نشان دادم، او گفت هر کسی چنین ایمیلی دریافت کند، ناراحت می شود. من به ایمیل نگاه کردم و به فکر فرو رفتم.</p>	<p>(اخلاق ما، ۲۰۱۴- ج ۲۰۱۸، ص ۶۴)</p>
<p>مراقبت از رفتار خود برای جلوگیری از آسیب زدن به افراد مسئولیت پذیری و جبران اشتباه</p>	<p>من به دلیل کار پدرم به مدرسه جدید منتقل شدم. در روز اول یکی از دانش آموزان به نام می کا خواست با من دوست شود. بنابراین به سمت من آمد و از من شماره موبایلم را خواست. من به او گفتم موبایل ندارم و به جای آن، شماره تلفن خانه را به او دادم. اما او با من تماس نگرفت و به دوستش ایمیل داد که آیومی لابد چون دوستی ندارد، احتیاج به موبایل هم ندارد. صبح روز بعد این شایعه در کلاس پیچید. من بسیار ناراحت شدم. می کا که از این اتفاق متاثر شده بود، همان روز و پس از بازگشت به خانه با من تماس گرفت.</p>	<p>(اخلاق ما، ۲۰۱۴- ج ۲۰۱۸، ص ۷۹- ۷۶)</p>

در بخش بالا دیده شد که چطور مفاهیم همدلانه در جنبه های گوناگون نظیر رفتار مناسب و غیر تبعیض آمیز، مهربانی با افراد، حمایت از اعضای جامعه، مدرسه، خانواده و دوستان، همکاری گروهی و پذیرفتن نقش های خود در گروه، تلاش در جهت ایجاد محیطی همدل و دوست داشتنی برای همه با در نظر گرفتن احساسات افراد و احترام به آنان، پذیرفتن اشتباهات و جبران آن و قدردانی از زحمات افراد، در قالب متون، تصاویر کودکانه، تمرینات و داستان هایی ساده و با شخصیت هایی ملموس برای کودکان ذکر می گردد. در هر درس از کتاب اخلاق ما سعی می شود تا ابتدا با طرح پرسشی، ذهن کودک را برای ورود به درس و فراگیری مطالب آماده کند. برای مثال درسی که پیش تر از آن صحبت شد تحت عنوان «نسبت به دیگران آموزشی یاری داشته باشیم و با آنان مهربان باشیم»، با این پرسش آغاز می شود که «قلب دارای آموزشی یاری چگونه قلبی است؟» در انتهای درس نیز معمولا تمرینی به صورت نوشتاری و یا عملی آورده شده است. برای مثال در همین درس آورده شده است که نمونه هایی از آموزشی یاری را که برای دیگران انجام داده ایم، بنویسیم (اخلاق ما ویژه پایه سوم و چهارم دبستان، ص ۶۲-۶۳). همچنین در درسی دیگر آورده شده است برای تشکر از زحمات کسانی که برای ما زحمت کشیده اند، کارت قدردانی تهیه کنیم (اخلاق ما ویژه پایه اول و دوم دبستان، ص ۸۵). نکته جالب توجه این است که

فعل‌های تمامی تمرینات و همچنین توصیه به انجام کاری، به صورت غیردستوری و اول شخص جمع هستند.

در داستان‌ها نیز با به چالش کشیدن ذهن و اندیشه کودک برای تصور خود در موقعیت‌های مختلف و قرار دادن وی در موقعیت‌های حاد برای انتخاب بهترین رفتار و همچنین تحریک احساسات کودک، سعی در سوق او به بروز رفتارهای همدلانه می‌گردد. در برخی داستان‌ها حتی پایان داستان و تصمیم‌گیری در مورد انجام رفتار درست به کودک واگذار می‌شود. برای مثال در داستان میمونی که از گروه دوستان طرد شده بود، در تمرینی در انتهای داستان، انتخاب رفتار درست خرگوش در مقابل میمون به کودک واگذار می‌شود (شکل ۵).



شکل ۵. کتاب «اخلاق ما»، ویژه پایه اول و دوم ابتدایی، ص. ۱۶۸-۱۶۹. داستان میمونی که از گروه دوستان طرد می‌شود. تمرین: خرگوش باید چکار کند؟ آنچه را که به ذهنمان می‌رسد، بنویسیم و با هم به اشتراک بگذاریم.

بحث و نتیجه‌گیری

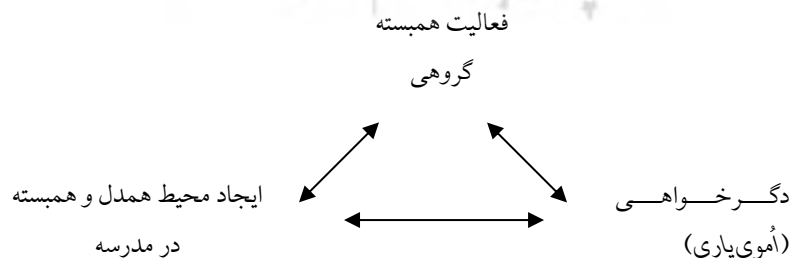
آموی‌یاری از مفاهیم کلیدی در فرهنگ و اخلاق اجتماعی در ژاپن است که در تعلیم و تربیت مدارس نیز جایگاه ویژه‌ای به خود اختصاص داده‌است. آموی‌یاری به معنای آن است که برای زیستن در یک جامعه لازم است از خودمحوری درآییم و توجه خود را به دیگری معطوف کنیم. این همان جامعه همبسته‌ای است که دورکیم آن را در آثار خود به تصویر می‌کشد. تأکید بر کار گروهی نیز در مدارس ژاپن به فراوانی دیده می‌شود. علاوه بر اشاره‌های مستقیم به تعاون و همکاری برای انجام کارهای گروهی بهتر و تشکیل یک گروه یا جامعه همبسته به صورت عملی و نظری، با آموزش مفاهیمی چون مهربانی، قدردانی، کمک‌رسانی و غیره که پایه‌ای برای

ایجاد یک جامعه همبسته است، چگونگی ایجاد همکاری‌های گروهی موثرتر تعلیم داده می‌شود.

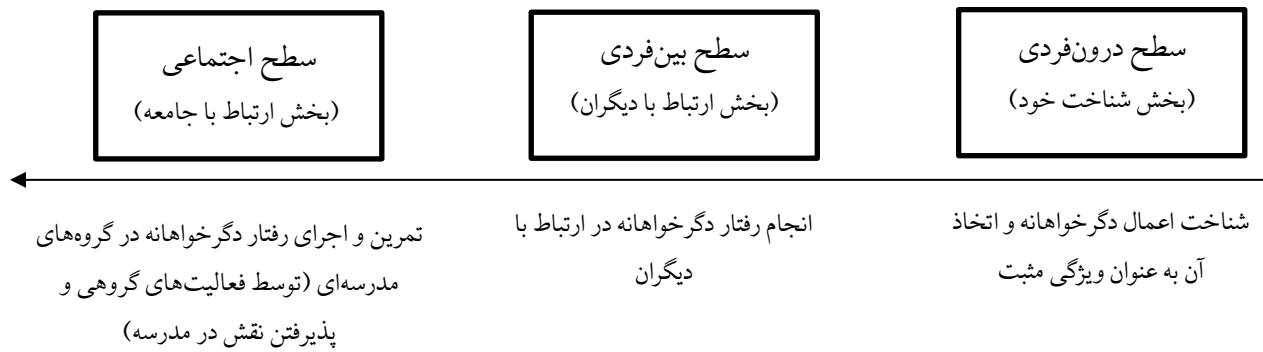
محیط مدارس ژاپنی که تلاش بر آن است تا محیطی همدل و همبسته و منسجم باشد، خود باعث پرورش روحیه همدلی و ایجاد همبستگی میان دانش‌آموزان می‌گردد. در این میان با اعطای نقش‌های روزانه یا در طول دوره تحصیلی به دانش‌آموزان، حس مسئولیت‌پذیری آنان تقویت می‌شود و موجب می‌گردد تا دانش‌آموز خود را بخشی از مدرسه و یا به عبارتی جزئی از یک کل و همبسته با آن بداند.

در این پژوهش با بررسی کتب آموزش اخلاق در دبستان‌های ژاپن، ارتباط میان مفاهیم نظریه دورکیم در حوزه تعلیم و تربیت و آموزش اخلاق مدارس ژاپن با محوریت مفهوم آموزشی یاری بررسی شد. مضامین استخراج‌شده از تحلیل محتوای کتب «اخلاق ما» در مقوله دگرخواهی نظیر برخورد مناسب با افراد در قالب استفاده از کلمات احترام‌آمیز، مهربانی و محبت افراد نسبت به یکدیگر و توجه و درک احساسات یکدیگر، می‌تواند در راستای تقویت مضمون تعاون و همکاری گروهی و همچنین مضمون ایجاد محیطی همدل در مدرسه عمل کند. به عبارت دیگر، رفتارهای فردی مبتنی بر آموزشی یاری در تقویت همبستگی گروهی و جمعی در کلاس درس و مدرسه نقش دارند. این رفتارها سبب می‌شود تا فرد در فعالیت‌های گروهی و همچنین در محیط کلاس درس و مدرسه مشابه آن‌چه دورکیم سخن گفته است، نسبت به اعضای گروه اخلاق‌مند بوده و به احساسات آنان حساس باشد؛ بنابراین دارای انگیزه‌های دگرخواهانه برای بهبود وضعیت گروه، جمع و محیط باشد.

البته این تأثیر دوطرفه است. آموزشی یاری و رفتارهای همدلانه، همبستگی اجتماعی را تقویت می‌کند و همبستگی اجتماعی، بستر شکل‌گیری آموزشی یاری و همدلی را فراهم می‌آورد. در واقع پیوند افراد به یکدیگر و درک نیاز به حمایت افراد برای زیستن، سبب بروز رفتارهای همدلانه و دگرخواهانه می‌گردد (شکل ۶). بنابراین آموزشی یاری از سطح درون‌فردی، به معنای شناخت از یک رفتار همدلانه در ذهن کودک آغاز شده، به سطح بین‌فردی به معنای انجام آن در ارتباط با دیگران گسترش پیدا کرده و در نهایت با بروز آن در تک‌تک افراد یک گروه، در سطح جمع و گروه خود را نشان خواهد داد. این امر مطابق با فصل‌بندی کتب اخلاق است که همان‌طور که مشاهده شد در راستای تأثیر اخلاقی موثرتر به ترتیب از بخش‌های شناخت خود، بخش ارتباط با دیگران و بخش ارتباط با جامعه تشکیل می‌شود (شکل ۷).



شکل ۶. تأثیرگذاری متقابل آموزشی یاری و همبستگی برهم: آموزشی یاری یا دگرخواهی ↔ انجام موثر فعالیت‌های گروهی و نقش‌ها در محیط مدرسه (همبستگی)



شکل ۷. آموزش مفهوم آموزشی یاری در سطح درون فردی، بین فردی و اجتماعی در کتب آموزش اخلاق

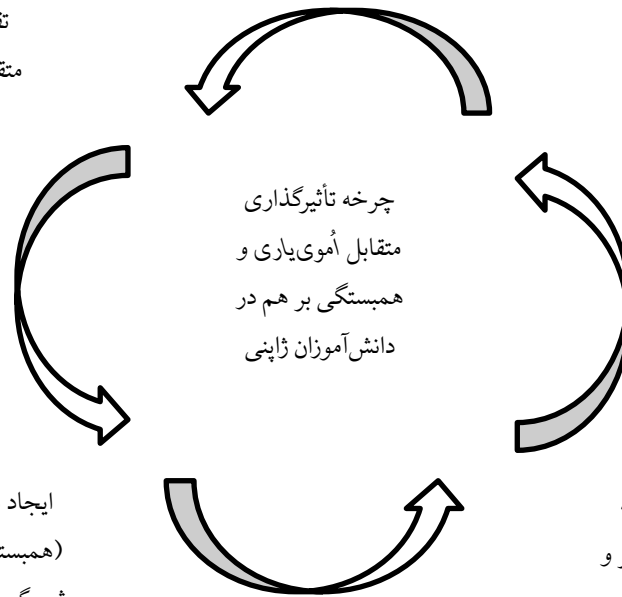
به صورت کلی می‌توان گفت به وسیله تعلیم و تربیت از طریق آموزش‌های اخلاقی در دبستان‌های ژاپن در کتب اخلاق و در فعالیت‌های عملی، رفتارهای همدلانه و دگرخواهانه در دانش‌آموزان بروز می‌کند. با بروز رفتارهای همدلانه، روابط اجتماعی میان دانش‌آموزان تقویت می‌شود و یک جامعه همدل در کلاس درس یا گروه‌های مختلف مدرسه‌ای نظیر انجمن‌ها شکل می‌گیرد. در این گروه‌ها با توجه به اهداف مورد نظر برای هر گروه، سعی بر حفظ همبستگی می‌گردد و بنابراین در این جهت، هنجارهایی شکل گرفته و نقش‌ها و مسئولیت‌هایی به کودکان واگذار می‌شود. در مقابل می‌توان گفت در این گروه همبسته، افراد نسبت به یکدیگر و نسبت به گروه حس تعلق پیدا کرده و رفتارهای همدلانه بیشتری از خود بروز می‌دهند. بنابراین چرخه‌ای در جهت تأثیر مثبت همدلی و همبستگی بر هم ایجاد می‌شود که در این جا آموزشی یاری به عنوان یک مفهوم کلیدی در این چرخه نقش مهمی ایفا می‌کند (شکل ۸).

کودک ژاپنی در اثر آموزش‌های مختلفی که فرا گرفته است، آماده بروز رفتارهای همدلانه در برابر افراد جامعه یا گروهی است که در آن عضو است. جامعه یا گروهی که اعضای آن نسبت به یکدیگر دارای افکار و احساسات همدلانه هستند، جامعه‌ای است متحد، یکدست و همبسته که افراد در آن در هنگام بروز مشکلات و بحران‌های مختلف به یاری یکدیگر می‌شتابند. در چنین جامعه‌ای است که هر یک از افراد جامعه یک عضو مهم از جامعه بوده و درد و رنج او همانند درد و رنج همه اعضای جامعه است.

در نهایت با توجه به مطالعات صورت گرفته و محدودیت‌های این پژوهش، بررسی تأثیر آموزش‌های همدلانه بر بروز رفتارهای مبتنی بر آموزشی یاری یا همبستگی در مدارس و یا حتی در سطح جامعه و در اقصای مختلف جامعه ژاپن به وسیله مطالعات میدانی پیشنهاد می‌گردد. از دیگر چالش‌ها در جامعه و مدارس ژاپن که می‌تواند در آینده مورد بررسی قرار گیرد، اشاره به کم‌رنگ شدن احتمالی آموزشی یاری در عصر جدید با رواج فردگرایی بیشتر، به نسبت سال‌های دور در جامعه ژاپن و همچنین بررسی دیگر دلایل آن است. در نهایت پژوهشی در این مورد پیشنهاد می‌گردد آیا فشار زیاد بر دانش‌آموزان ژاپنی برای در نظر گرفتن دیگران و خواسته‌های جمع می‌تواند مانع اهمیت به خود و یا انجام رفتار همدلانه به صورت تصنعی شود؟

تقویت روابط اجتماعی و اعتماد
متقابل (ایجاد یک جامعه همدل در
کلاس درس و انجمن‌ها)

بروز رفتارهای مبتنی بر آموزشی در
دانش‌آموزان (فراگرفته‌شده از طریق
تعلیم و تربیت و فعالیت‌های عملی)



ایجاد هنجارهای همبستگی اجتماعی
(همبستگی گروهی و فعالیت‌های متمرکز
گروهی در کلاس درس و انجمن‌ها)

تشویق افراد بیشتر به رفتارهای همدلانه
(شکل‌گیری احساس تعلق گروهی و مهر و
محبت میان اعضای گروه)

شکل ۸. چرخه تأثیرگذاری متقابل آموزشی و همبستگی بر هم در دانش‌آموزان ژاپنی در دبستان‌ها

تقدیر و تشکر

از جناب آقای دکتر علی گل محمدی و سرکار خانم دکتر ناهید پوررستمی، از اساتید محترم رشته مطالعات ژاپن بابت راهنمایی، زحمات و تلاش‌های دلسوزانه و بی‌وقفه، کمال سپاسگزاری را دارم. همچنین از جناب آقای دکتر شاهر صبار، سرکار خانم دکتر زهره خوارزمی و جناب آقای دکتر سید آیت حسینی اعضای محترم هیئت علمی دانشکده مطالعات جهان و زبان‌های خارجی دانشگاه تهران، بابت توصیه‌ها و راهنمایی‌های ایشان در حوزه تخصصی موضوع پایان‌نامه بسیار سپاسگزارم. در نهایت از آقای محمود آوینی دانشجوی دکتری مطالعات ایران بابت راهنمایی‌های ایشان در نگارش مقاله و توضیحات سازنده ایشان در حوزه جامعه‌شناسی و نظرات سازنده داوران مجله که موجب ارتقاء کیفی مقاله شد، قدردانی خود را ابراز می‌نمایم.

منابع

- ایمان، محمدتقی؛ نوشادی، محمودرضا. (۱۳۹۰). «تحلیل محتوای کیفی». پژوهش، پاییز و زمستان، ۳(۲): ۱۵-۴۴.
- تبریزی، منصوره. (۱۳۹۳). «تحلیل محتوای کیفی از منظر رویکردهای قیاسی و استقرایی». فصلنامه علوم اجتماعی، شماره ۶۴، ۱۳۸-۱۰۶.
- حسینی، افضل‌السادات. (۱۳۹۶). خلاقیت آموزشی: مقایسه نظام‌های آموزشی استرالیا، ژاپن و ایران. تهران: سازمان جهاد دانشگاهی تهران.
- دورکیم، امیل. (۱۳۹۸). درباره تقسیم کار اجتماعی. مترجم: باقر پرهام. تهران: نشر مرکز.
- سرکارآرانی، محمدرضا. (۱۳۸۱). فرهنگ آموزش در ژاپن. تهران: نشر روزنگار.
- سعیدی، مهدی. (۱۴۰۳). «روایتی از چگونگی تلفیق اخلاق در برنامه درسی مدارس والدورف و اشارات تربیتی آن». تأملات اخلاقی، ۵(۳)، ۱۱۱-۱۴۳.
- فیو، ژان کلود. (۱۳۷۲). مترجم: حسینی، روح‌الله. «امیل دورکیم و تأمل در باب تعلیم و تربیت». مجله برگ فرهنگ، ۱۲۱-۱۳۴.
- لوئیس، کترین. (۱۳۹۶). مترجم: افشین‌منش، حسین. و ایلیگی طاهر، شیده. آموزش قلب‌ها و اندیشه‌ها - آموزش و پرورش ژاپن در دوره پیش‌دبستان و ابتدایی. تهران: نشر سازوکار.
- وکیل، فاطمه، بناهان، مریم، ستاری، علی، و وجدانی، فاطمه. (۱۴۰۳). «تربیت اخلاقی مبتنی بر هویت اخلاقی یکپارچه: پلی میان نظر و عمل اخلاقی». تأملات اخلاقی، ۵(۱): ۹۹-۱۲۹.
- Adachi, Keiichiro. /安達圭一郎 (1996). "A developmental study of compassion in children and students"/ 児童・生徒の思いやりに関する発達的研究. *Beppu University Junior College Bulletin/ 別府大学短期大学部紀要*, 15, 101-107.
- Bamkin, Sam. (2020). "The taught curriculum of moral education at Japanese elementary school: the role of classtime in the broad curriculum", *Contemporary japan*, vol. 32, no. 2, 218-239.
- Cave, Peter. (2004). "Bukatsudō: The Educational Role of Japanese School Clubs". *The Journal of Japanese Studies*, 383-415.
- Dewey, John. (1902). "The school as social center". *The university of Chicago*, 3(2), 73-86.
- Durkheim, Emile. (1952). *Sociology and Education*. Free Press, New York.
- Durkheim, Emile. (1968). *Moral education*. Collier-Macillan, Canada.
- Elo, Satu., & Kyngäs, Helvi. (2008). "The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*". 62(1), 107-115.
- Hara, kazuya. (2006). "The Concept of Omoiyari (Altruistic Sensitivity) in Japanese Relational Communication". *Intercultural Communication Studies*, XV (1), 24-32.
- Hechter, Michael., & Kanazawa, Satoshi. (1993). "Group solidarity and social order in Japan", *Journal of Theoretical Politics*, 5(4), 455-493.
- Hsieh, Hsiu Fang., & Shannon, Sarah E. (2005). "Three approaches to qualitative content analysis". *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288.
- Ikedo Naomi. & Ueta Kazuya. /池田直美, 植田和也. (2015). "A study on moral reading materials dealing with compassion and kindness"/ 「思いやり・親切」を扱う道徳読み物資料に関する一

- 考察. *Kagawa University Comprehensive Research on Educational Practice* / 香川大学教育実践総合研究, 31, 107-118.
- Imada, Toshie. (2010). "Cultural Narratives of Individualism and Collectivism: A Content Analysis of Textbook Stories in the United States and Japan". *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 43(4), 576–591.
- Karasawa, Mayumi. & Hirabayashi, Hidemi. / 唐澤真弓・平林秀美 (2013). "The cultural basis of compassion: A cross-cultural study of understanding others in preschool education" / 思いやりの文化的基盤: 就学前教育にみる他者理解の比較文化的研究. *Bulletin of the Institute of Comparative Culture*, Tokyo Women's University, 74 65-92.
- Kanko/カンコー (2018). Available at: <https://kankogakuseifuku.co.jp/media/homeroom/vol148>. (Accessed on 17 Dec 2024).
- Keohane, Kieran. (2008). "Moral education and cosmopolitanism: Meeting Kant and Durkheim in Joyce". *Journal of classical sociology*, 8(2), 262-282.
- Kobayashi, Misako. / 小林美佐子 (2013). "Creating the Compassion Scale" / 思いやり尺度の作成. *Proceedings of the 55th Annual Meeting of the Japanese Society of Educational Psychology* / 日本教育心理学会総会発表論文集 第55回総会発表論文集, p. 108.
- Khan, Yoshimitsu. (1997). *Japanese moral education past and present*. Fairleigh Dickinson Univ Press.
- Lebra, Takie Sugiyama. (1976). *Japanese patterns of behavior*. University of Hawaii Press, Honolulu.
- Luhmer, Klaus.SJ. (1990). "Moral Education in Japan". *Journal of Moral Education*, 19(3), 172–181.
- Maekawa, Yoshimiki., Uwano, Fumito., Kitajima, Eiki., & Takadama, Keiki. (2019). "How to Design Adaptable Agents to Obtain a Consensus with *Omoiyari*". *Springer International Publishing*, 462-475.
- McCaffree, Kevin. (2020). "Towards an integrative sociological theory of empathy". *European Journal of Social Theory*, 23(4), 550-570.
- McCullough, David. (2008). "Moral and social education in Japanese schools: Conflicting conceptions of citizenship". *Citizenship teaching and learning*, 4(1), 21-34.
- MEXT/文部科学省 (2017). Elementary School Curriculum Guidelines/ 学習指導要領, March. Available at: mext.go.jp/content/20230120-mxt_kyoiku02-100002604_01.pdf. (Accessed on 7 Dec 2024).
- MEXT/文部科学省 (No date). Available at: https://www.mext.go.jp/content/1384950_007.pdf. (Accessed on 7 Dec 2024).
- Munzel, G. Felicitas. (2003). "Kant on Moral Education, or "Enlightenment" and the Liberal Arts". *The Review of Metaphysics*, 57(1), 43–73. <http://www.jstor.org/stable/20131938>
- Müller, Jan. (2020). "Feeling solidarity", *The Routledge Handbook of Phenomenology of Emotion*, 532-542.
- Nagao, Hiroshi. / 長尾博 (2019). "Differences in the meaning of empathy and the Japanese word *Omoiyari* and their measurement" / 共感性と日本語の 思いやりの意味の相違点とその測定. *Kassui papers* / 活水論文/, 62, 1-15.
- Our Moral*, For first and second grade of elementary school / 私たちの道徳小学1.2年 (2014-2018a).
- Our Moral*, For first and second grade of elementary school / 私たちの道徳小学3.4年(2014-2018b).
- Our Moral*, For first and second grade of elementary school / 私たちの道徳小学5.6年(2014-2018c).
- Our Moral*, For first, second and third grade of intermediate school/ 私たちの道徳中学1.2.3年(2014-2018d).

- Shimizu, Hidetada. & A. LeVine, Robert. (2001). *Japanese Frames of Mind, Cultural Perspectives on Human Development*. Cambridge University press.
- Singer, Alan., & Pezone, Micheal. (2003). "Education for Social Change: From Theory to Practice". *Workplace: a journal for academic labor*, 5(2): 1-4.
- Spiechowicz, Maria. (2016). "Omoiyari: the Key Word of Harmonious Japanese Communication", *New Ways to Face and (im) Politeness*, 169-186.
- Takamatsu, Reina., Park, Joonha., & Matsuo, Akiko. (2024). "Morality through the Lens of Confucian Heritage Countries: Collective Self-Variations and Moral Worldviews". *Frontiers in Psychology*, 15(1):1-8.
- Takizawa, Wawakana. & Suzuki, Yumi. /滝沢和香奈・鈴木由美 (2022). "The Influence of Preferences for Everyday Outdoor Play on Consideration. From a Survey of Fourth Grade Elementary school students"/ 日常的外遊びの好みがいやりに与える影響_小学校 4 年生を対象にした調査から_. *Proceedings of the 64th Annual Meeting of the Japanese Society of Educational Psycholog/ 日本教育心理学会総会発表論文集 第 64 回総会発表論文集*, 109.
- Tatsuki, Shigeo. (2000). "The Kobe earthquake and the renaissance of volunteerism in Japan". *Journal of Kwansai Gakuin University Department of Sociology Studies*, 87: 185-96.
- Travis, Catherine. (1998). "Omoiyari as a Core Japanese Value: Japanese-Style Empathy". *Speaking of Emotions: Conceptualisation and Expression*, 55-81.
- Uchida, Yukiko. & Kitayama, Shinobu. /内田由紀子・北山忍 (2001). "Development and Validation of a Sympathy Scale" / 思いやり尺度の作成と妥当性の検討. *The Japanese Journal of Psychology*, 72 (4), 275-282.
- Unsriana, Linda., & Ningrum, Rosita. (2018). "The Character Formation of Children in Japan: A study of Japanese Children Textbook on Moral Education (*dōtoku*)". *Lingua Cultura*, 12(4), 363-367.
- Yamamura, Asayo. & Nakaya, Motoyuki. /山村麻予・中谷素之 (2012). "What is the prosocial behavior for children?: Through analyses free answer of children"/ 児童が考える「思いやり」行動とはどのような行動か: 小学生を対象にした自由記述調査から. *Osaka University Education Annual Report/ 大阪大学教育学年報*, 17, 31-44. <https://doi.org/10.18910/12065>.