

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Сибирский федеральный университет»

На правах рукописи



**Козачина Анна Владимировна**

**СТРАТЕГИИ И СРЕДСТВА ЛЕГИТИМАЦИИ  
ИНСТИТУЦИОНАЛИЗИРОВАННЫХ ЦЕННОСТЕЙ В  
ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ**

Специальность 10.02.19 – Теория языка

Диссертация на соискание ученой степени  
кандидата филологических наук

Научный руководитель:  
Колмогорова Анастасия Владимировна,  
доктор филологических наук, профессор

Красноярск – 2021

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ОГЛАВЛЕНИЕ .....	2
ВВЕДЕНИЕ .....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕГИТИМАЦИИ ИНСТИТУЦИОНАЛИЗИРОВАННЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ .....	11
1.1. Педагогический дискурс в системе координат критического дискурс- анализа.....	11
1.1.1. Эволюция понятия дискурса в парадигме гуманитарного знания .....	11
1.1.2. Институциональный дискурс: общая характеристика.....	17
1.1.3. Педагогический дискурс как институциональный феномен.....	24
1.2. Институционализованные ценности: к определению понятия в дискурсивном контексте.....	32
1.3. Легитимация как объект междисциплинарных исследований и дискурсивный процесс.....	36
1.3.1. Контекстуальная специфика функционирования термина.....	36
1.3.2. Модель анализа дискурса легитимации Т. ван Леувена .....	42
1.5. Динамическая модель реализации дискурсивной практики легитимации институционализованных ценностей.....	52
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1 .....	54
ГЛАВА 2. РЕАЛИЗАЦИЯ ДИНАМИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ЛЕГИТИМАЦИИ ИНСТИТУЦИОНАЛИЗИРОВАННЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ .....	60
2.1. Характеристика исследовательского корпуса.....	60
2.2. Институционализованные ценности в ЦКМ японцев и их лексическая репрезентация: свое и чужое, старое и новое .....	63

2.2.1. Личность в системе институционализированных ценностей.....	66
2.2.2. Социальные отношения в системе институционализированных ценностей .....	78
2.2.3. Институциональные связи в ЦКМ японцев .....	86
2.2.4. Сакральное в системе координат ЦКМ японцев .....	100
2.2.5. Истоки институционализированных ценностей курса «Моральное воспитание» .....	106
2.3. Жанровая система Курса .....	109
2.4. Стратегии легитимации институционализированных ценностей в японском педагогическом дискурсе.....	136
2.4.1. Стратегия апелляции к авторитету .....	136
2.4.2. Стратегия моральной оценки.....	148
2.4.3. Стратегия рационализации .....	155
2.4.4. Мифопоэтическая стратегия .....	165
2.4.5. Легитимирующие стратегии японского педагогического дискурса: результаты.....	180
2.5. Культурные сценарии японского педагогического дискурса .....	182
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2 .....	191
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	194
СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ И УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ.....	197
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	199

## ВВЕДЕНИЕ

Диссертационное исследование посвящено изучению дискурсивной практики легитимации институционализированных ценностей в педагогическом дискурсе, который рассматривается как транслятор основных направлений доминирующей идеологии государства и ее ценностных установок, имплицитно формирующих ценностную картину мира каждого нового поколения представителей лингвокультурного сообщества.

Традиционно институт образования как источник ценностных установок изучается через призму педагогики и культурологии. Однако воздействующая сила дискурса как средства формирования социальных практик сообщества определяется теми языковыми средствами и коммуникативными приемами, которые используются для его реализации.

Таким образом, **актуальность** исследования связана с тем, что оно вносит вклад в решение глобальной задачи изучения средств и механизмов языкового воздействия на различные социальные таргет-группы. Критический дискурс-анализ, лингвистика информационно-психологической войны, теория речевой аргументации – направления, которые сегодня активно разрабатываются в лингвистике. В данном диссертационном исследовании этот вектор продолжается за счет применения к материалу институционального педагогического дискурса теории легитимации. Последняя призвана ответить на вопрос о том, как ценности, феномены, явления, статус которых в определенной социальной группе еще нестабилен, намеренно укореняются в сознании ее представителей посредством продуманного использования определенных дискурсивных стратегий.

**Объектом** исследования в работе является педагогический дискурс как институциональный феномен. **Предметом** – средства, стратегии и динамика реализации дискурсивной практики легитимации институционализированных ценностей в педагогическом дискурсе.

**Цель** диссертационного исследования – выявив и описав стратегии, средства реализации дискурсивной практики легитимации институционализированных ценностей в педагогическом дискурсе, разработать динамическую модель ее развертывания на примере японского лингвокультурного сообщества.

Достижение поставленной цели предполагает решение следующих **задач**:

1. Изучить эволюцию феномена «дискурс» в парадигме современного гуманитарного знания.

2. Обобщить подходы к пониманию сущности и методологии описания институционального дискурса.

3. Проанализировать институциональную природу педагогического дискурса и раскрыть суть термина «институционализированные ценности» в контексте дискурсивной парадигмы.

4. Рассмотреть подходы к изучению явления легитимации.

5. Уточнить место институционализированных ценностей, представленных в современном педагогическом дискурсе Японии, в ценностной картине мира лингвокультурного сообщества и обосновать необходимость рассмотрения данных ценностей в качестве объектов легитимации в педагогическом дискурсе.

6. Выявить стратегии легитимации институционализированных ценностей в японском педагогическом дискурсе и охарактеризовать языковые средства реализации данных стратегий.

7. Проследить корреляции между стратегиями легитимации и дискурсивными жанрами, в рамках которых стратегии реализуются.

8. На основе результатов дискурсивного анализа смоделировать культурные сценарии, составляющие конечный результат действия дискурсивной практики легитимации институционализированных ценностей в педагогическом дискурсе.

**Гипотеза** исследования сформулирована следующим образом: институционализированные ценности как неотъемлемая часть ценностной картины мира определенного социума воспроизводятся и легитимируются в

педагогическом дискурсе с помощью соответствующей дискурсивной практики, которая имеет свою структуру, динамику и собственные средства реализации.

Для проверки гипотезы использованы **методы** критического дискурс-анализа, контекстного, семантического и этимологического анализа, элементы лингвокультурологического, а также качественно-количественного и мультимодального анализа.

**Новизна исследования** состоит в том, что, во-первых, впервые в рамках дискурс-анализа введен в научный оборот термин «институционализированные ценности». Хотя процесс институционализации ценностей освещен в работах Т. Парсонса, последний не использует понятие «институционализированные ценности», которое появилось позднее в трудах Р. Д'Андрода, но исследователь рассматривает данное явление в ином научном контексте, безотносительно к лингвистической теории и теории дискурса. Во-вторых, в диссертации впервые описана дискурсивная практика легитимации институционализированных ценностей, реализуемая в рамках педагогического дискурса; в-третьих, представлена и описана динамическая модель функционирования данной практики, отправной точкой которой является совокупность ценностей, «подлежащих» легитимации, а конечной – культурные сценарии, на формирование которых в социо-когнитивном опыте школьников направлена обсуждаемая в работе дискурсивная практика.

**Теоретическая значимость** работы связана с тем, что в русло лингвокультурных и дискурсивных исследований вводится новый термин – «институционализированные ценности», понимаемый как совокупность моральных, идеологических, религиозных, эстетических установок и культурных доминант сообщества, отвечающих интересам конкретного социального института, который прилагает дискурсивные усилия для их воспроизводства в ценностной картине мира каждого члена сообщества в качестве ориентиров, формирующих его социальное поведение. Кроме того, доказано, что, хотя в основе дискурсивной практики легитимации институционализированных

ценностей лежит универсальный комплекс дискурсивных стратегий легитимации, выявленный и описанный представителем школы социальной семиотики Т. ван Леувенем, в рамках отдельной лингвокультуры проявляется специфичный набор «предпочтительных» субстратегий и форм.

Полученные в исследовании выводы и наблюдения о природе институционализированных ценностей и их воплощении в ценностной картине мира представляют практическую ценность для преподавания таких вузовских курсов, как «Лингвокультурология», «Социолингвистика», «Дискурс-анализ». Основные положения работы будут полезны для специалистов по дискурс-анализу и аксиолингвистике.

**Материал исследования.** В фокусе нашего исследовательского внимания находится корпус текстов курса «Моральное воспитание» (道徳教育 /до:току кё:ику/), основу которого составляют тексты учебника «Наша мораль» (私たちの道徳 /ватаси-тати но до:току/) и комментариев к рабочим программам для учителей японских школ младшей и средней ступени. В работе использованы также методические материалы официального сайта Министерства образования, культуры, спорта, науки и технологий МЭХТ Японии, японских интернет-порталов для школьных учителей Doutoku-Info и Edupedia; практико-ориентированные материалы японских университетов Хёго и Киото. Общий объем проанализированного материала составляет более 1500 страниц.

**Теоретико-методологическую базу** исследования составили работы отечественных и зарубежных ученых в области теории дискурса (В.И. Карасик, М.Л. Макаров, М.Ю. Олешков, Е.И. Шейгал, Т.А. Ширяева, E. Benveniste, M. Foucault, Z. Harris, M. Pêcheux, P. Sériot), критического дискурс-анализа (Т.А. van Dijk, N. Fairclough, T. van Leeuwen, R. Wodak), профессионального и педагогического дискурса (Е.И. Голованова, Г.В. Димова, Т.В. Ежова, В.И. Карасик, О.А. Каратанова, Е.А. Кожемякин, О.В. Коротева, Н.С. Остражкова, Т.А. Ширяева, A. Pennycook, R. Kubota, G. Toh), социологии

(А. Comte, Н. Spencer, К. Marx, М. Weber, Е. Durkheim, Р. Berger, Т. Luckmann, Р. Bourdieu, Т. Parsons), когнитивной лингвистики (Н.Д. Арутюнова, З.Д. Попова, И.А. Стернин, А. Wierzbicka), теории легитимации (А.В. Колмогорова, А.В. Скиперских, Р. Berger, Т. van Leeuwen, Т. Luckmann, М. Suchman, Е. Vaara, М. Weber), японоведения (Т.И. Бреславец, Д.Г. Главева, Т.П. Григорьева, Т.М. Гуревич, О.С. Новикова, В.В. Овчинников, А.Ф. Прасол, В.А. Пронников, С.В. Чугров, Т. Suzuki, Т. Lebra, К. Abe, Е. Handa, I. Kawai, К. Kitagawa, Y. Kondo, Y. Mineii, К. Tanaka, К. Seki, Т. Watanabe, К. Yoshida и др.) и китаеведения (А.И. Кобзев, А.Е. Лукьянов, Ян Хиншун).

### **Положения, выносимые на защиту:**

1. Педагогический дискурс, являясь частью институционального дискурса, становится пространством воспроизводства, легитимации и передачи институционализированных ценностей в лингвокультурном сообществе, осуществляемых посредством дискурсивной практики легитимации институционализированных ценностей.

2. Дискурсивная практика легитимации институционализированных ценностей включает в себя ряд компонентов, которые находятся в функциональной связи друг с другом: перечень предписываемых для имплементации ценностей (объект легитимации) – дискурсивные стратегии их легитимации (инструменты легитимации) – дискурсивные жанры (способы легитимации) – культурные сценарии, интегрирующие в себя ценности и становящиеся частью социального опыта молодого члена сообщества (результат легитимации).

3. Легитимация институционализированных ценностей в педагогическом дискурсе реализуется за счет четырех дискурсивных стратегий (по Т. ван Леувену): стратегия апелляции к авторитету, стратегия моральной оценки, стратегия рационализации, мифопоэтическая стратегия. Для японского педагогического дискурса предпочтительными являются следующие субстратегии и формы: в рамках стратегии апелляции к авторитету – субстратегии «апелляция к



личному авторитету», «апелляция к авторитету эксперта» и «апелляция к авторитету примера для подражания»; для стратегии моральной оценки – субстратегия «оценка»; для стратегии рационализации – целевая форма реализации практической субстратегии и прогнозирующая форма реализации теоретической субстратегии; для мифопоэтической стратегии – субстратегия «поучительный рассказ» и форма «инвертированное повествование» в рамках субстратегии «сверхдетерминация».

4. В педагогическом дискурсе каждая стратегия легитимации институционализированных ценностей тяготеет к определенным дискурсивным жанрам: стратегия апелляции к авторитету – к цитате, биографии, автобиографии, личному мнению, экскурсу в традиционную культуру, словарной статье; стратегия моральной оценки – к сентенции, стихотворению; стратегия рационализации – к назиданию, совету, проблематизирующему рисунку; мифопоэтическая стратегия – к сказке, рассказу. Каждая стратегия обладает специфическими языковыми маркерами различных уровней: лексическими, морфологическими, синтаксическими.

5. Дискурсивная практика легитимации институционализированных ценностей в педагогическом дискурсе обеспечивает переход от списка институционализированных ценностей, декларируемых в учебниках, к культурным сценариям, которые отражают связанные с данными ценностями культурные нормы, становящиеся для реципиента дискурса (школьника) своеобразным руководством к социальному действию и проявляющиеся затем в других типах дискурсов.

**Апробация результатов работы.** Основные положения работы обсуждались в докладах на заседаниях методологического семинара кафедры романских языков и прикладной лингвистики и Лаборатории прикладной лингвистики и когнитивных исследований Института филологии и языковой коммуникации Сибирского федерального университета.

Результаты исследования представлены на 4 конференциях международного уровня: Международная научно-методическая конференция «Японская филология и методика преподавания японского языка в вузе» (Москва, Институт стран Азии и Африки МГУ, 27–28 октября 2017 г.), Международная научно-практическая конференция «Язык, дискурс, (интер)культура в коммуникативном пространстве человека» (Красноярск, Сибирский федеральный университет, 24–25 апреля 2018 г.), Международная конференция «Перспектив Свободный – 2018» (Красноярск, Сибирский федеральный университет, 23–27 апреля 2018 г.), Международная конференция «Politics legitimized: discourse, players, practices» (France, Grenoble, Grenoble-Alps University – Красноярск, Сибирский федеральный университет, 9–10 ноября 2018 г.).

По теме диссертационного исследования опубликовано 9 работ, в том числе 5 статей в изданиях, рекомендованных ВАК Минобрнауки России, 1 статья в издании, индексируемом в зарубежной базе данных Scopus, а также раздел в коллективной монографии.

**Структура диссертационной работы.** Диссертационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы, включающего 238 наименований на русском и иностранных языках.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕГИТИМАЦИИ ИНСТИТУЦИОНАЛИЗИРОВАННЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

## 1.1. Педагогический дискурс в системе координат критического дискурс-анализа

Современная лингвистическая парадигма представляет собой сложную систему, состоящую из множества концепций и направлений. Значительное место в ней по праву принадлежит дискурсивной лингвистике. Ее ключевой термин – *дискурс* – претерпел значительную эволюцию: от последовательного речевого или письменного сообщения конкретного субъекта до сложного коммуникативного явления, изучение которого считается невозможным без учета экстралингвистических социальных факторов: идеологии, идентичности, иерархии политических институтов. В настоящее время парадигма критического дискурс-анализа занимается изучением непростого взаимодействия языка, общества и социальных практик.

### 1.1.1. Эволюция понятия дискурса в парадигме гуманитарного знания

Дискурс (от греч. Διέξοδος – *путь, изложение, рассказ*, лат. *discoursus* – *беседа, аргумент, разговор*) – понятие, которое в классической философии использовалось для характеристики последовательного перехода от одного дискретного шага к другому и развертывания мышления, выраженного в понятиях и суждениях [НФЭ]. Терминологический статус в лингвистических исследованиях данное понятие приобретает лишь в 50-е гг. XX в. – в период второй волны так называемого «лингвистического поворота», когда идея о холистичности языка как единой и совершенной в своем устройстве системы

постепенно вытесняется дискуссиями о различиях в языках, о многозначности форм языка, о его многообразных функциях в обществе.

Толчком к зарождению новой дисциплины стала публикация статьи «Discourse analysis» американским структуралистом З. Харрисом (1952). В своем исследовании на примере текста рекламы тоника для волос З. Харрис продемонстрировал метод анализа связной речи, который, по словам лингвиста, «берет свое начало в методе дистрибуции» – распределении языковых единиц в системе языка или потоке речи. Сам исследователь охарактеризовал этот метод как формальный, зависящий исключительно от частотности употребления значимых единиц в дискурсе, а не от того, известно ли исследователю значение каждой морфемы [Harris, 1970, p. 313].

Фактически, З. Харрис одним из первых осуществил выход лингвистического анализа за рамки предложения на уровень сверхфразового единства: исследователь акцентировал внимание на том, что «все языковые явления внутренне взаимосвязаны», а язык реализуется не в «несвязных словах или предложениях, но в связном дискурсе – от одного слова к десятичному роману, от монолога до спора на Площади Единства» [Там же, p. 315]. Сам термин «дискурс» З. Харрис трактовал как «последовательность предложений, произнесенную или написанную одним или несколькими людьми в определенной ситуации» [Там же]. Подобная постановка вопроса инициировала обсуждение двух проблем: 1) правомерен ли выход синтаксиса за пределы предложения; 2) в каком соотношении находятся язык и поведение (социальная ситуация). Поиск решения данных проблем и составляет основу развития дискурс-анализа в последующие годы.

Так, французский лингвист Э. Бенвенист опубликовал серию статей под общим названием «Человек в языке», где одним из первых применил понятие *discours*, которое во французской лингвистической традиции обозначало «речь», в новом терминологическом значении – «речь, присваиваемая говорящим», тем самым дифференцируя его по отношению к таким понятиям, как *parole* («речь») и

*récit* («повествование») [Бенвенист, 1974, с. 311–312]. На примере системы времен французского глагола Э. Бенвенист противопоставил времена «повествования» (*récit*), которые не зависят от пространственно-временных координат говорящего, с временами «речи» (*parole*), которые могут быть проинтерпретированы исключительно в соответствии с этими координатами.

Центральное место в теории Э. Бенвениста занимает *субъект* в языке, а объектом изучения становится сам акт производства высказывания, а не текст высказанного [Там же, с. 312]. Этот акт, указывает исследователь, – «дело говорящего, который использует язык по своему усмотрению», а «отношения, устанавливающиеся между говорящим и языком, определяют языковые черты высказывания» [Там же]. Таким образом, Э. Бенвенист определяет *дискурс* как способ актуализации языка в речи субъекта.

Благодаря работам Э. Бенвениста во Франции возникает теория высказывания, проблематику которой составляет вопрос о том, как субъект производит высказывания. Исследователи французской школы анализа дискурса единодушны в том, что так называемые «социальные дискурсы», «высказываемое», никогда не бывают нейтральными – в любом высказывании можно обнаружить властные отношения [Анри, 1999; Пешё, 1999; Робен, 1999; Серио, 1999].

Особое место среди лингвистических исследований, посвященных теории дискурса, занимает концепция французского философа М. Фуко. Взяв за основу идеи Э. Бенвениста, М. Фуко предложил свое видение как сущности дискурса, так и тех целей и задач, которые ставит перед собой дискурсивный анализ [1994; 1996а; 1996б; 2008]. В любом обществе, как декларировал в своей лекции М. Фуко, производство дискурса организуется, подвергается контролю и селекции и перераспределяется при помощи некоторых процедур [Фуко, 1996б, с. 51]. В определении М. Фуко *дискурс* есть «совокупность высказываний, принадлежащих к одной и той же системе формаций» [Фуко, 1996а, с. 108]. А для выполнения функции высказывания, отмечает М. Фуко, необходимы определенные условия,

«установленные в данную эпоху и для данного социального, экономического, географического или лингвистического пространства» [Там же, 1996а, с. 108]. Эти условия вырабатываются «совокупностью анонимных исторических правил, которые определены во времени и пространстве» [Там же]. Их М. Фуко называет *дискурсивной практикой*. Таким образом, в своих работах М. Фуко ставит вопросы о том, кто говорит в дискурсе, каков статус тех индивидов, которые обладают правом говорить, кто или что институционально допущено к тому, чтобы говорить или быть произнесенным, а что умышленно скрывается.

Идеи М. Фуко находят отражения в работах М. Пешё (1969), который рассуждает об отношениях дискурса и идеологии. *Дискурс* у М. Пешё – не тождественен идеологии, а лишь один из ее материальных аспектов [Пешё, Фукс, 1999, с. 107]. Идеология же, в свою очередь, «образует посреднический уровень между индивидуальным своеобразием и универсальностью» [Серио, 1999, с. 38]. Идеология превращает индивида в субъект, а именно благодаря субъекту у М. Пешё – в противовес отсутствию агентивности субъекта у М. Фуко – реализуется дискурсивная практика, однако субъект об этой практике не подозревает [Пешё, Фукс, 1999, с. 107]. В концепции М. Пешё «то, что может быть и что должно быть сказано» определяется *дискурсивными формациями*, которые являются частью идеологической формации – «силы, характерной для данной общественной формации в данный момент времени» [Там же, с. 108]. Таким образом, М. Пешё заключает, что идеологическая формация определяет способы производства дискурса.

Идея М. Пешё о тесной связи дискурса и идеологии получает теоретическое и методологическое продолжение в работах Р. Водак, Т. ван Дейка, Н. Фэркло, Т. ван Леувена и др. Трактовка же дискурса претерпевает значительные изменения: от последовательности связанных и согласованных предложений или речевых актов – к сложному коммуникативному явлению, включающему такие экстралингвистические факторы, как цели, мнения, установки.

Взяв за основу работы по когнитивной социальной психологии, этнометодологии, социальному познанию, Т.А. ван Дейк предпринимает попытку разрешить проблему взаимосвязи дискурса и общества. Исследователь рассматривает вопросы обработки языка уже с учетом социальных факторов: мнений, установок основных акторов, их этнической принадлежности, социального статуса и т. д. [Дейк, 2000, с. 7]. Т. ван Дейк представляет дискурс двояко: дискурс как комплексное коммуникативное событие, происходящее между говорящим, слушающим в процессе коммуникативного действия в определенном временном, пространственном и прочем контексте [Dijk, 1998, p. 191–192], – в широком смысле и дискурс как текст или разговор – в узком.

Т. ван Дейк определяет, что речевые акты в дискурсе имеют разные уровни, таким образом, «между речевыми актами можно найти отношения подчинения и доминирования» [Дейк, 2000, с. 36]. Так, центральной проблематикой работ Т. ван Дейка становится изучение способов и средств установления контроля над дискурсом и воспроизводства власти в дискурсе. Взяв за основу постулат М. Фуко о том, что «обладать дискурсом – значит обладать властью», Т. ван Дейк формулирует собственное положение: «контролировать дискурс – значит косвенно контролировать сознание» [Дейк, 2013, с. 27]. Идея контроля над дискурсом легла в основу предложенной исследовательской программы, которую сам Т. ван Дейк называет «критическими дискурсивными исследованиями» (КДИ). Анализируемый дискурс, как указывает Т. ван Дейк, – не «автономный вербальный “объект”», а «контекстуальное взаимодействие, социальная практика или тип коммуникации в социальном, культурном, историческом или политическом контексте» [Там же, с. 21], а потому его анализ должен быть сосредоточен на «системах и структурах дискурса, которые могут зависеть или изменяться как функция соответствующих социальных условий использования языка, или которые могут содействовать определенным социальным последствиям дискурса, как например, влияние на социальные убеждения и действия реципиентов» [Там же, с. 22].

Р. Водак акцентирует внимание на междисциплинарном характере дискурсивных исследований: они необходимы, «чтобы обеспечить надлежащее понимание того, как функционирует язык, например, в процессе создания и передачи знаний в институтах или в процессе осуществления власти» [Wodak, Meyer, 2001, p. 11]. Исследователь полагает, что обязательными для анализа дискурсивных практик должны стать когнитивный и социокогнитивный подходы, чтобы обеспечить понимание и объяснение социальных проблем [Wodak 1996, p. 12; цит. по Олешков, 2006, с. 108]. Под критическим дискурс-анализом Р. Водак понимает диалектическую взаимосвязь между конкретными дискурсивными практиками и конкретными сферами деятельности (включая ситуации, институциональные рамки и социальные структуры), в которые они встроены [Gilbert, Wodak, 2003, p. 22]. В фокусе критического дискурс-анализа, по мнению исследователя, находится изучение политических институтов и повседневной жизни, а также процесса принятия решений внутри организаций.

Анализ дискурсивных практик М. Фуко оказал большое влияние на еще одного известного представителя современного критического дискурс-анализа – Н. Фэркло. Центральное место в теории Н. Фэркло принадлежит идее о том, что *дискурс* есть институциональный способ коммуникации, и он находится в диалектических отношениях с другими социальными измерениями [Fairclough, 1992; цит. по: Йоргенсен, Филлипс, 2008, с. 116]. Дискурс у Н. Фэркло также выступает источником власти, поскольку сначала формирует, а затем воспроизводит определенные социальные практики, которые тесно связаны с наиболее важными социальными институтами. Рассуждая об отношениях дискурса и гегемонии, Н. Фэркло указывает, что, с одной стороны, гегемония и борьба за ее установление принимают форму *дискурсивной практики* в устной и письменной речи, а с другой стороны, дискурс сам по себе является одной из сфер культурной гегемонии. Господство определенного класса или группы над целым обществом или отдельными его классами отчасти является результатом его способности формировать дискурсивные практики и императивы в дискурсе



[Fairclough, 1995, p. 95]. Целью критического дискурс-анализа исследователь ставит изучение неравенства в обществе, выраженного в языке и в дискурсе. В своей модели Н. Фэркло предлагает анализировать каждое дискурсивное событие по трем измерениям: текст, дискурсивная практика и социальная практика, – где дискурсивная практика выступает посредником между текстом и обществом и культурой [Там же, p. 10].

Представитель школы социальной семиотики Т. ван Леувен, опираясь на труды Э. Дюркгейма, П. Бурдьё и Т. Парсонса, определяет *дискурс* как способ репрезентации в тексте социальной практики [Leeuwen, 2008, p. 6]. *Дискурс* у Т. ван Леувена также является источником власти, а язык – самым важным инструментом для ее установления и воспроизводства. Особое значение в критическом анализе дискурса, по мнению исследователя, должно придаваться тому, каким образом социальные субъекты репрезентированы в дискурсе, в каких контекстах какие социальные субъекты будут являться агентами дискурса, а какие – клиентами [Там же, p. 23].

Принимая во внимание проанализированные нами научные труды по теории дискурса, мы, вслед за Н. Фэркло, в данном исследовании будем рассматривать дискурс как «использование языка, вовлеченное в социальные отношения и процессы, которые и определяют вариативность его свойств, включая языковые формы, появляющиеся в тексте» [Fairclough, 1995, p. 73]. В наиболее яркой форме это проявляется в институциональном дискурсе.

### 1.1.2. Институциональный дискурс: общая характеристика

Для более глубинного понимания сущности институционального дискурса мы обращаемся к институционализации как одной из базовых категорий дискурса и ее первооснове – понятию «институт».

Термин «институт» восходит к латинскому *institutum* – «установление, учреждение, обычай, основание». Институциональный аспект функционирования

общества традиционно являлся областью интересов социологической науки (Berger, Luckman, 1966, Comte, 1844, Durkheim, 1912, Marx, 1846, Spencer, 1876–1896, Weber, 1909 и др.). Истоки институционального подхода зарождаются в работах О. Конта и Г. Спенсера. О. Конт, являясь основоположником позитивистской социологии, призывал к созданию в обществе механизма обеспечения порядка, потому как «порядок становится неизменным условием прогресса, между тем как прогресс составляет непрерывную цель порядка» [Конт, 2012, с. 122]. Г. Спенсер указывал на необходимость создания некой регулирующей системы для сложных обществ, которая контролировала бы действия составляющих частей и их координацию [Социология, 2014, с. 26].

Введение термина «социальный институт» в научный оборот по праву принадлежит К. Марксу. В своем письме к П.В. Анненкову от 28 декабря 1846 г. он утверждал, что «общественные институты являются продуктами исторического развития» [Маркс, Энгельс, 1936, с. 26]. Позже, в трактате «Нищета философии», обращаясь к источнику происхождения власти, К. Маркс обратил внимание, что любая форма правления, а также любая социальная и политическая несправедливость вытекает из господствующей в данный момент социальной системы – института собственности [Маркс, Энгельс, 1929, с. 331].

Позднее в фокусе внимания исследователей оказывается понятие свободы внутри института. Так, М. Вебер, характеризуя структуру социального института, отмечал, что одним из ключевых факторов, определяющих поведение внутри института, служит наличие рациональных установлений и аппарата принуждения, а зачисление в институт происходит не на добровольной основе, а «на основании чисто объективных данных независимо от желания зачисляемых лиц» [Вебер, 1990, с. 535–536].

Особую значимость для философского обоснования термина «институциональный дискурс» обрело высказывание основателя французской социологической школы Э. Дюркгейма в начале XX в. о социальной обусловленности индивидуального мышления (Durkheim, 1912): «существуют

такие правила поведения, способы мышления, деятельности и чувствования, которые находятся вне индивида и наделены принудительной силой, вследствие которой они ему навязываются» [Дюркгейм, 1995, с. 30]. Э. Дюркгейм называл их *социальными фактами*, подчеркивая, что «они не могут иметь другого субстрата, кроме общества, будь то политическое общество в целом или какие-либо отдельные группы, в нем заключающиеся: религиозные группы, политические и литературные школы, профессиональные корпорации и т.д.» [Там же, с. 31], тем самым уменьшая роль индивида и повышая роль общества в организации мышления.

Итак, основной функцией института является установление социального порядка, процесс возникновения, сохранения и передачи которого принято называть *институционализацией*. Термин принадлежит социологам П. Бергеру и Т. Лукману, по мнению которых, именно в процессе институционализации возникает социальный порядок и без институционализации он не существует [Бергер, Лукман, 1995, с. 30]. По мнению исследователей, институционализация возникает там, где «осуществляется взаимная типизация привычных действий деятелями разного рода», которая и становится институтом [Там же, с. 27].

Процесс институционализации проходит три обязательных этапа: типизация, объективация и легитимация. Первый этап, *типизация*, сопровождается возникновением первичного социального контроля, обусловленного существованием института. Истоки любого институционального порядка находятся в типизации совершаемых действий: одного индивида объединяют с другими определенные цели и совпадающие этапы их достижения; более того, не только определенные действия, но и формы их осуществления типизируются [Бергер, Лукман, 1995, с. 35].

Второй этап институционализации, *объективация*, – это процесс, посредством которого овнешненные продукты человеческой деятельности приобретают характер объективности [Там же, с. 30]. Объективация предполагает

превращение институтов в объективную социальную реальность, которую Т. Лукман и П. Бергер и называют «социальным миром».

Однако каждому «социальному миру» требуются способы его объяснения и оправдания. Каждый институт для более успешного осуществления своей деятельности стремится сформировать у реципиента позитивное отношение к проводимым социальным и дискурсивным практикам – стремится легитимировать их как в правовой сфере, так и в сознании общественности [Козачина, 2018б, с. 40]. Данная задача решается на третьем, заключительном, этапе институционализации – *легитимации*.

Эмпирический опыт социологических исследований стал прочной базой для многих научных изысканий, выполненных в дискурсивной парадигме. Анализируя степень свободы в выборе темы в дискурсе, Т. ван Дейк, приходит к выводу, что целесообразно дифференцировать повседневный, *персональный*, и формальный, *институциональный*, дискурс [Дейк, 2008, с. 63], субъекты которого всегда будут носителями определенных социальных ролей. Как отмечает Р. Водак, *институциональный дискурс* не сводится исключительно к одному типу дискурса, но представляет собой сложную совокупность различных взаимосвязанных конфликтующих между собой дискурсов в рамках заданной обстановки [Wodak, 1996, p. 12; цит. по Олешков, 2006б, с. 112].

Среди отечественных лингвистов уделяют внимание изучению институционального дискурса такие исследователи, как В.И. Карасик, М.Ю. Олешков, М.Л. Макаров, Е.И. Шейгал, Т.А. Ширяева и др. В социолингвистической концепции В.И. Карасика *институциональный* (статусно-ориентированный) дискурс предстает как один из двух типов дискурса, наряду с *персональным* (лично-ориентированным) [Карасик, 2002а, с. 193]. Основу институционального дискурса, по мнению исследователя, составляет речевое взаимодействие представителей социальных групп или институтов друг с другом, с людьми, реализующими свои статусно-ролевые возможности в рамках сложившихся общественных институтов [Карасик, 1998, с. 190–191].

М.Ю. Олешков предлагает понимать *институциональный дискурс* как форму общественной практики, при которой коммуниканты реализуют себя в ограниченном наборе ролевых характеристик, выступая в качестве представителей определенных статусных групп [Олешков, 2007, с. 13]. Исследователь так же, как и В.И. Карасик, подчеркивает статусно-ориентированную сущность институционального дискурса, а основной функцией его называет закрепление отношения власти [Олешков, 2006а, с. 111]. Е.И. Шейгал определяет *институциональный дискурс* как «дискурс, осуществляемый в общественных институтах, общение в которых является составной частью их организации» [Шейгал, 2000, с. 58]. Исследователь считает, что всякий институциональный дискурс обладает собственным подязыком: специальной лексикой, фразеологией и паремиологией [Там же, с. 23]. М.Л. Макаров указывает, что институциональный дискурс имеет четкую структуру и допускает максимум речевых ограничений при интеракции [Макаров, 2003, с. 176].

В качестве системообразующих признаков институционального дискурса исследователи выделяют следующие: участники; хронотоп; цели; ценности (в том числе и ключевой концепт); стратегии; жанры; прецедентные (культурогенные) тексты [Карасик, 2002а; Олешков, 2007; Ширяева, 2014].

Применительно к современному социуму к институциональному дискурсу могут быть отнесены политический, медицинский, педагогический, деловой, религиозный, рекламный, военный, спортивный, юридический, мистический, научный и др. [Карасик, 2002а, с. 194]. И все они будут обладать тем же рядом конститутивных признаков.

Участников коммуникации в институциональном дискурсе принято называть агентами и клиентами. *Агенты* – это представители социальных институтов, а *клиенты* – это люди, не связанные с социальными институтами [Карасик, 2002б, с. 14]. Ядром коммуникации М.Ю. Олешков предлагает считать общение «статусно неравных участников дискурса» и «равностатусных» субъектов внутри института, а контакт представителя института с субъектом,

который не относится к упомянутому институту, по мнению исследователя, будет носить периферийный характер [Олешков, 2006б, с. 121].

Участники институционального дискурса в процессе коммуникации формируют *социальное пространство*. П. Бурдые, опираясь на теорию «социальной реальности» Э. Дюркгейма, характеризует социальное пространство как «ансамбль невидимых связей», совокупность агентов, наделенных различными и систематически взаимосвязанными свойствами [Бурдые, 1994, с. 185, 195]. Социальное пространство конституируется подпространствами и полями: политическим, экономическим, религиозным и т. д. [Там же, с. 195], – и внутри каждого поля есть те, кто занимает господствующую позицию, и те, кто занимает подчиненную [Там же, с. 36]. Однако, вне зависимости от позиции, все участники конструируют собственное видение мира в соответствие с тем полем, в котором находятся [Там же, с. 192–193].

Статус субъекта дискурса будет влиять на тот объем речи, который достается каждому участнику общения [Эрвин-Трипп, 1975, с. 339; цит. по Коротеева, 1999, с. 45]. Адресант – «автор, «хозяин», тот, кому есть что сказать, и тот, кто умеет это сделать, он умеет создавать, исполнять и рефлексировать, в то время как адресат – получатель информации [Олешков, 2006б, с. 70].

Установившаяся система отношений в рамках институционального дискурса помогает институтам в установлении контроля над самим дискурсом и его воспроизводством. Институты становятся не только способом организации жизни социума, но и своего рода когнитивными коррелятами для структурных единиц дискурса. Каждое речевое событие «маркировано» нормой в координатах определенной культуры: ее институтов, ритуалов, обычаев, способов деятельности [Олешков, 2006б, с. 85], а общественные институты – это культуры, выраженные в организационном символизме (мифы, истории, шутки, ритуалы, логотипы и т.д.) [Wodak, 1996; цит. по Олешков, 2006а, с. 110]. Институциональная иерархия агентов дискурса также позволяет институтам вырабатывать определенные правила, которые могут поддерживаться

общественным мнением или силой закона, либо приниматься на веру [Starbuck 1976, цит. по Мейер, Роуэн, 2011, с. 45].

Поскольку надежда лишь на слепую веру социальных агентов в незыблемость институтов и их правил не может в полной мере обеспечить институтам их устойчивость, последние стремятся воспроизводить свою власть и значимость в дискурсе. Т. ван Дейк выделяет четыре основных способа реализации власти в дискурсе:

1. Прямое управление с помощью дискурса, который выполняет директивные прагматические функции: при помощи приказов, угроз, законов, регуляций, инструкций и менее прямых форм, таких как рекомендация и совет. Говорящий при этом играет институциональную роль, а его дискурс подкрепляется институциональной властью.

2. Реклама и пропаганда, чья власть основана на корпоративных и институциональных ресурсах и реализуется за счет доступа к широкой аудитории. В качестве властных групп выступают профессионалы, а используемые ими риторические средства часто включают в себя аргументацию и описание нежелательного альтернативного положения дел.

3. Управление с помощью описания будущих или возможных действий, событий и ситуаций: могут быть выражены в форме прогнозов, сценариев, планов, предупреждений, которые часто сочетаются с различными видами совета.

4. Различные виды распространенных, влиятельных нарративных текстов, таких как романы или кинофильмы, в которых может быть описан (не)желательный характер будущих действий, а также использована риторика драматического или эмоционального описания [Дейк, 2013, с. 58].

В настоящем исследовании мы сосредоточим свое внимание преимущественно на первом способе – прямом управлении с помощью самого дискурса. На примере японского педагогического дискурса мы продемонстрируем, как властные структуры, обладая доступом к дискурсу, реализуют возможность

контролировать воспроизводство и имплементацию институционализированных ценностей в ценностную картину мира юных граждан.

### 1.1.3. Педагогический дискурс как институциональный феномен

Институт образования является одним из видов социальных институтов, наряду с политическим, экономическим и институтом религии, на которых базируется жизнь того или иного общества. В рамках институализации образование является важнейшим инструментом воспроизводства нравственных установок и культурных доминант сообщества, которые отвечают интересам того или иного социального института, и формирования ценностной картины мира у подрастающего поколения [Колмогорова, Козачина, 2018, с. 3].

В современной лингвистике существует несколько терминов, обозначающих виды дискурса, так или иначе соотносимых с образовательной сферой:

- педагогический дискурс (Н.А. Антонова, С.А. Герасимова, Г.В. Димова, Н.С. Зубарева, Е.Г. Кабаченко, В.И. Карасик, О.А. Каратанова, Е.А. Кожемякин, О.В. Коротеева, А.К. Михальская, В.Б. Черник, О.Ю. Черных и др.);

- образовательный дискурс (О.С. Артюхова, О.П. Богатырева, Д.А. Гончарова, В.Б. Кашкин, А.В. Ляшко, Н.С. Остражкова и др.);

- академический (научный) дискурс (Р.С. Аликаев, Н.Г. Бурмакина, С.Х. Карчаева, Л.В. Куликова, Е.В. Михайлова, К.М. Шилихина и др.);

- дидактический дискурс (М.Ю. Олешков, О.Ю. Редькина);

- учебный дискурс (А.Р. Габидуллина, С.А. Герасимова);

- воспитательный дискурс (Т.Н. Цинкерман, и др.) и др.

Центральным понятием большинства исследований выступает *педагогический дискурс*, однако анализ научной литературы показал неоднозначность его трактовки.



Так, в лингвистических исследованиях, описывающих педагогическое общение, превалирует изучение речевого аспекта интеракции учителя и ученика на уроке (А.К. Михальская, Т.А. Ладыженская, А.А. Мурашов, Н.А. Антонова и др.). В то же время существуют обширные исследования, в которых педагогический дискурс предстает и как «продукт интеракции в лингвистическом, текстуальном, социальном и институциональном измерениях» [Димова, 2004, с. 7], и как «динамическая система ценностно-смысловой коммуникации субъектов образовательного процесса» [Ежова, 2006, с. 2], и как «смыслообразующая и смысловоспроизводящая деятельность, направленная на трансляцию, воспроизводство и регуляцию определенных ценностей, знаний, навыков и моделей поведения» [Кожемякин, 2010, с. 27].

В данной работе, вслед за В.И. Карасиком, под номинацией «педагогический дискурс» мы будем понимать коммуникативное пространство, в котором осуществляется институциональное «текстовое насилие», которое заключается в том, что усвоение определенных текстов предписывается властными институтами [Карасик, 2000, с. 32]. Приведенное определение соответствует логике нашего исследования, поскольку, вслед за большинством лингвистов ([Карасик, 2002; Димова, 2004; Герасимова, 2010; Каратанова, 2003; Кабаченко, 2007; Шейгал, 2000; Ширяева, 2014]), мы рассматриваем педагогический дискурс в границах институционального дискурса. Однако представляется, что его ассоциирование с «насилием» является дискуссионным: степень принудительности насаждаемых ценностей и идеалов может варьироваться в зависимости от культуры и внутренних норм сообщества и идеологической формации.

В настоящем исследовании мы выделяем в структуре педагогического дискурса тот же ряд конститутивных признаков, что и у институционального: *участники; хронотон; цели; ценности; стратегии; жанры; прецедентные тексты; дискурсивные формулы.*

Ядром коммуникации в рамках педагогического дискурса традиционно считалось общение базовой пары участников: учитель-ученик. Однако изучение педагогического дискурса в качестве одного из видов институционального дискурса, в котором происходит формирование институционализованных ценностей, предполагает, что процесс коммуникации учителя и ученика не протекает изолированно или автономно, а строго регламентирован извне. Б. Бернштейн в своих трудах характеризует дискурсивную практику института образования следующим образом: «знание продуцируется на верхних уровнях системы образования и затем внедряется в педагогические практики на нижних уровнях, где репродуцируется, подчиняясь цели, определенной контекстом дискурсивного порядка» [Bernstein, 1986, p. 5; 2003, p. 157].

Исходя из целей нашего исследования, нам представляется необходимым выделить третьего участника интеракции – Министерство образования, чья роль как субъекта дискурса состоит в продуцировании знаний, подлежащих трансляции, а также в контроле за самим ее процессом, что является наглядной иллюстрацией коммуникационной модели «привратника», описанной социальным психологом К. Левиным [Lewin, 1947]. Учитель в данной системе будет служить своего рода медиатором между двумя актерами: учеником и министерством, – а его роль будет иметь два направления, в зависимости от актора. Интерпретация материала, его последующая трансляция и оценивание – для ученика, отчетность – для Министерства образования. Данный процесс отражен на следующей схеме (Схема 1):

Схема 1 – Институциональное взаимодействие в рамках педагогического дискурса



В качестве периферийной категории участников педагогического дискурса могут быть выделены родители и родственники, а также всевозможные другие институты как, например, СМИ, контакт с которыми неизбежен.

Многомерность педагогического дискурса обуславливает обширное номинативное поле его базовых *субъектов*. Так, вокруг понятия «учитель» образовалась семантико-стилистическая парадигма слов, принадлежащих к разным подвидам педагогического дискурса: *учитель* – в рамках школьного дискурса; *профессор, преподаватель* – в рамках научного и академического; *воспитатель* – в рамках воспитательного; *наставник, гуру* – наставнического или поучительного; *тренер, педагог, ментор, инструктор* – профессионального и др.

Лексемы, вербализующие понятие «ученик», будут также варьироваться в зависимости от целого ряда факторов: ступени образования – *школьник, студент, магистрант, аспирант*; успеваемости – *отличник, хорошист, троечник, двоечник*; этапа обучения – *абитуриент, выпускник* и др.

В качестве *хронотопа* педагогического дискурса могут быть рассмотрены следующие измерения: *время*, предусмотренное по учебному плану: *урок, семинар, лекция*; и *место*, где происходит процесс обучения: *школа, класс, аудитория*. С развитием информационных технологий появляется возможность перенести процесс обучения в онлайн-пространство. Так, представляется возможным выделить альтернативные случаи хронотопа педагогического дискурса: *онлайн-лекции, вебинары*, которые проводятся как на специализированных образовательных интернет-ресурсах, так и на общедоступных платформах типа YouTube, Instagram и др.

Разветвленная структура педагогического дискурса предопределяет и многообразие его *жанров*. Традиционно выделяют: урок, семинар, лекция, родительское собрание, классный час, консультация, зачет, экзамен, контрольная работа и др. Некоторые из них также находят воплощение в онлайн-пространстве: родительское собрание и консультации – в социальных сетях и на таких платформах, как Viber, Whatsapp, Telegram и др.; контрольная работа нередко

обретает форму *онлайн-теста*. На основе речевых ситуаций, на которых строится урок, выделяют: 1) *контакт* (фатическое общение); 2) *объяснение* (сообщение и комментирование новой информации); 3) *упражнения* (формирование и закрепление умений и навыков); 4) *контроль* (подведение итогов обучения) [Коротеева, 1999, с. 45–46].

Как справедливо отмечает С.В. Иванова, когнитивно-дискурсивная парадигма позволяет выделить новые единицы лингвистического анализа и рассмотреть традиционные для языковедческого исследования сущности с новых ракурсов [Иванова, 2020, с. 80]. Так, сопряжение когнитивного и дискурсивного начал дает новый подход к проблеме жанра и способствует выделению такого понятия, как *дискурсивный жанр*.

Т. ван Дейк называет дискурсивным жанром «тип дискурсивной социальной практики, обычно определяемый конкретными дискурсивными и контекстными структурами» [Дейк, 2013, с. 136]. В концепции Т. ван Леувена дискурсивный жанр – это «последовательность языковых (и/или семиотических) действий, реконтекстуализированная социальная практика» [Leeuwen, 2008, p. 12]. Н. Фэркло определяет дискурсивный жанр в качестве одного из многочисленных конструкторов, который «может устанавливать то, каким образом дискурс формирует власть, а власть формирует дискурс» [Fairclough, 2001, p. 233]. М. Монтомгери под дискурсивным жанром понимает «особую и узнаваемую конфигурацию дискурсивных элементов, реализующую конкретную коммуникативную цель или комплекс целей, и известную членам языкового сообщества под широко распространенным ярлыком» [Montgomery, 2007, p. 26]. В качестве примеров таких дискурсивных жанров исследователь приводит «объявление», «слух», «назидание», «шутка» и др.

В настоящем исследовании мы придерживаемся точки зрения И.В. Силантьева о том, что жанр – это тип высказывания в рамках определенного дискурса [Силантьев, 2010, с. 80]. В рамках письменного модуса педагогического дискурса мы выделяем макрожанр – учебник, который в свою очередь состоит из

микрожанров: цитата, словарная статья, биография, автобиография, сказка, рассказ, стихотворение, сентенция, совет, назидание, личное мнение, проблематизирующий рисунок, экскурс в традиционную культуру.

В качестве *прецедентных текстов* педагогического дискурса могут быть выделены наиболее значимые для данного типа культуры художественные произведения, мифологические сюжеты, притчи, пословицы, поговорки, тексты песен и афоризмы.

Что касается *ценностей* педагогического дискурса, то они носят базовый и универсальный характер – *жизнь, знания, свобода, истина, труд*. Однако полный список составить сложно, поскольку ценности педагогического дискурса носят идеологический характер и в разных системах будут разными. Более того, в некоторых аспектах педагогические ценности пересекаются с религиозным, научным и политическим типами дискурса, и поэтому не всегда возможно выделить именно их педагогическую сторону [Карасик, 2002а, с. 212].

В педагогическом дискурсе могут быть выделены две основополагающие *цели*: это, прежде всего, социализация нового члена общества, а также формирование в сознании обучаемых необходимой структуры знаний, умений и навыков, отвечающей требованиям современного общества. Однако процесс трансляции нередко становится идеологически ангажированным, и передача знаний, умений и навыков сопровождается также трансфером нравственных ориентиров, ценностных установок и поведенческих паттернов, продиктованных властными органами.

Именно имплицитная сторона целей педагогического дискурса вызывает интерес у современных представителей критического дискурс-анализа, поскольку участники педагогического дискурса поневоле становятся реципиентами: учебные занятия, учебные материалы, инструкции должны быть восприняты, интерпретированы и изучены в аспекте интенций институциональных или организационных авторов [Giroux, 1981; цит. по Дейк, 2013, с. 118]. Педагогический дискурс трактуется как своего рода «эталон» для построения

образовательных дискурсивных практик [Кожемякин, 2010, с. 28], поскольку в нем могут находить свое выражение не только традиционные ценности, но и новейшие общественно-политические тенденции: глобализация, интернализация, маркетизация, неолиберализм и коммерциализация – как самого образования, так и образовательной среды [Колмогорова, Козачина, 2018, с. 3].

Важную роль в установлении контроля над дискурсом играет *письменный модус*, поскольку «в большинстве случаев он лучше контролируется» [Дейк, 2013, с. 76]. И особенно сильно это проявляется именно в педагогическом дискурсе: занятия в школах не могут проходить без учебников, образовательных и рабочих программ и других письменных материалов. А. П. Седых, рассуждая о проблеме преподавательской деятельности, указывает, что письменный дискурс имеет особый статус в данной сфере, так как преподаватель обязан не только заполнять и оформлять многие документы в письменном виде, но и осуществлять данный тип коммуникации наряду с другими жанрами и форматами общения [Седых, Бузинова, 2017, с. 18].

Т. ван Леувен в качестве одной из задач школьных учебников выделяет сохранение эмоциональной «преданности» реципиента педагогического дискурса – ученика [Leeuwen, 1995, p. 86]. Акцент сделан именно на реакции детей, а не родителей или учителей, ведь чем меньше власти у социального субъекта, тем сильнее возрастает эмоциональная реакция [Там же, p. 85]. Отличает педагогический дискурс от учебного или регламентирующего использование неявных средств [Bernstein, 2003, p. 159]. Учебные материалы должны быть подобраны таким образом, чтобы заставить учеников не просто соблюдать школьные правила, но также чувствовать себя комфортно в стенах школы. С помощью дидактических материалов «имплицитно реализуются правительственные инициативы, направленные на подготовку подрастающего поколения к участию в социо-политической и экономической жизни страны» [Simmon, Smyth, 2016, p. 138; цит. по Козачина, 2018, с. 40]. Как справедливо отмечает С. В. Первухина, написание доступных для восприятия и понимания

текстов является в том числе лингвистической проблемой, требующей тщательного анализа, теоретического осмысления и разработки методов решения [Первухина, 2019, с. 43]. В связи с этим, предметом анализа при изучении педагогического дискурса становятся дидактические материалы, основываясь на которых школьный учитель формирует свою педагогическую деятельность, являясь, таким образом, вольно или невольно, своеобразным проводником идеологических установок, которые могут быть «политически и культурно ангажированы определенными доминирующими или господствующими идеологиями» [Toh, 2013, p. 3; цит. по Колмогорова, Козачина, 2018, с. 5].

Принимая во внимание все вышеописанное, мы фокусируемся на текстовом корпусе курса «Моральное воспитание» (道徳教育 /до:току кё:ику/), который репрезентирует педагогический дискурс Японии. Корпус включает в себя тексты учебника «Наша мораль» (私たちの道徳 /ватаси-тати но до:току/) и комментариев к рабочим программам для учителей японских школ младшей и средней ступени. Также в работе использованы методические материалы официального сайта Министерства образования, культуры, спорта, науки и технологий МЭХТ Японии, японских интернет-порталов для школьных учителей Doutoku-Info и Edupedia, аутентичные материалы, представленные на официальном сайте г. Сакаи, практико-ориентированные материалы японских университетов Хёго и Киото. Тексты исследуемого корпуса четко структурированы и содержат в себе перечень тех нравственных ориентиров и поведенческих установок, которые необходимо транслировать подрастающему поколению. В рамках настоящего исследования они получили название «институционализованные ценности».

## 1.2. Институционализованные ценности: к определению понятия в дискурсивном контексте

Ценность – одна из основных понятийных универсалий человеческого бытия. В самом общем виде – это невербализуемые, «атомарные» составляющие наиболее глубинного слоя всей интенциональной структуры личности, которые конституируют ее внутренний мир как «уникально-субъективное бытие» [НФЭ]. В социологическом прочтении ценность – это компонент социальной системы, наделяемый особым значением в индивидуальном или общественном сознании [Социологический словарь МГУ, 2008, с. 558].

Спектр ценностей разнообразен: это моральные ценности, идеологические, политические, религиозные, экономические, эстетические и др. Одни являются универсальными и общечеловеческими, другие – свойственны определенному типу цивилизации или характеризуют определенный этнос. Ценности могут быть специфичны для каждой социальной группы или социального института, а могут выделяться индивидуально. Однако во всех перечисленных случаях ценности манифестируются в языке и речи, становясь таким образом объектом лингвистического изучения.

Так, например, в научных исследованиях, выполненных в рамках этнопрагматики, ценности предстают в виде *ключевых слов* и *культурных сценариев (скриптов)*. А. Вежбицкая определяет ключевые слова как «слова, особенно важные и показательные для отдельно взятой культуры» [Вежбицкая, 1999, с. 282]. А.Д. Шмелев отмечает, что «ключевой» будет считаться та лексическая единица некоторого языка, которая «может служить своего рода ключом к пониманию каких-то важных особенностей культуры народа, пользующегося данным языком» [Шмелев, 2005, с. 17]. Ключевые слова отражены в общеупотребительной лексике, абстрактных существительных, междометиях, частицах, а также поговорках и прецедентных текстах.



*Культурные сценарии (скрипты)* – эксплицитно репрезентированные культурные нормы, которые строятся на базе анализа текстовых источников и сформулированы в терминах универсальных концептов, лексикализованных во всех языках мира [Вежбицкая, 1999, с. 653, 659]. Это, согласно А.Вежбицкой, общеизвестные и обычно неоспариваемые мнения о том, что хорошо и что плохо, что можно и чего нельзя [Вежбицкая, 2005, с. 467]. Таким образом, культурные сценарии описывают культурные нормы: как представители той или иной культуры мыслят, говорят, ведут себя, – и объективируются в виде повседневных речевых высказываний, пословиц, поговорок, и таких элементов дискурса, как частицы и междометия.

Изучая культурные сценарии с позиции лингвокультурологии, В.И. Карасик подчеркивает, что они строятся на сочетании культурных приоритетов и стереотипных действий: эмоциональная обусловленность ценностей базируется на переживаемой системе культурных приоритетов, а поступки вписываются в стереотипные действия, принятые в соответствующем обществе [Карасик, 2019, с. 23].

С ценностным аспектом человеческого существования тесно связан и процесс речевой аргументации. Речевое воздействие на адресата осуществляется при определенных действиях с его знаниями, ценностными категориями, эмоциями и волей, что составляет суть коммуникативных стратегий и тактик [Концептуальная систематика аргументации, 2009, с. 353]. Ценностные ориентиры личности и ее представления об адаптивно «правильном» поведении актуализируются в виде так называемых *имплицитных ценностных императивов* – суждений, о которых на подсознательном уровне знают все члены национально-лингво-культурного сообщества и которые предписывают определенную модель поведения в конкретной ситуации [Там же, с. 144, 146].

Ценности не существуют в культуре изолированно – в совокупности они образуют *ценностную картину мира* (ЦКМ). Большинство исследователей относят данный феномен к одному из аспектов языковой картины мира

[Арутюнова, 1991; Карасик, 2002; Вольф, 2003; Мжельских, 2018], который характеризуют как «определенный набор и иерархию ценностей, выраженных в оценках» [Арутюнова, 1999, с. 131]. ЦКМ состоит из наиболее значимых для определенной культуры смыслов, совокупность которых и образует определенный тип культуры, поддерживаемый и сохраняемый в языке [Карасик, 2002, с. 118]. Событийная интерпретация ЦКМ встраивает ценностные смыслы в мировую единую линию развития ценностного содержания окружающей среды, синтезируемого посредством ориентирующего дискурса [Казыдуб, 2012, с. 91]. Основным способом манифестации ЦКМ является эксплицитное или имплицитное оценочное суждение, получающее объективацию при помощи языковых средств, в том числе на уровне скрытой семантики слова [Мжельских, 2018, с. 28].

Свою роль ценности, систематизированные в ЦКМ, играют и в процессе институализации, поскольку, как справедливо замечает М.Л. Макаров, каждому институту, стремящемуся к воспроизводству, нужен статус законности, приобретаемый только посредством прочного обоснования как в мире вещей, так и в мире идей [Макаров, 2003, с. 205]. В концепции Т. Парсонса подобная система поддержания в каждом институте выстраивается вокруг институционализации определенных ценностных паттернов, которые на общем культурном уровне начинают рассматриваться как моральные. Они вплетаются в структуры личности, а на более высоком уровне генерализации сочленяются с религией, науками и искусствами внутри культурной системы [Парсонс, 2008, с. 49]. Однако Т. Парсонс еще не дает определение данным ценностям, прошедшим процесс институционализации. Позже это делает американский когнитивный антрополог Рой Д'Андрад. Изучая индивидуальные и культурные ценности американцев, японцев и вьетнамцев, исследователь формулирует следующее, достаточно общее, определение институционализированных ценностей: «ценности, принимаемые членами определенного сообщества для того, чтобы стать членом социальной группы и занять в ней определенное место» [D'Andrade, 2008, p. 121]. Подчеркнем,

что Р. Д'Андрад оперирует термином «институционализованные ценности» в контексте антропологии – он не имплементирует термин ни в дискурсивный, ни в лингвистический контекст.

В контексте нашего исследования важными представляются те ценности, необходимость которых 1) осознается социальным институтом образования и, одновременно, 2) нуждается в доказательстве для поколений молодых членов общества (например, школьников). Для обозначения таких ценностей, опираясь на идеи Т. Парсонса и Р. Д'Андрادا, мы будем оперировать понятием *институционализованные ценности*, которые определяем как совокупность моральных, идеологических, религиозных, эстетических установок и культурных доминант сообщества, отвечающих интересам конкретного социального института, который прилагает дискурсивные усилия для их воспроизводства в ЦКМ каждого члена сообщества в качестве ориентиров, формирующих его социальное поведение.

Отметим, что для обозначенной выше функциональной роли ценностей в гуманитарных науках существует ряд близких понятий:

1) ценностные (аксиологические) ориентации – разделяемые личностью ценности, которые согласуются с ее идеалами, или представления о нормах поведения, которые человек рассматривает в качестве эталона [Ядов, 2013, с. 67];

2) социальные установки – это предрасположенности к восприятию, оценке и поведению, относящиеся к отдельным социальным объектам, ситуациям, их свойствам [Там же, с. 78];

3) моральные установки – один из способов нормативной регуляции действий человека в обществе, имеющий социально-всеобщее значение и распространяющийся на всех людей [Философский энциклопедический словарь, 1983, с. 387];

4) аттитюд – предрасположенность (стремление) личности к определенным групповым ценностям, детерминирующим социально принятые формы поведения [Большой психологический словарь, 2003, с. 41].

Однако введение в научный, в частности лингвистический, оборот неотермина «институционализованные ценности» продиктовано тем, что в данном понятии акцент смещен с идеи предрасположенности к представлению о процессуальности: подчеркивается важность процесса институционализации ценностей в дискурсивном взаимодействии – их отбор, интерпретация и последующая имплементация.

Процесс институционализации ценностей чрезвычайно сложен и требует привлечения специальных механизмов, одним из которых становится легитимация.

### 1.3. Легитимация как объект междисциплинарных исследований и дискурсивный процесс

#### 1.3.1. Контекстуальная специфика функционирования термина

Легитимация – популярный объект исследования в современной науке, который имплантируют в разные научные области. Каждая из них придает его трактовке специализированный смысловой оттенок. Однако нередко в процессе изучения данного явления исследователи сталкиваются с проблемой подмены понятий *легитимация* и *легитимность*.

И «легитимность», и «легитимация» имеют общий корень и восходят к латинскому «*legitimus*» («законный»). Под *легитимностью* в широком смысле понимают правомерность, допустимость, оправдание определенного действия на основе его соответствия общепринятым нормам и ценностям или, по М. Веберу, признание правомерности, значимости, законности социального порядка [СЭС]. В свою очередь, термином *легитимация* принято обозначать *процесс*, посредством которого некоторый феномен начинает восприниматься в социуме как желаемый, приемлемый, соответствующий его системе норм, ценностей и убеждений

[Колмогорова, 2018, с. 34]. Таким образом, легитимация – это процесс установления легитимности.

Обзор современных исследований позволил нам определить основные контексты интерпретации феномена легитимации:

1. *Правовой контекст.* Легитимацию относят к юридическим феноменам и помещают в поле правового дискурса (М. Доган, 1994; А. Видич, 1979 и др.), определяя ее как «узаконение какого-либо нового политического режима» [Большой юридический словарь, 2001].

2. *Экономический контекст.* Исследуются стратегии легитимации инновационного продукта или технологии, а также узаконивание определенных экономических практик и бизнес-моделей (М. Zelditch, Н. Walker, 2003; D. L. Deephouse, М. Suchman, 2008; Т. Saretzki, 2012; S. Bork, J. P. L. Schoormans, 2015; С. Sica, М. Huber, 2017 и др.).

3. *Контекст медиасферы.* В условиях цифровизации и стремительно растущего влияния информационных технологий на современное общество сформировался целый кластер работ, посвященных процессам легитимации и делегитимации дискурсивных практик в онлайн-пространстве (F. Silva, L. Garcia, 2012; А. Laifi, Е. Jossierand, 2016; J. A. Lischka, 2016; М. Matthews, 2016; С. Е. Howell, 2017; М. Kneuer, 2017 и др.).

4. *Социополитический контекст.* Для сравнительно большой группы как отечественных, так и зарубежных исследователей приоритетным является изучение социополитического контекста легитимации (Р. Berger, Т. Luckmann, 1967; М. Weber, 1978; С. L. Ridgeway, Р. Berger, 1986; Р. Bourdieu, 1991; М. Suchman, 1995; С. Johnson, Т. J. Dowd, С. L. Ridgeway, 2006; К. Thyen, 2017; А.В. Скиперских, 2007). В своих определениях сущности легитимации ученые обращаются к таким понятиям, как коллективное понимание, социальный порядок, общественное признание и др. Как отмечает А.В. Скиперских, в таком контексте легитимация представляет собой процесс признания или

подтверждения права политической власти на принятие и реализацию политических решений и действий в обществе [Скиперских, 2007, с. 12].

5. *Педагогический контекст.* В русле педагогических исследований (К.С. Graber, 1989; J. Klossner, 2008; V. Shiram, A. George, 2018 и др.) легитимация тесно связана с процессом передачи знания и социализации обучающихся, а учителя, профессора, менторы и тренеры предстают в роли социализирующих агентов.

6. *Лингвистический контекст.* В дискурс-анализе под легитимацией в первую очередь понимают дискурсивный процесс, который конструирует, оправдывает и институционализирует определенные факты, ценности и порядки [Fairclough, 2003; Bernstein, 2003; Vaara, Tienari, Laurila, 2006; van Dijk, 1997, 2008; van Leeuwen, 1995, 2008; Vaara, Tienari, 2008; Joutsenvirta, Vaara, 2015]. На первый план выходят стратегии и средства, с помощью которых осуществляется легитимация.

В русле данной работы исследуются точки соприкосновения последних двух направлений (п. 5 и 6): нас интересует, какие лингвистические средства и дискурсивные инструменты использует институт государственного всеобщего образования в Японии для того, чтобы эксплицитно (*доказать*) или имплицитно (*внедрить, сформировать в картине мира*) обеспечить приятие школьниками комплекса ценностей, которые необходимы как для сохранения самого института и функционирования государственной идеологии, так и для успешной социализации самого юного гражданина.

Так, например, легитимация в социополитической модели Бергера-Лукмана является третьим, завершающим, звеном в процессе институционализации, наряду с типизацией и объективацией, и трактуется как «способ и оправдание институционального мира» [Бергер, Лукман, 1995, с. 30]. Доказательства, свидетельствующие о прочной связи процессов легитимации и институализации, приводятся и во многих других исследованиях (Aldrich, Fiol, 1994; Suchman, 1995;

Kostova, Zaheer, 1999; Phillipsetal, 2004; Vaara et al., 2006). Однако соотношение и взаимосвязи этих понятий активно обсуждаются специалистами.

М. Сачман отождествляет понятия *институционализация* и *легитимация*, утверждая, что легитимация – не только средство, но и совокупность убеждений, посредством которых определяется, как устроен конкретный институт, по каким правилам он осуществляет свою деятельность, и даже то, как он будет воспринят и оценен социальными субъектами [Suchman, 1988; Suchman, 1995, p. 575].

Э. Ваара указывает, что легитимность является предпосылкой для институционализации конкретных практик, идей, форм или изменений; в то же время институционализация ведет к легитимности, поскольку устоявшиеся и широко распространенные идеи, практики или социальные формы окажутся легко воспринятыми и более не будут требовать дополнительной легитимации [Vaara, 2006, p. 791]. В этом контексте легитимация – это процесс установления легитимности как «социально обусловленного чувства приемлемости» [Vaara, Monin, 2010, p. 3].

Помимо институционального контекста легитимация имеет также когнитивный и нормативный аспекты [Бергер, Лукман, 1995, с. 153], другими словами, она связана с ценностной и когнитивной подсистемами сознания [Ломакина, 2018б, с. 19]. Важную роль в осуществлении легитимации играют язык и особенно дискурс с интегрированными с ним культурными фреймами, верованиями, нормами и ценностями.

Изучение процесса легитимации через призму дискурса начинается с представления о том, что сам статус легитимности конституируется и в отношении самого дискурса [Vaara, Tienari, 2008]. Поскольку легитимация – это ключевой концепт в создании социальной реальности, этот процесс протекает в различных дискурсах.

Так, в последние годы значительно возрастает доля работ, посвященных дискурсивным практикам и легитимации в образовательной среде. Б. Бернштейн выделяет легитимацию в качестве заключительного этапа (в цепочке создание-

распространение-репродукция-легитимация) установления контроля, в том числе и в педагогическом дискурсе [Bernstein, 2003, p. 10]. Исследователи обращают пристальное внимание на изучение рабочих программ и подходов к их составлению [Apple, Christian-Smith, 1991; Dendrinos, 1992; Pennycook, 2000; Kubota, 2010; Toh, 2013], на речевые стратегии, используемые учителями, и построение диалогов внутри класса [Matre, 2016; Solheim, 2016], а также на процессы легитимации и де-легитимации тех или иных образовательных практик [Oteíza, Pinuer, 2016; Wong, Tse, 2017].

В работах, выполненных в русле критического дискурс-анализа, основное внимание уделяется отношениям между социальными структурами, их практиками и дискурсивными событиями [Fairclough, 2005], а также текстовой практике и стратегиям, посредством которых осуществляется легитимация [Leeuwen, Wodak, 1999; Leeuwen, 2008; Vaara, Tienari, 2008]. С этой точки зрения легитимация рассматривается как «дискурсивный процесс, создающий чувства легитимности или нелегитимности в текстах и социальных контекстах» [Joutsenvirta, Vaara, 2015, p. 744].

Постоянно пополняющийся круг работ, посвященных дискурсивной практике легитимации, демонстрирует вектор развития содержания данного понятия [Dijk, Rojo, 1997; Vaara, Tienari, Laurila, 2006; Leeuwen, 2008; Vaara, Tienari, 2008; Joutsenvirta, Vaara, 2015]. Легитимация более не отождествляется только с «узаконением»: она формирует предпочтительное отношение к проводимым практикам [Dijk, Rojo, 1997], которые должны стать для реципиента благоприятными, полезными, этичными, понятными [Vaara, Tienari, Laurila, 2006; Vaara, Tienari, 2008; Joutsenvirta, Vaara, 2015], и главное – легитимация отвечает на вопрос «Почему?», предоставляет реципиентам причину, по которой та или иная социальная практика или ее часть должна осуществляться в том виде, в каком декларируется [Leeuwen, 2008, p. 20].

Т. ван Дейк, рассуждая о функциях дискурсивной практики легитимации, наряду с объяснительной, аргументативной, персуазивной, обвинительной,



выделяет также *превентивную* функцию, задача которой – трансформировать возможное негативное мнение относительно определенного явления или определенной практики в нейтральное или позитивное [Dijk, Rojo, 1997, p. 532–533]. Все это является наглядным подтверждением того, что феномен легитимации в парадигме современного научного знания активно экстраполируется на различные социальные практики, сферы жизни и типы дискурсов.

Известный дискурс-аналитик Т. ван Леувен совместно с Р. Водак формирует «грамматику легитимации» – четыре основные группы категорий, с помощью которых в дискурсивных процессах происходит легитимация тех или иных социальных практик [Leeuwen, Wodak, 1999]:

- 1) апелляция к авторитету;
- 2) моральная оценка;
- 3) рационализация;
- 4) мифопоэзис.

Данная модель на практике обширных исследований получила название «Модель ван Леувена» и трактуется дискурс-аналитиками как наиболее универсальная, поскольку может быть применима для анализа легитимации в самых разных типах дискурсов: политическом, экономическом, масс-медийном и т. д. Позже это было доказано и самим Т. ван Леуеном в исследовании «Дискурс и практика» [Leeuwen, 2008], в котором исследователь подробно разбирает каждую категорию на примере педагогического дискурса.

Понятие *категория легитимации*, описанное Т. ван Леуеном и Р. Водак, позже трансформируется в понятие *стратегия легитимации*, понимаемые как «определенные, не всегда преднамеренные или осознанные, способы использования различных дискурсов или дискурсивных ресурсов для установления легитимности [Vaara et al., 2006, p. 794]. Э. Ваара и его коллеги [Vaara et al., 2006], основываясь на модели Т. ван Леувена, выделяют пять основных стратегий легитимации:

- 1) нормализация;
- 2) авторизация;
- 3) рационализация;
- 4) морализация;
- 5) нарративизация.

Фактическое отличие двух предложенных моделей состоит в том, что *нормализация* в модели ван Леувена не выделяется в качестве самостоятельной категории, а предстает как одна из форм стратегии моральной оценки, в то время как, по мнению Э. Ваара и его коллег, данная стратегия заслуживает особого признания.

По нашему мнению, приоритетной в рамках настоящего исследования является именно модель, предложенная Т. ван Леуvenом и Р. Водак (далее – «Модель ван Леувена»), поскольку она является более подробной: содержит в себе не только категории (стратегии), но и субкатегории (субстратегии), а также формы субкатегорий (формы реализации субстратегий), о которых будет сказано в следующем параграфе. Также важным фактором является то, что в основе данной модели лежит институциональный подход к изучению дискурса в целом и легитимации в частности. Кроме того, объектом анализа, проведенного самим Т. ван Леуvenом в рамках описанной им методологии, стал письменный педагогический дискурс. Это особенно ценно в контексте проводимого исследования.

### 1.3.2. Модель анализа дискурса легитимации Т. ван Леувена

Тэо ван Леуven – голландский лингвист, профессор факультета языкознания и коммуникации университета Южной Дании, почетный профессор факультета средств массовой информации и коммуникации Технологического университета Сиднея, представитель критического дискурс-анализа и один из основоположников теории социальной семиотики. Анализируя английский

педагогический дискурс, Т. ван Леувен создает корпус текстов, связанных одной общей темой, условно обозначенной как «первый день в школе». Корпус включает школьные учебники, брошюры и буклеты для родителей, главы из книг для учителей, сообщения СМИ, школьные объявления и др. Опираясь на данный корпус, исследователь создает собственную модель дискурсивного анализа, основой которого становятся 4 стратегии (категории) легитимации, обобщенную характеристику которых мы приводим по [Колмогорова, 2018, с. 35–36]:

1) стратегия апелляции к авторитету, предполагающая обращение к авторитету законов, обычаев, традиций и/или личности, чей авторитет имеет институциональное закрепление;

2) стратегия моральной оценки, локализуемая объект легитимации в системе моральных ценностей;

3) стратегия рационализации, которая ставит своей целью категоризировать и концептуализировать объект легитимации в сознании целевой аудитории за счет обращения к логическим операциям;

4) мифопоэтическая стратегия, которая обращена к рудиментам мифопоэтического сознания и позволяет осуществлять легитимацию через поучительные рассказы.

Раскроем сущность каждой из них более подробно.

**1. Стратегия апелляции к авторитету.** По мнению Т. ван Леувена, данная стратегия актуализируется с помощью следующих субстратегий:

- апелляция к личному и «безличному» авторитету;
- апелляция к авторитету эксперта и авторитету примера для подражания;
- апелляция к авторитету традиций и авторитету большинства.

*Апелляция к личному авторитету* обращена в первую очередь к статусу конкретной личности, обладающей авторитетом в анализируемом дискурсе, или ее роли в конкретном учреждении, как, например, статусу и роли родителей или учителей в глазах детей. Подобным авторитетам нет необходимости искать какое-либо оправдание своим требованиям, кроме простого «потому что я так говорю»,

хотя на практике они, конечно, могут и аргументировать свои суждения [Leeuwen, 2008, p. 106]. Действие субъекта, на который направлена стратегия, вербализуется глаголом действия, а высказывание авторитетной личности, как правило, содержит в себе модальные и облигаторные структуры:

*Magnus sat down. Because the teacher said they had to* [Там же].

*Магнус сел. Потому что учитель сказал, они должны это сделать.*

*Апелляция к безличному авторитету* основана на верховенстве законов, правил и предписаний. Ответом на вопрос, почему реципиент должен осуществить данное действие, будет не «потому что я так сказал», а потому что «так гласит закон (правило, инструкция и т.д.)» [Там же, p.108].

В случае с *апелляцией к авторитету эксперта*, главенствующую роль играет не статус, а компетентность. Она может быть выражена эксплицитно, например, за счет упоминания полномочий, но если эксперт хорошо известен в данном контексте, то его полномочия могут восприниматься как нечто само собой разумеющееся [Там же, p. 107]. Мнение эксперта в данной субстратегии предваряется глаголами мыслительной деятельности: *считать, верить, думать* и др.

*Dr. Juan believes it may be a good idea* [Там же, p. 107].

*Д-р Хуан считает, что это неплохая идея.*

Субстратегия с использованием *примера для подражания* предполагает, что реципиент последует примеру личности, приводимой в качестве примера для подражания, или лидера мнений. Примерами для подражания могут быть как сверстники, так и медиа-знаменитости, а для легитимации их поступков в глазах последователей достаточно одного лишь факта, что эти примеры для подражания принимают определенный тип поведения или следуют определенным убеждениям [Там же, p. 107]. Очень часто для усиления эффекта используются качественные прилагательные: «мудрый», «опытный» – в отношении учителя, «крутой», «находчивый» – в отношении модной личности.

*The wise teacher finds out the correct way to pronounce the child's name* [Leeuwen, 2008, p. 107].

*Мудрый учитель найдет способ произнести имя ребенка правильно.*

Субстратегия *авторитета традиций* реализуется через такие ключевые слова, как «традиция», «практика», «обычай», «привычка». Ответом на вопрос «почему?» будет являться не «потому что это обязательно», а «потому что мы всегда так делаем» или «потому что мы всегда так делали» [Там же, p. 108]. В то же время в субстратегии *апелляции к авторитету большинства* ответом на вопрос «почему?» будет «потому что все остальные так делают» или «потому что так делает большинство». Подобного рода высказывания несут в себе имплицитный посыл: «поскольку все остальные так делают, то и ты должен» [Там же, p. 109].

*It was the practice for children in schools to be given free milk daily* [Там же].

*В школах существовала такая практика, когда детям каждый день давали бесплатное молоко.*

*Many schools now adopt this practice* [Там же].

*Многие школы перенимают эту практику.*

**2. Стратегия моральной оценки.** Данная стратегия восходит к ценностным установкам конкретного общества. Зачастую та или иная ценностная доминанта укрепляется в сознании реципиента за счет таких лексем, как «хорошо» и «плохо», которые свободно перемещаются между моральными, эстетическими и гедонистическими сферами и часто сочетаются с легитимацией власти [Там же, p. 110]. Иногда они могут быть заменены такими понятиями, как «здоровый», «естественный», «нормальный» и др.

Свою реализацию стратегия моральной оценки получает через три субстратегии:

- оценка;
- абстракция;
- аналогия.

Субстратегия *оценки* актуализируется с помощью оценочных прилагательных. В корпусе текстов, представленном Т. ван Леувенем, для легитимации реакций родителей преобладают такие прилагательные, как «normal» («нормальный») и «natural» («естественный») [Leeuwen, 2008, p. 111].

*It is perfectly normal to be anxious about starting school* [Там же].

*Это абсолютно нормально – беспокоиться перед началом обучения в школе.*

Еще одним способом выражения моральной оценки является субстратегия *абстракции*, которая предполагает использование абстрактных слов и выражений, которые выдвигают на первый план желательные и легитимированные качества, имеющие отношение к дискурсу моральных ценностей: *сотрудничество, участие, приверженность* и т. д. Например, если вместо «ребенок идет в школу впервые» сказать «ребенок приобретает независимость», то практика школьного обучения получает легитимацию с точки зрения дискурса «независимости» [Там же].

Третья субстратегия моральной оценки – *аналогия* – актуализируется за счет сравнений, которые в дискурсе всегда будут носить легитимирующий и делегитимирующий характер. Так, ответом на вопрос «почему я должен это делать?» будет не «потому что это хорошо», а приведенное в качестве аналогии другое действие, которое в сознании реципиента ассоциируется с положительными ценностями. Иногда сравнения могут носить имплицитный характер: так, если действие, принадлежащее к одной социальной практике, описать термином, который относится к другой социальной практике, то и ценности, существующие в социокультурном контексте этого термина, будут перенесены на описываемое первоначальное действие [Leeuwen, 2008, p. 112].

*It will become as automatic as cleaning your teeth* [Там же].

*Потом вы будете делать это машинально, как чистить зубы.*

**3. Стратегия рационализации.** В современном дискурсе стратегии моральной оценки и рационализации не существуют изолированно. Когда на первый план выходит стратегия моральной оценки, стратегия рационализации «остаётся в тени», и наоборот, при использовании стратегии рационализации,

стратегия моральной оценки затрагивается косвенно, но без нее невозможно функционирование рационализации как способа легитимации [Там же, р. 113].

Т. ван Леувен подразделяет рационализацию на две субстратегии: *теоретическую* и *практическую*. Теоретическая рационализация включает в себя следующие формы: *дефинитивную, объясняющую и прогнозирующую*, – практическая – *целевую, инструментальную и результативную*.

*Практическая рационализация* отвечает на вопросы «зачем?» и «какова цель?». Предложение, как правило, включает в себя 3 обязательных компонента: действие, служебную часть речи (союз, падеж), выделяющую цель, и непосредственно саму цель, которая может являться действием или состоянием [Там же, р. 113].

*Teachers went to the nursery unit to see their prospective pupils* [Там же].

*Учителя вошли в детскую, чтобы увидеть своих будущих учеников.*

В случае *целевой* рационализации, предложения строятся по формуле: «я делаю X, чтобы сделать/стать/получить Y». Обязательными условиями являются: а) прямое указание на актора; б) в обеих частях предложения: главной и придаточной, – действие совершает один и тот же актер. Если же целью будет являться состояние, то важно, чтобы этого состояния желал достичь сам действующий субъект [Leeuwen, 2008, р. 114].

*Jane's teacher used eye contact and facial expression to establish positive bonds with her* [Там же].

*Учитель Джейн использовал взгляд и мимику, чтобы наладить с ней позитивный контакт.*

*Инструментальная* форма рационализации акцентирует внимание на способе достижения цели и конструируется по формуле: «я достигаю/становлюсь/получаю Y с помощью/благодаря использованию X». В предложениях подобного типа могут быть использованы конструкции «с помощью чего-л.», «с использованием чего-л.», «через что-л.» или деепричастный оборот (ing-форма глагола в случае английского языка) [Там же].

*The skillful teacher can save the new entrant's face by showing herself to be on his side* [Там же].

*Опытный учитель может помочь новичку сохранить лицо, показывая, что он на его стороне.*

И, наконец, при результативной форме рационализации все внимание сосредоточено на результате. Формула, по которой она строится, выглядит следующим образом: «Y – это результат X'a» или «X формирует Y» [Колмогорова, 2018, с. 36].

*Sending children away from home at an early age builds character* [Leeuwen, 2008, p. 115].

*Когда вы отправляете детей далеко от дома с раннего возраста, это закаляет их характер.*

*Теоретическая* субстратегия рационализации основана не на понимании, является ли действие справедливым с точки зрения морали или нет, а на том, лежит ли в его основе какая-либо истина или естественный ход вещей [Leeuwen, 2008, p. 115–116].

При *дефинитивной* форме одно действие определяется через призму другого, более морализованного и социально значимого. Оба действия должны быть объективированы (т. е. названы в вербальной форме). Генерализованы и связаны они будут с помощью тире, таких глаголов, как «есть», «значит», «символизирует» и т. д.

*Transition is a necessary stage in the young child's experience* [Там же, p. 116].

*Переходный период – это важная веха в опыте ребенка.*

При *объясняющей* форме объект легитимации X описывается в терминах оправданных и необходимых действий людей, работающих или действующих в той сфере, которой X принадлежит [Колмогорова, 2018, с. 36]. Ответом на вопрос «почему?» будет «потому что это соответствует естественной природе этих акторов». Как правило, объяснения основаны на общих характеристиках и привычных действиях описываемой категории акторов [Leeuwen, 2008, p. 116].



*Прогнозирующая форма* рационализации подразумевает, что объект легитимации X помещается в будущий позитивный (в случае легитимации) или негативный (в случае делигитимации), сконструированный, как правило, от имени экспертов социальный контекст [Колмогорова, 2018, с. 36]. Предсказания могут быть сконструированы в интересах власти, а могут быть построены на основе опыта или принципов говорящего.

*Don't worry if you or your child cries. It won't last long* [Leeuwen, 2008, p. 117].

*Не беспокойтесь, если вы или ваш ребенок плачете. Это не продлится долго.*

**4. Мифопоэтическая стратегия.** Данная стратегия реализуется посредством следующих субстратегий, каждая из которых представляет собой нарратив:

(а) поучительный рассказ, в котором протагонист получает награду за то, что действует в рамках определенной модели, на которой построено общество;

(б) апокрифический рассказ, в котором протагонист действует вопреки социальной модели – объекту легитимации, что приводит к чрезвычайно печальным последствиям [Колмогорова, 2018, с. 37].

(в) сверхдетерминация, в рамках которой социальные акторы репрезентируются как участники более чем одной социальной практики одновременно [Leeuwen, 1995, p. 100]. Данная категория у Т. ван Леувена представлена следующими формами: *символическое повествование (символизация)* и *инвертированное повествование (инверсия)*.

*Символизация*, или как ее еще называет Т. ван Леуven – «мифологическая модель социальных действий», реализуется тогда, когда «вымышленные» социальные акторы предстают как акторы невымышленных социальных практик. Как, например, король из сказки выступает в роли отца, директора компании или политического лидера, а команда «профессиональных героев» из вестерна – в роли команды врачей или ученых [Там же]. Примечательным является то, что

персонажи подобных историй всегда действуют согласно заявленной социальной модели.

*Инверсия* – это форма сверхдетерминации, при которой социальные акторы соединены двумя прямо противоположными социальными практиками [Leeuwen, 2008, p. 101]. В качестве примера Т. ван Леувен приводит семью Флинтстоунов из одноименного мультсериала. Инвертированность данного сюжета заключается в том, что не только поведение персонажей, но и их окружение, несмотря на то, что они живут в Каменном веке, имитируют современность, являя собой карикатуру американского общества середины XX в. В отличие от символического повествования, в данном случае все персонажи действуют вопреки заявленной социальной модели, что в теории Т. ван Леувена так же определяется как девиантное поведение.

Таким образом, поучительные рассказы демонстрируют детям, как преодоление всевозможных препятствий ведет к наступлению «счастливого конца». Апокрифические рассказы подчеркивают негативные последствия отказа ребенка следовать определенным поведенческим паттернам, а также ярко и эмоционально показывают как радость быть принятым обществом, так и риски сопротивления установленному моральному коду [Reshef, Keim, 2014, p. 151]. Мифы и сказки легитимизируют устои и социальные практики того или иного общества и демонстрируют, как вслед за девиантным поведением персонажа следует кризис, который не разрешится, пока не будет установлен порядок [Leeuwen, 1995, p. 101].

Резюмируя сказанное в данном параграфе, подчеркнем, что модель Т. ван Леувена представляется наиболее релевантной проводимому нами исследованию, поскольку она: а) сформулирована в рамках критического подхода к анализу дискурса и носит институциональный характер; б) сконструирована на основе педагогического дискурса; в) применима как к устному, так и письменному модусу дискурса; г) не ограничена каким-либо одним жанром.

И если в фокусе исследования Т. ван Леувена находился один из самых традиционных европейских педагогических дискурсов – британский, то объектом нашего внимания стал японский педагогический дискурс. Японская система образования прошла довольно долгий и сложный путь в своем развитии и на сегодняшний день представляет собой симбиоз европейской, американской, традиционной китайской и традиционной японской моделей обучения.

Основы современной образовательной системы Японии были заложены после капитуляции государства во Второй мировой войне. Основные направления новой образовательной политики определил Основной закон об образовании 1947 г. (教育基本法, 1947). Целью образования постулировалось «формирование гармонично развитой личности, приверженной правдолюбию и справедливости, уважающей индивидуальность и трудолюбие, обладающей чувством ответственности и независимости, которые необходимы строителям миролюбивого государства и общества» [Молодякова, 2010, с. 155]. Обязательное образование (義務教育 /гиму кё:ику/) было объявлено бесплатным и должно было продолжаться 9 лет.

В том же 1947 г. был принят Закон о школьном образовании [学校教育法, 1947], в основу которого легла американская система образования. Данным законом была заложена неизменная по сей день система 6-3-3-4: шесть лет младшей школы (小学校 /сё:гакко:/), три года средней (中学校 /тю:гакко:/), три года старшей (高等学校 /ко:то:гакко:/) и четыре года университета (大学 /дайгаку/). 28 августа 1958 г. в ходе пересмотра Министерством образования, культуры, спорта, науки и технологий (далее – Министерство образования) Закона о школьном образовании в программе младших школ в количестве 34-35 часов появилась дисциплина – 道徳教育 /до:току кё:ику/ «Моральное воспитание» [Постановление Министерства образования № 25 о внесении поправок в Закон о школьном образовании, 1947 г.]. Данное нововведение было обусловлено переориентацией на сохранение традиционных японских ценностей

и попытками возвращения национальному образованию его духовной основы [Степанишина, 2000, с. 124].

Основой Курса является серия учебников 私たちの道徳 /ватаси-тати но до:току/ («Наша мораль»), которая включает в себя учебник для 1–2 классов младшей школы, учебник для 3–4 классов младшей школы, учебник для 5–6 классов младшей школы и учебник для средней школы.

На сегодняшний день «Моральное воспитание» как самостоятельная дисциплина присутствует в учебном плане начальной и средней школ. В старшей школе эта дисциплина отсутствует, а воспитательная деятельность реализуется в виде классных часов и школьных образовательных мероприятий [Колмогорова, Козачина, 2018, с. 3]. Учителя обычно организуют занятия, ориентируясь на учебные программы, составленные Министерством образования на основе существующей законодательной базы, и комментарии к ним.

Институционализованные ценности в Курсе распределены по четырем основным группам, являющимся своего рода столпами, опираясь на которые, учителя должны проводить воспитательную работу [Колмогорова, Козачина, 2018, там же]. Анализ данного материала поможет пролить свет на особенности организации японского педагогического дискурса и построения его дискурсивных практик, а также процесс трансфера институционализованных ценностей.

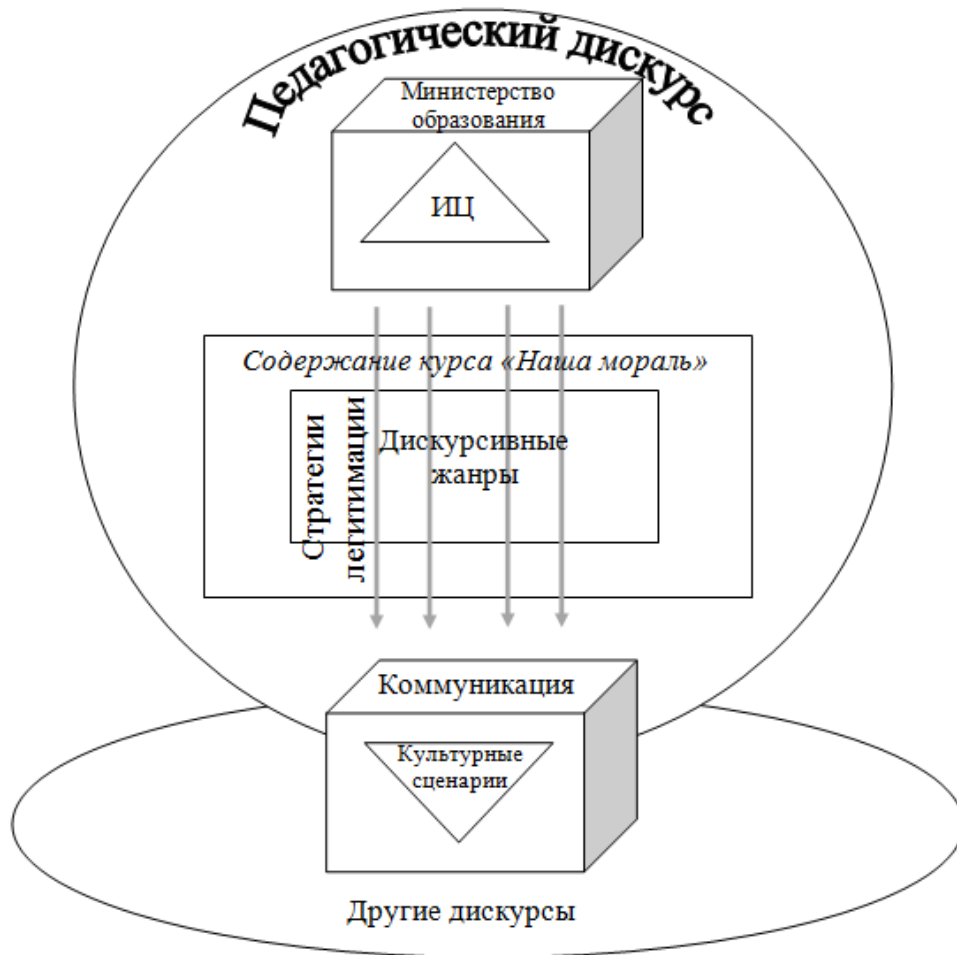
#### 1.4. Динамическая модель реализации дискурсивной практики легитимации институционализованных ценностей

Обобщая, отметим, что педагогический дискурс, являясь частью институционального дискурса, становится пространством воспроизводства, легитимации и укоренения институционализованных ценностей. Министерство образования, являясь одним из институтов власти, транслирует институционализованные ценности, коллективным автором которых является политический истеблишмент. Институционализованные ценности

впоследствии фиксируются в рабочей программе и передаются подрастающему поколению посредством учебников. Учитель в данной системе выступает в роли медиатора, который организует учебный процесс в соответствии с представленными стандартами и рекомендациями Министерства образования. В процессе обучения происходит интеракция учителя с учениками, которые в рамках той или иной дисциплины становятся участниками как устного, так и письменного модуса педагогического дискурса. Во время занятия и выполнения домашней работы по установленным учебным материалам и учитель, и ученик становятся акторами дискурсивной стратегии легитимации: первый доказывает необходимость и приемлемость данных ценностей, второй – осмысливает их и принимает, желая стать полноценным членом данной группы, или, наоборот, недостаточно интегрирует их в свою индивидуальную картину мира, подвергая тем самым себя риску социальной маргинализации. Находясь в рамках педагогического дискурса, они действуют в рамках заданных им жанровых форм. Посредством ряда дискурсивных стратегий легитимации и дискурсивных жанров ставится задача формирования в когнитивном опыте подрастающего поколения соответствующих ценностно-ориентированных культурных сценариев. Впоследствии они определяют поведение индивида в соприкосновении с другими дискурсами: как институциональными (политическим, академическим, профессиональным и т.д.), так и персональными.

Проанализировав процесс передачи и воспроизводства институционализированных ценностей в педагогическом дискурсе, мы смоделировали его на следующей схеме (Схема 2). Данная модель легла в основу практической части исследования и определила его логику.

Схема 2 – Динамическая модель реализации дискурсивной практики легитимации институционализированных ценностей в педагогическом дискурсе



Дальнейший алгоритм нашей работы выглядит следующим образом:

1) мы представим группы ценностей курса «Моральное воспитание» (п. 2.1);  
 2) посредством морфо-семантического и лексико-семантического анализа идеограмм, элементов этимологического и лингвокультурного анализа ключевых лексем, выявим способы вербализации данных ценностей и уточним их место в японской ЦКМ (п. 2.2);

3) опираясь на модель речевого жанра Т.В. Шмелевой, опишем дискурсивные жанры Курса (п. 2.3);

4) на основе полученного (п. 2.2) описания лексических репрезентантов ценностей, перечисленных в Курсе, перейдем к выявлению и описанию дискурсивных стратегий, чтобы оценить их специфику в преломлении к японскому педагогическому дискурсу (п. 2.4). При этом особое внимание будет

уделено соотношению дискурсивных жанров и дискурсивных стратегий – будут установлены дискурсивные жанровые формы, тяготеющие к реализации той или иной стратегии, субстратегии или форме;

5) базируясь на результатах проведенного дискурс-анализа, смоделируем культурные сценарии, формирование которых в когнитивном опыте детей является результирующей целью дискурсивной практики легитимации институционализированных ценностей в японском педагогическом дискурсе (п. 2.5).

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

В первой главе диссертационного исследования определен его понятийно-терминологический аппарат и сформулированы теоретические основы анализа материала.

Дискурс – ключевой термин одного из направлений современного языкознания – дискурсивной лингвистики. По мере становления направления понимание феномена дискурса эволюционировало: от последовательного речевого или письменного сообщения конкретного субъекта до сложного коммуникативного явления, изучение которого считается невозможно без привлечения анализа экстралингвистических факторов. Центральной идеей в работах дискурс-аналитиков, являющихся представителями критической школы, становится выявление способов установления контроля над дискурсом и воспроизводства власти в дискурсе. В нашей работе мы будем придерживаться определения, сформулированного Н. Фэркло, центральной идеей которого является понимание дискурса в качестве использования языка, вовлеченного в социальные отношения и процессы.

Социальные отношения образуют единую систему, в центре которой находится социальный институт. Его основная функция – установление социального порядка, процесс возникновения, сохранения и передачи которого принято называть институционализацией.

Тип дискурса, соотносимый с функциями социального института в дискурсивной парадигме отечественной и западной лингвистики принято определять как институциональный дискурс – речевое взаимодействие представителей социальных групп или институтов друг с другом, с людьми, реализующими свои статусно-ролевые возможности в рамках сложившихся общественных институтов.

Институт образования составляет основу жизни конкретного социума. Среди всего многообразия номинаций видов дискурса, имеющих отношение к



сфере образования (педагогический дискурс, образовательный, академический (научный), дидактический, учебный, воспитательный и др.), мы выбрали терминологическое образование «педагогический дискурс». Вслед за В.И. Карасиком, педагогический дискурс понимается как «коммуникативное пространство, в котором осуществляется институциональное «текстовое насилие», которое заключается в том, что усвоение определенных текстов предписывается властными институтами». Педагогический дискурс имеет ряд конститутивных признаков, в частности: участники (ученик, учитель, Министерство образования), хронотоп (время, закрепленное за учебным процессом и место, где данный процесс происходит), цель (социализация нового члена общества; формирование в сознании обучаемых необходимой структуры знаний, умений и навыков, отвечающей требованиям современного общества; трансфер нравственных ориентиров, ценностных установок и поведенческих паттернов, продиктованных властными органами), ценности (жизнь, знания, свобода, истина, труд), жанры (урок, семинар, лекция, родительское собрание, классный час, консультация, зачет, экзамен, контрольная работа и др.), прецедентные тексты (наиболее значимые для данного типа культуры художественные произведения, мифологические сюжеты, притчи, пословицы, поговорки, тексты песен и афоризмы).

Анализ лингвистических трудов, выполненных в парадигме критического дискурс-анализа, позволил установить, что педагогический дискурс идеологически ангажирован: с помощью него осуществляется трансфер знаний, умений и навыков, а также нравственных ориентиров, ценностных установок и поведенческих паттернов, необходимых для воспроизводства власти социального института. Для обозначения данного комплекса социально релевантной информации мы использовали номинацию «институционализованные ценности», которую, опираясь на идеи Т. Парсонса и Р. Д'Андрода, определяем как совокупность моральных, идеологических, религиозных, эстетических установок и культурных доминант сообщества, отвечающих интересам

конкретного социального института, который прилагает дискурсивные усилия для их воспроизводства в ЦКМ каждого члена сообщества в качестве ориентиров, формирующих его социальное поведение.

Однако процесс передачи и закрепления ценностей в дискурсе чрезвычайно сложен и требует привлечения специальных механизмов, одним из которых становится легитимация – процесс установления легитимности. В качестве методологической модели анализа дискурсивных стратегий легитимации нами была выбрана модель, сконструированная Т. ван Леувенем. Исследователь выделяет следующие 4 стратегии:

- 1) стратегия апелляции к авторитету;
- 2) стратегия моральной оценки;
- 3) стратегия рационализации;
- 4) мифопоэтическая стратегия.

Данная модель признана нами наиболее релевантной настоящему исследованию в силу того, что она разработана в «недрах» критического дискурса-анализа, опирается на педагогический дискурс и не имеет выраженных ограничений по типам дискурсов и видам жанров, доступных для описания с ее помощью.

Анализ практического материала и теоретической литературы позволил разработать динамическую модель реализации дискурсивной практики легитимации институционализированных ценностей, которая призвана продемонстрировать то, как педагогический дискурс становится пространством воспроизводства, легитимации и передачи институционализированных ценностей подрастающему поколению. Главным инструментом в этом процессе выступают дискурсивные стратегии легитимации, которые действуют в рамках определенных жанровых форм и с помощью определенного набора языковых средств трансформируют институционализированные ценности для новых членов сообщества в культурные сценарии, детерминирующие их дальнейшее социальное поведение. Данная модель легла в основу практической части

исследования и определила его логику: верифицировать модель на фактическом материале.

## ГЛАВА 2. РЕАЛИЗАЦИЯ ДИНАМИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ЛЕГИТИМАЦИИ ИНСТИТУЦИОНАЛИЗИРОВАННЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

### 2.1. Характеристика исследовательского корпуса

В фокусе настоящего исследования находится корпус текстов курса «Моральное воспитание» (道徳教育 /до:току кё:ику/). Здесь и далее будут цитироваться примеры из следующих источников:

1) 私たちの道徳 («Наша мораль»). 小学校 1・2年 (Учебник для учеников 1–2 классов младшей школы). – 文部科学省, 2017. – 176 p.

2) 私たちの道徳 («Наша мораль»). 小学校 3・4年 (Учебник для учеников 3–4 классов младшей школы). – 文部科学省, 2014. – 192 p.

3) 私たちの道徳 («Наша мораль»). 小学校 5・6年 (Учебник для учеников 5–6 классов младшей школы). – 文部科学省, 2014. – 207 p.

4) 私たちの道徳 («Наша мораль»). 中学校 文部科学省 (Учебник для учеников средней школы). – 文部科学省, 2014. – 256 p.

5) 小学校学習指導要領解説 («Комментарий к рабочей программе курса «Моральное воспитание»: младшая школа»). [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017\\_012.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_012.pdf)

6) 中学校学習指導要領解説 («Комментарий к рабочей программе курса «Моральное воспитание»: средняя школа»). [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387018\\_011.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387018_011.pdf)

Перевод выполнен А. В. Козачина.

В курсе «Моральное воспитание» институционализованные ценности номинированы и распределены по четырем группам: «О себе», «Об отношениях с окружающими людьми», «Об отношениях с коллективом и обществом», «Об отношении к природе и миру сакрального». Сначала мы раскроем содержание данных групп, а затем рассмотрим систематизированные в них институционализованные ценности в более широком лингвокультурном контексте.

1. Группа «О себе» включает следующие институционализованные ценности: 善悪の判断 («понимание, что есть добро, а что – зло»), 自主 («независимость»), 自律 («самостоятельность»), 自由 («свобода»), 責任 («ответственность»), 正直 («честность»), 誠実 («искренность»), 真理の探究 («поиск истины»), 節度 («сдержанность»), 節制 («умеренность»), 個性の伸長 («раскрытие индивидуальности»), 希望 («надежда»), 勇気 («храбрость»), 努力 («старание»), 強い意志 («сила духа»). Данная группа ценностей призвана сформировать у школьника представления о смысле жизни и валоризировать представление о собственном «я» [中学校学習指導要領解説, 2019].

2. Группа «Об отношениях с окружающими людьми» состоит из следующих институционализованных ценностей: 思いやり («чуткость»), 感謝 («благодарность»), 礼儀 («правила поведения»), 友情 («дружба»), 信頼 («доверие»), 相互理解 («взаимопонимание»), 寛容 («великодушие и терпимость»). Их изучение нацелено на то, чтобы школьники «осознали свои связи с другими людьми и построили идеальные межличностные отношения» [中学校学習指導要領解説, 2019]. Большое внимание уделяется отношениям с одноклассниками и другими детьми в школе.

3. Группа «Об отношениях с коллективом и с обществом» включает следующие институционализованные ценности: 遵法精神 («подчинение законам»), 公徳心 («чувство общественного долга»), 公正 («непредвзятость»), 公

平 («справедливость»), 公共の精神 («дух общественности»), 勤労 («труд»), 家族愛 («любовь к семье»), 家庭生活の充実 («совершенствование семейной жизни»), よりよい学校生活 («улучшение школьной жизни»), 集団生活の充実 («совершенствование жизни в коллективе»), 伝統と文化の尊重 («уважение к традициям и культуре»), 国や郷土を愛する態度 («любовь к стране и родине»), 国際理解 («понимание других стран»), 国際親善 («дружеские отношения с другими странами»). В основе данной группы лежит установка на формирование у школьника понимания того, что его собственная жизнь связана с жизнями людей своего города, своей страны и всего мира. Школьник должен осознать себя японцем, который находится во взаимодействии с мировым сообществом; он должен воспитать в себе моральные качества, необходимые для формирования личности, способной построить мирное демократическое общество в своей стране [中学校学習指導要領解説, 2019].

4. Завершает Курс группа ценностей «Об отношении к природе и к миру сакрального»: 自然愛護 («любовь к природе и забота о ней»), 感動, 畏敬の念 («волнение и почтительный страх»), 生命の尊さ («ценность жизни») и よりよく生きる喜び («радость от возможности изменить свою жизнь к лучшему»). Ее цель – сформировать понимание того, что собственная жизнь связана с природой, красотой, благородным и возвышенным; углубить понимание, что значит быть человеком [中学校学習指導要領解説, 2019].

Композиция анализируемого нами учебника «Наша мораль» полностью подчинена структуре Курса. Однако если ценности, отобранные Министерством образования Японии, в рабочей программе Курса представляют собой эксплицитное, декларативное знание, то, попадая на страницы учебника, они становятся процедурным знанием, поскольку сформулированы в виде предписаний.

Для младшей школы эти предписания предстают в форме:

а) императивов, которые конструируются преимущественно с помощью нефинитной формы глагола  $\sim$ て / で /тэ/дэ/, употребляемой в отношении нижестоящих по положению:

(1) お世話になっている人に感謝して («Будь благодарным тем, кто о тебе заботится»);

б) эллиптических предложений с опущенными сказуемыми, выраженными глаголами бытия и движения:

(2) 伝とうと文化を大切に («[Цени] традиции и культуру»).

В предписаниях для средней школы, помимо описанных конструкций, встречаются также конструкции с независимым инфинитивом, которые подчеркивают модальность возможности и необходимости:

(3) 学校や仲間に誇りを持つ («Гордиться школой и друзьями»).

Материал описанного корпуса лег в основу описания институционализированных ценностей японского педагогического дискурса. В следующем параграфе при помощи лингвокультурологического и этимологического анализа лексем-номинаций институционализированных ценностей в нашем исследовательском корпусе мы рассмотрим специфику и происхождение данных ценностей.

## 2.2. Институционализированные ценности в ЦКМ японцев и их лексическая репрезентация: свое и чужое, старое и новое

На протяжении развития японского общества ценностные доминанты неоднократно менялись. В каждую эпоху они легитимировались разными религиозно-философскими и идеологическими системами, однако в большинстве случаев им удавалось гармонично сосуществовать в картине мира нации и отдельного ее представителя, формируя его национально-культурную идентичность.

Подобный симбиоз традиций и инноваций вербализуется в японской лингвокультуре термином 雜種性 /дзассюсэ:/ («гибридность») [Карелова, Чугров, 2009, с. 48]. Доминирующие паттерны культуры в Японии стимулируют стремление к синтезу, их целостное, холистическое мировосприятие старается избегать членения на элементы [Чугров, 2017, с. 71]. Исследуемый курс «Моральное воспитание» – не исключение. Имплементируемые им ценности разнородны в историческом и культурном планах, но благодаря действию дискурсивной практики легитимации институционализированных ценностей они формируют в сознании молодых японцев единую непротиворечивую систему, обеспечивающую деятельностный трансфер нравственных ориентиров в культурные сценарии.

Первое государственное образование (страна Ямато) формировалось по даосским представлениям, а императорский двор воплощал собой идеальный даосский «небесный» миропорядок во главе с *тэнно* (досл. «небесный хозяин») [Мещеряков, Грачев, 2010, с. 362]. Упрочение государственности привело к стремлению подчеркнуть самостоятельность страны и ее независимость от Китая. Источником стабилизации социально-политической системы страны был *синтоизм*. Средством легитимации господствующей идеологии стала письменная фиксация официальных канонов синтоизма: историко-мифологические своды VIII в., систематизирующие синтоистские мифы из далекого прошлого, перестраивали сакральное генеалогическое дерево правящей элиты. Престолонаследник признавался потомком синтоистской богини солнца – Аматаэрасу и именовался «сыном солнца, сияющего высоко» [Мещеряков, Грачев, 2010, с. 364]. Еще одной немаловажной в судьбе Японии религии – *буддизму* – в тот период приписывалась функция «охранителя государства» [Там же, с. 373]. Буддизм наслаивался на местные верования, которые придавали ему сильный оккультный оттенок: из буддизма был воспринят определенный круг идей, но в основном довольно поверхностно.



Упадок императорского двора и переход власти в руки военного сословия самураев в конце XII в. упрочил политический авторитет буддийской церкви [Сила-Новицкая, 1990, с. 6]. Пришедшее из Китая учение *дзэн* (кит. 禪 *чань* – одно из важнейших направлений китайского буддизма) довольно быстро заняло прочные позиции среди самурайского сословия и фактически превратилось в идеологию, покровительствуемую правящей элитой.

Официальной государственной идеологией в период правления династии Токугава (XVII – сер. XIX вв.) стало *неоконфуцианство*. Оно было основным организующим принципом всего государственного и социального строительства. Положения и принципы неоконфуцианства служили основным механизмом регулирования всех отраслей государственной и социальной жизни [Конрад, 1973, с. 283–284]. Этот же период знаменателен подъемом националистических движений, основой которых стало возрождение синтоизма. Главным импульсом было стремление противопоставить чужому – конфуцианству и буддизму, свое – исконное [Там же, с. 284]. Проповедники «возрождения синто древности» заявляли о необходимости полного отказа от китайских идей, религиозных постулатов и институтов [Сила-Новицкая, 1990, с. 16].

Падение дома Токугава ознаменовало начало новой эпохи – эпохи Мэйдзи (1868–1912 гг.). Новым правительством был использован лозунг «возрождения истинной национальной веры» как залог новой, лучшей жизни для консолидации страны в условиях кризиса, внутренних волнений и беспорядков [Там же, с. 17]. Открытие страны, возобновление контактов со странами Запада и Америкой способствовали распространению в обществе европейских ценностных ориентиров и, как следствие, существенной трансформации традиционного жизненного уклада. Это не могло не оставить свой след в ЦКМ нации.

Современный курс «Моральное воспитание» является отражением столь сложного развития японского общества. Ценности, представленные в Курсе, разнородны. Среди них есть экзокультурные – они уходят корнями в китайскую ценностную парадигму; есть эндокультурные – они восходят к канонам

синтоизма – изначально своей, близкой каждому японцу системы верований, значение которой, однако, в картине мира современных японцев теряется при столкновении с реалиями XXI в. Также в Курсе находят отражение глобанглизованные – западные – ценности, но лишь те, что не противоречат целям дискурса. Они легитимируются в преломлении к существующей идеологии, помогая Японии органически встраиваться в существующий мировой порядок. Двойственность самоидентификации японцев, принадлежащих как Западу, так и Востоку, актуализирует для них проблему собственной идентичности, побуждает вновь и вновь уточнять ее основания [Чугров, 2008, с. 59]. Этим объясняется необходимость легитимации ценностных доминант, являющихся своего рода столпами существующей картины мира, для каждого нового поколения. И каждому поколению эти ценности будут легитимироваться по-новому.

### 2.2.1. Личность в системе институционализированных ценностей

При проведении этимологического анализа ключевых лексем мы придерживаемся терминологического аппарата В. Н. Топорова, который строит этимологическое объяснение, используя языковые единицы «слово» и «понятие» в следующих типовых контекстах:

а) «слав. *myslъ* принадлежит к числу тех слов, относительно этимологического объяснения которых существует почти полное согласие между исследователями»;

б) «известно, что понятие «мудрый» чаще всего выражается с помощью слов, обозначающих «мыслящий», «думающий», «умный»» [Этимология, 1963, с. 5–9].

При семантическом анализе мы придерживаемся терминологического аппарата И. М. Кобозевой, которая, дифференцируя слова «смысл» и «значение», определяет последнее как «закрепленное за данной единицей языка относительно

стабильное во времени и инвариантное содержание, знание которого входит в знание данного языка» [Кобозева, 2000, с. 12].

В рамках лингвокультурологического анализа, вслед за В.А. Масловой, в качестве предмета нашего исследования мы рассматриваем единицы языка, которые приобрели символическое, эталонное значение в культуре и которые зафиксированы в мифах, легендах, ритуалах, обрядах, фольклорных и религиозных дискурсах: лакуны, мифологемы, паремии, эталоны, стереотипы и др. [Маслова, 2001].

Начинается Курс с познания себя и формирования в подрастающем поколении тех качеств, которые способствуют развитию личности.

**1. Ценностная доминанта 善悪の判断 («понимание, что есть добро, а что – зло») и ее лексическая репрезентация.** В свете проблем, возникающих в процессе межличностной коммуникации в школе, как например, *идзимэ* – психологическое и физическое насилие одних учеников над другими – японские педагоги ставят перед учениками первого и второго классов задачу, которая заключается в самостоятельном определении, что есть добро, а что – зло. На сегодняшний день ключевым фактором в разрешении данной проблемы является не только пристальное внимание со стороны учителей, но и самостоятельный поиск путей искоренения *идзимэ* среди самих школьников. Именно поэтому, как отмечают японские исследователи, перед японской педагогикой встает вопрос о воспитании в детях такого поведения, которое направит их на путь поиска решения проблемы [Tanaka, Muneii, Yoshida, 2017, p. 236].

Подобная постановка вопроса связана с исконным представлением *синтоизма* – системы древнейших верований на японских островах – о том, что все японцы обладают инстинктивным пониманием добра и зла, поэтому соблюдение обязанностей в обществе тоже инстинктивно [Пронников, Ладанов, 1983, с. 60]. Лексема 善悪 /дзэнъаку/, при помощи которой номинируется данная группа ценностей, объединяет в себе иероглифы «добро» и «зло» и восходит к *эку* («добро») и *аси* («зло»), которые в древнем синтоизме не сводились к духовному

абсолюту, как в европейской морали, а апеллировали к тому, что «правильно, справедливо», и тому, что «должно порицаться» [ДДС] – чего следует избегать во избежание «Греха» – 罪 /цуми/.

Как отмечает Т.П. Григорьева, *цуми* понимается как нарушение изначального порядка и «Чистоты» – *сэй* (清), а синтоизм не позволяет осквернять сущее, наносить ущерб Природе и нарушать изначальную Гармонию [Григорьева, 2008, с. 96, 203]. Исходя из этимологии понятия *цуми*, которое, по мнению некоторых толкователей синто, восходит к глаголу *цуму* («накапливаться»), нарушение (*цуми*) можно представить как результат накопления «загрязнения» [Накорчевский, 2003, с. 171]. Японское сознание с древности стремится избежать *цуми* – «японская культура знает стыд» [Накамура, 1997, с. 237]. Это осознание «греха», тех действий, которые должны быть восприняты как «грязные» позже воплотилось в моральном кодексе Бусидо («Путь воина»).

Однако и в Новом образовательном стандарте, и в рабочей программе курса Министерство образования вновь обращается к понятиям «добро» и «зло». Причинами этого, как считает Э. Ханда, могут являться изменения, произошедшие в японском обществе за последние полтора столетия: во-первых, модернизация Японии после Реставрации Мэйдзи (формирование передового государства по западному образцу, отдаление от религии и перестройка всей системы государственного управления) и, во-вторых, изменения, внесенные после поражения Японии во Второй мировой войне [Handa, 2006, p. 3].

Вступление Японии в капиталистическую формацию также отразилось на самосознании японцев и их самоидентификации. Основной тенденцией, которая повлияла на японское общество в этот период, как указывает О.С. Новикова, является «индивидуализация как норма стран Запада и переориентация социального фокуса с группы на отдельного индивида, личность» [Новикова, 2016, с. 97]. Однако понятие индивидуализма находит специфическое преломление в японской ЦКМ. Это будет продемонстрировано далее.

**2. Ценностные доминанты 自主 («независимость»), 自律 («самостоятельность»), 自由 («свобода») и 責任 («ответственность») и их лексические репрезентации.** В основе трех ценностных доминант: 自主 /дзисю/ («независимость»), 自律 /дзирицу/ («самостоятельность») и 自由 /дзию:/ («свобода»), – лежит идеограмма 自 /дзи/, семантика которого трактуется как «естественная природа вещей и состояние, в котором находится объект ввиду естественного развития» [ДДР].

Слово 自由 /дзию:/ («свобода») вводит в оборот писатель, переводчик и философ Фукудзава Юкити в попытке дать толкование английской лексеме *liberty*: 自らをもって由となす («обладать собственным [мнением, мыслями] – обратить в причину [своих поступков]») [ЯЭС]. Традиционное японское понимание свободы восходит к строкам из буддийской «Махапаринирвана-сутры» или «Сутры о великой Нирване», фундаментальную значимость которой для японцев обозначил еще в XIII в. основатель буддийской секты «Нитирэн» – Нитирэн: «Свободный – есть пробужденный... освобожденный от горестей, привязанностей, препятствий, терзаний и беспокойств. Свобода всегда приносит мир» [Шведовский, 2004]. Переосмысливая данную буддийскую концепцию свободы, Д.Т. Судзуки пишет: «эгоцентризм не может быть свободен, находясь в рабстве у самого себя» и называет эго «врагом человека, порождающим противостояние и вечное соперничество» [Suzuki, 1959, p. 241; цит. по Григорьева, 2008, с. 302].

В основе картины мира японцев XX в. все еще оставалось групповое сознание, а потому принципы свободы и независимости, активно перенимаемые с Запада, находили специфическое преломление. Как указывает К. Салимова, для японца свобода и самостоятельность являются «такими качествами личности, которые, в первую очередь, позволяют человеку интегрироваться в социальную действительность и с максимальной самоотдачей вкладывать свои силы, знания, профессиональные умения в иерархию социальных общностей: в семью, школу,

профессиональную группу, и, наконец, в государство» [Салимова, 2001, с. 543]. Однако ситуация в XXI в. не столь однозначна.

Статистические данные, публикуемые Ассоциацией World Values Survey под руководством социолога Рональда Инглхарта, демонстрируют значительное преобладание секулярно-рациональных ценностей в Японии над традиционными [WVS]. С каждым годом японское общество все больше атомизируется: происходит истончение связей в обществе, растет социальная изоляция индивидов друг от друга. Как следствие, перед японским педагогическим дискурсом встают новые задачи. Одна из них – продвижение, вопреки модным западным тенденциям, среди молодежи традиционных представлений о свободе как о максимальном участии в общественном благе.

Так, помимо «свободы» и «самостоятельности» в сознание учеников имплементируется еще и ответственность за свои поступки перед окружающими. Как указывают японские исследователи, «следуя тому, во что верит, действуя независимо и ценя свободу, ребенок придает большее значение пониманию таких принципов, как «самостоятельность» и «ответственность»» [Tanaka, Muneii, Yoshida, 2017, p. 243]. И если задачами для учеников 1–4 классов младшей школы являются лишь: «действовать самостоятельно и решительно» и «доводить дело до конца», то в учебниках для 5 и 6 классов младшей школы, а также средней школы наряду с ценностной доминантой «самостоятельность» появляется и 責任 /сэкинин/ «ответственность».

Лексема 責任 /сэкинин/ («ответственность») состоит из идеограмм 責 /сэки/ («ответственность») и 任 /нин/ («долг, обязанности, должность») [JO] (от кит. 責 *цзэ* «ответственность; обязанность; долг, функция» и 任 *жэнь* «носить на плече; принимать пост; быть ответственным» [БКРС]). В японском языке 責任 /сэкинин/ обладает следующими трактовками: 1) долг и обязанности, которые человек должен выполнять исходя из своего положения; 2) ответственность, которую человек берет за свои поступки и результат, к которому они приводят [ДДС].

Именно поэтому данная ценностная доминанта имплементируется в Курсе вместе с теми, что включают в себя идеограмму 自 /дзи/ («сам, лично»).

**3. Ценностные доминанты 正直 («честность»), 誠実 («искренность») и 真理の探究 («поиск истины») и их лексические репрезентации.** Морфосемантический анализ изучаемых ценностных доминант указывает на то, что японское слово *макото* («истина»), помимо иероглифа 真, восходящего к китайскому 真 *чжэн* («истинность») [Кобзев, 2006, с. 76], также может обозначаться на письме иероглифами 誠 и 実. 誠 – отсутствие лжи, фальши. Лексема употребляется, как правило, по отношению к поступкам человека. Она восходит к китайскому 誠 *чэн* («искренность, подлинность»), выражающему потребность коррекции нормативного и институционального типа поведения [Духовная культура Китая, 2006, с. 604]. 実 – то, что реально и соответствует действительному положению дел [ДДС].

В бытовом дискурсе понятие *макото* может быть тождественно понятию 正しさ *тадасиса* («правильность, честность, справедливость») [Ю], образованному от прилагательного 正しい /тадаси:/, которое Т. Кунихиро, опираясь на труды японских лингвистов, трактует как «отвечающий этическим, моральным или юридическим нормам; отвечающий истине или фактам; отвечающий норме, стандарту, эталону, этикету» [Кунихиро, 2009, с. 29–30]. Идеограмма 正 /сэ:/ в сочетании с 直 /дзика; нао/ образует декларируемую в Курсе ценностную доминанту 正直 /сэ:дзика/ («честность; добросовестность; порядочность») [Ю], а честное поведение в тексте учебника вербализовано прилагательным 素直 /сунао/ («честный, прямой, простой, смиренный, покорный, послушный») [Ю], образованным при помощи той же идеограммы 直 /дзика; нао/ [Ю]. Последний использован неслучайно, поскольку глагол 直る /наору/ имеет значение «исправляться, улучшаться» [Ю], что в синтоизме обозначает исправление от тех

искривлений (*мага*), которые возникли в результате того, что человеку не удалось избежать «загрязнения» (*кэгарэ*).

Дело в том, что западные понятия «добра» и «зла» в ЦКМ японцев заменяют понятия *харэ* («чистота») и *кэгарэ* («загрязненность»). Последнее, в отличие от вышеописанного *цуми* (опасных деяний, оказывающих влияние на все общество), обозначает индивидуальную, личную «загрязненность». «Чистый» в понимании японцев – лишенный *цуми* и *кэгарэ*, обладающий *сэй* (清) – Чистотой в абсолютном смысле: «чистота чувств и мыслей». Обладающий Чистотой обладает одним из главных японских достоинств – *магокоро* («искренность, букв. истинное сердце»), где лексический элемент 真 /ма; син/ – «истинный, правдивый, нелживый», а 心 /кокоро/ – «сердце; душа» [Ю].

В японском языке существуют тождественные *магокоро* понятия *яматогокоро* и *яматодамасии* – «сердце, душа Ямато», где Ямато («Великая гармония») – первое государственное образование на Японских островах, воспринимаемое большинством японцев как исконно японское, не подверженное влиянию извне. Оно возникло в эпоху Хэйан (794–1185 гг.) для описания японского «духа» и культурных ценностей, контрастирующих с культурой иностранных государств, таких как Китай династии Тан [ES]. В IX в. поэт и министр при дворе императора Уда Сугавара Митидзанэ (845–903 гг.) предлагает номинацию 和魂漢才 /вакон кансай/ («японская душа – китайская мудрость»), противопоставляя 漢才 /кансай/ или /карадзаэ/ – книжные знания 和魂 /вакон/ или 大和魂 /яматодамасии/ – знаниям, приобретенным в процессе жизни, от непосредственно пережитого опыта, а также житейской мудрости и умению анализировать [ДДС].

*Магокоро*, как и *яматогокоро*, *яматодамасии*, по мнению японцев, – это достоинства исключительно японские и присущи им с рождения. Жить честно – значит, поддерживать в себе это состояние. Являясь моральной квинтэссенцией синто, *магокоро* получило развитие как учение о «естественной морали» в период



Эдо (1603–1868 гг.) в противовес обилию китайских учений, проникающих в японское общество. Вопрос о том, что же составляет сущность японского национального характера, или «японского сердца», впервые осознанно был поставлен ученым и поэтом эпохи Эдо Камо Мабути. Характеризуя «сердце японцев в древности», он определил его как «*наоки кокоро*» (прямое, искреннее сердце) и как «*тэнти-но маманару кокоро* (естественное сердце, букв.: такое как Небо и Земля)», подразумевая, что в древности жизнь людей носила естественный, близкий к природе характер, желания людей были просты и безыскусны, а эти простота, искренность и естественность являлись основой успешного управления обществом [Горегляд, 1990, с. 92–93].

С началом эпохи «европеизации» в Японии (последняя четверть XIX в.) появляется номинация – 和魂洋才 /вакон ё:сай/, в котором выпестованная «японская душа» противопоставляется уже «европейскому знанию» [ДДС]. Ускоренная модернизация страны, построение нового общества по западному образцу соседствуют с упрочением национальной духовной традиции. Западные знания не рассматривались как основание национальной идентичности – таким основанием являлась «японская душа» [Скворцова, Луцкий, 2014, с. 185].

Несмотря на обилие трактовок *магокоро*, существенной частью концепции остается трактовка его как условия, обеспечивающего социальный порядок и позволяющего людям должным образом исполнять свои социальные обязанности [Горегляд, 1990, с. 97]. А потому так важно понимать, что такое *истина* и стремиться к ее поискам. Как указывает Судзуки, учение дзэн (которое также лежит в основе КЦМ японцев – А. К.) всегда побуждает к размышлению, призывая познавать суть вещей, абстрагируясь от любых внешних напластований [Судзуки, 2004, с. 90].

С точки зрения современной педагогики *магокоро* – это «всем сердцем к другому», это «ставить себя на место другого» [Kuharashi, 2018, p. 3–4]. И именно дети являются абсолютным воплощением *магокоро*, а потому перед педагогами стоит задача сохранения этого состояния.

**4. Ценностные доминанты 節度 («сдержанность»), 節制 («умеренность»), 個性の伸長 («раскрытие индивидуальности») и их лексические репрезентации.** Слово 節度 /сэцудо/ в современном японском языке содержит следующие толкования: 1) надлежащее поведение, не допускающее крайностей; 2) приказ, предписание [ДДС]. Иероглиф 節 /сэцу/ (кит. 節 *цзе*) изначально обозначал «узлы, разделяющие ствол бамбука» [КЭС]. На сегодняшний день круг значений данного иероглифа значительно расширился, но японский педагогический дискурс по-прежнему апеллирует к первоначальному значению.

С древности бамбук занимает особое место как в культуре Китая, так и в культуре Японии, являя собой символ стойкости, надежности, долголетия. Как отмечает Т. Ватанабэ, узлы бамбука настолько гибкие, что могут сопротивляться даже тайфуну; это и есть доказательство их мощи. Кроме того, благодаря узлам, бамбук растет прямо вверх. Это – символ прямоты и твердости [Watanabe, 2006, p. 84]. А 節度 /сэцудо/ («сдержанность, дисциплинированность») и есть те самые узлы бамбука для человека, которые помогают вести достойную жизнь [Там же, p. 85]. В связи с этим, мы можем проследить связь данной ценностной доминанты с ценностной доминантой 個性の伸長 («раскрытие индивидуальности»): авторы уподобляют развитие ребенка росту бамбука, тем самым подчеркивая стойкость и способность противостоять всем невзгодам.

Обе идеограммы номинации ценностной доминанты 節制 /сэссэ:/ («умеренность») так или иначе связаны с ограничением, однако ее значение претерпевало изменения на протяжении времени. Ё. Кондо отмечает, что во время голода данная лексема употреблялась в значении «нельзя есть только вкусное и нельзя допускать странных сочетаний» [Kondo, 2014, p. 48], но современное значение лексемы 節制 /сэссэ:/ выходит за рамки гастрономического и обыденного дискурсов, как это было в древности и в Средние века, и имплементируется к другим сферам жизни [Там же, p. 49]. Это объясняет его появление на страницах Курса.

Японская сдержанность находит отражение в доктринах конфуцианства и буддизма. Как отмечает А.Н. Мещеряков, установка конфуцианской культуры на сдерживание внешних проявлений способствовала тому, что лицо не воспринималось в качестве показателя душевного состояния человека, а буддийское понимание жизни также предполагало отказ от эмоций, свидетельствующих о «непросветленности» [Мещеряков, 2010, с. 288]. Это значит, что воспитанный и благородный муж должен был всегда сохранять невозмутимое выражение лица.

Однако японская мораль опирается не только на религиозно-философские системы, но и на эстетику [Handa, 2006, p. 101]. Так, можно проследить связь актуализируемых в данном разделе ценностных доминант с принципом *ваби* (отсутствие вычурного, броского, нарочитого), уходящим корнями в эпоху Нара (VIII в.). *Ваби*, относящееся к японскому эстетическому дискурсу, эксплицирует сильное, высоко ценимое настроение аскезы, простоты, тоски и грусти, воплощенное в произведении искусства или вызванное им [Hayashi, Karasawa, Tobin, 2009, p. 39]. Как отмечает В.В. Овчинников: «воспитывая в себе умение довольствоваться малым, японцы находят и ценят прекрасное во всем, что окружает человека в его будничной жизни, в каждом предмете повседневного быта» [Овчинников, 2007, с. 39]. Умеренность также выражается в понятии 遠慮 /энрё/ – сдержанности в отношении своих слов и поступков [ДДС], которое является важным конструктом в формировании современной картины мира японцев.

Несмотря на активную европеизацию и либерализацию японского общества, принципы умеренности и сдержанности, пришедшие из древних эпох, находят свое место и в современном педагогическом дискурсе. Т. Ватанабэ пишет: «В школьной жизни случается всякое: и радостное, и печальное, и то, что заставляет злиться. Однако если не сдерживать свои эмоции, то радость превратится в самодовольство, печаль – в разочарование, а злость – в ненависть. Умерив свои эмоции, можно дать себе возможность жить с чистой душой» [Watanabe, 2006, p.

85]. Так и в Курсе, уже с первого класса детей учат тщательно продумывать каждое свое действие и не допускать чрезмерности.

**5. Ценностные доминанты 希望 («надежда»), 勇氣 («храбрость») и 努力 («старание») и их лексические репрезентации.** Номинация данной ценностной доминанты 希望 /кибо:/ («надежда, мечта») состоит из идеограмм 希 /ки/ («редкий») и 望 /бо:/ («желание, надежда»). Первое употребление данной лексемы в японском языке зафиксировано в книге буддийского проповедника эпохи Хэйан (794–1185 гг.) Гэнсина «Собрание сведений о возрождении», составленной в 985 г., в которой были изложены основные догмы амидаизма. В трактате лексема 希望 (希望) /кибо:/, вслед за оригинальной китайской лексемой *сиван* [КЭС], носит исключительно негативную коннотацию и воспринимается как «жадность, алчность» [往生要集, 985]. Однако в современном языке лексема 希望 /кибо:/ – это 1) стремление воплотить в реальность; 2) надежды на будущее [ДДС].

Авторы анализируемого учебника определяют ценностную доминанту 希望 /кибо:/ как «желание воплотить в жизнь в более совершенном виде тот идеал, который мы представляем у себя в мыслях» [中学校学習指導要領解説, 2019]. А для этого ученику необходимо обладать таким качеством как 勇氣 («храбрость»), которое, в свою очередь, определяется как «духовная сила, помогающая отбросить сомнения и страхи и поступать так, как считаешь правильным» [中学校学習指導要領解説, 2019]. Лексема 勇氣 /ю:ки/ («храбрость») состоит из идеограмм 勇 /ю:/ («храбрость, смелость») и 氣 /ки/ («энергия, разум, сознание») [Ю].

В европейской культурной традиции для достижения успеха человеку зачастую необходимо обладать двумя качествами: талантом и трудолюбием. Однако ни в Курсе морального воспитания, ни на страницах учебников употребление лексемы со значением «талант» не зафиксировано. Как справедливо замечает А.Ф. Прасол, в японской системе ценностей акцент резко смещен в

сторону трудолюбия, а также упорства и силы воли [Прасол, 2008, с. 256]. А потому институциональные авторы Курса, наряду с такими добродетелями как 希望 («надежда») и 勇氣 («храбрость»), обращаются к ценностной доминанте 努力 («старание»).

努力 /дорёку/ («старание») состоит из иероглифов 努 /до/ («старание, усердие») и 力 /рёку/ («сила, энергия, дух») [Ю]. Данная ценностная доминанта соотносится с понятием *гамбари* («старание»), уже ставшим одним из главных поведенческих паттернов современного японца. Глагол 頑張る /гамбару/ («стараться», «прилагать усилия») уходит корнями в японское Средневековье, эпоху Эдо (1603–1868 гг.), и, согласно японскому этимологическому словарю, имеет две основные версии своего происхождения: 1) от выражения 我を張る («настаивать на своем»), образованного за счет слияния местоимения 我 /га/ («я, сам») и глагола 張る /хару/ («тянуть, покрывать»); 2) от глагола 眼張る/гамбару/ («сторожить», «не сдвигаться с определённого места») [ЯЭС].

Японское общество в XXI в. позиционирует себя как общество, основанное на знаниях. Вся государственная политика нацелена на академические успехи и карьерный рост, а потому с раннего детства все должны упорно учиться [Нурутдинова, 2012, с. 101]. Неудачи ребенка в той или иной дисциплине трактуются японскими психологами и педагогами не как отсутствие таланта или умственных способностей, а как нежелание стараться. А утрата желания стараться, в свою очередь, понимается как снижение 生きる力 /икиру тикара/ жизненной силы, которая, является маркером сбалансированной личности и достигается благодаря слиянию трех основных компонентов: умственного, нравственного и физического развития [Сирота, 2015].

Таким образом, в японской ЦКМ можно проследить преобладание старания, упорства и труда над талантом. Авторы учебника акцентируют внимание школьника на том, что, обладая первыми тремя качествами, он непременно добьется поставленных целей.

Проанализировав ценностные доминанты раздела «О себе», мы можем сделать вывод, что истоки постулируемых нравственных ориентиров и поведенческих установок данного раздела восходят к традиционной религии японцев – *синтоизму*. В основе этой системы лежит глубокое поклонение миру природы, наделение его божественным началом, а всех его воплощений – душой. В Курсе это реализуется в виде обращения к таким символам, как «бамбук», «душа», «чистота», «загрязненность». Сами японцы, будучи «детьми Природы», с рождения обладают исключительным качеством – *душой Ямато* или «истинным сердцем». И именно подрастающее поколение является его абсолютным воплощением. Таким образом, японский педагогический дискурс стимулирует подрастающее поколение, в противовес модным западным тенденциям, следовать установкам, прописанным в Курсе, чтобы сохранить и поддерживать в себе то, с чем они пришли в этот мир.

В рамках данного раздела также можно проследить связь некоторых ценностных доминант с китайскими философскими принципами (善 («добро»), 惡 («зло»), 節 («сдержанность»), 誠 («истина»)), однако обращение к синтоизму является доминирующим в формировании их семантического поля, в некоторых случаях происходит противопоставление (как в случае с принципом 和魂漢才 «японская душа – китайская мудрость»). Апелляция к западной культуре практически отсутствует: даже такое понятие, как «свобода», формулируется через призму синтоистского и буддийского синкретизма.

### 2.2.2. Социальные отношения в системе институционализированных ценностей

Познав себя и определив свои ориентиры на будущее, школьники переходят к вопросам поведения человека в коллективе и тем качествам, которыми необходимо обладать для установления успешной коммуникации.

**1. Ценностные доминанты 思いやり («чуткость») и 感謝 («благодарность») и их лексические репрезентации.** Одной из ключевых доминант японской ЦКМ, актуализируемой в Курсе, является 思いやり /омоияри/ («чуткость, сочувствие, сострадания, понимание, симпатия»). Данная лексема образована путем слияния двух глаголов: 思ふ /омоу/ («думать, чувствовать») и 遣る /яру/ («давать, дарить») [Ю], – и соответствует одной из основополагающих конфуцианских добродетелей, *жэнь* (仁) – «человеколюбие», «человечность», «гуманность» [НФЭ]. В современном японском языке лексема имеет следующие значения: «читать выражение лица другого» и «поставить себя на место другого», что может быть сведено к одному принципу – «понимание других» [ДДС].

Однако семантическое поле *омоияри* этим не ограничивается. По мнению К. Нисикава, *омоияри* – это и обладание любящим сердцем, и даже сопереживание чувствам другого [Nishikawa, 2009, p. 70]. Японский антрополог Т. Лебра рассматривает *омоияри* в качестве ключевого компонента социальных предписаний и интеракционального релятивизма [Lebra, 1976, p. 38]. С. Хидэтада, соглашаясь с определением Т. Лебра, добавляет, что *омоияри* – это номинация для комплекса общекультурных принципов, которые являются частью культурного сценария, доступного всем социализированным членам японского общества [Hidetada, 2000, p. 224], поэтому *омоияри* имеет наивысшую культурную ценность и является центральной идеей в японском педагогическом дискурсе [Hayashi, Karasawa, Tobin, 2009, p. 42]. Таким образом, *омоияри* – это преодоление эгоцентризма, выход за рамки *うち* /ути/ – узкого круга людей, которых японец воспринимает как «своих», и предвидение чужих потребностей без их явного упоминания.

Умение предвидеть чужие потребности в японском языке получило название *場の空気* /ба-но-ку:ки/ («чтение атмосферы»). Данный навык является необходимым для гармоничного существования в японской социальной среде. Людей, которые не умеют «читать атмосферу», называют *空気を読めない人*

/ку:ки о ёмэнай хито/ («человек, который не может прочесть атмосферу») или сокращенно КУ 気人 (К – от ku:ki, Y – от yomenai) [ДДС].

Однако важно не только проявлять чуткость к другим, нужно уметь благодарить других за проявление этих качеств. А потому не меньшую важность в Курсе представляет ценностная доминанта 感謝 /канся/ («благодарность»), которая состоит из двух идеограмм: 感 /кан/ («чувство, ощущение») и 謝 /ся/ («благодарность, извинение») [Ю]. Как указано в рабочей программе Курса, 感謝 /канся/ («благодарность») – «это состояние души того, кто называет себя человеком, его чувства в отношении тех, кто проявил чуткость» [中学校学習指導要領解説, 2019].

Отдельное внимание стоит обратить на семантическое поле, связанное с идеограммой 謝 /ся/ («благодарность, извинение»). Образованный от нее глагол 謝る /аямару/ имеет значение «извиняться» [Ю онлайн, URL: <http://Ю.ru/>]. Традиционно в японской ЦКМ добродетели «благодарность» и «извинение» находились в прочной взаимосвязи. В современном языке это находит отражение в междометии すみません /сумимасэн/, которое имеет одновременно две трактовки: «спасибо» и «извините, что доставил беспокойство» [ДДС]. Ритуал благодарности и, особенно, извинения является одним из столпов японского общества, японскую культуру также называют «культура извинения».

**2. Ценностная доминанта 礼儀 («правила поведения») и ее лексическая репрезентация.** Ключевым средством дисциплинирования японских детей в школе выступает ритуализация форм поведения [Кон, 2012, с. 56]: начало и окончание урока; взаимодействие с учителем, с одноклассниками, с сотрудниками учебного заведения; уборка после занятий. Эти церемонии и ритуалы, называемые по-японски *рэй*, восходят своими корнями к конфуцианским ритуалам 礼 *ли* [Кульнева, 2012, с. 128]. Китайский мыслитель и философ Конфуций говорил: «На то, что не соответствует ритуалу, нельзя смотреть; то, что не соответствует



ритуалу, нельзя слушать; то, что не соответствует ритуалу, нельзя говорить; то, что не соответствует ритуалу, нельзя делать» [Древнекитайская философия, 1994, с. 159]. А соблюдать ритуал – значит быть человеколюбивым.

В соблюдении ритуала находит отражение одна из господствующих ценностей конфуцианства – иерархия. Отношения в конфуцианстве четко определены и иерархически упорядочены: дети должны уважать родителей (сяо), младшие братья уважать старших (ди), подданные уважать своего правителя [Кульнева, 2012, с. 124]. Иерархия в учении Конфуция есть залог гармонии: «государь должен быть государем, сановник – сановником, отец – отцом, сын – сыном» [Древнекитайская философия, 1994, с. 160].

Японская система отношений 上下關係 /дзё:гэ канкэ:/ («отношения между вышестоящими и нижестоящими»), построенная на принципе иерархии, пронизывает все общество: начиная от взаимоотношений в школе и заканчивая крупными корпорациями. Важно отметить, что лексема 關係 /канкэ:/ («отношения») восходит к китайскому 关系 *гуаньси* («включение в отношения»), которое обозначает «способ организации отношений вне семьи, включение посторонних в семейство» [Нагибина, 2017, с. 164].

Система отношений «старший-младший» в Японии подразумевает, что старшие (先輩 /сэмпай/) должны проявлять заботу о младших (後輩 /ко:хай/), а младшие, в свою очередь, оказывать должное уважение и благодарность. Иерархичность присуща и другим уровням отношений в школе: отношение между учителем и учеником, между учениками и персоналом, – и эта иерархичность есть залог гармонии *ва*. Среди школьников и студентов осознание отношений «старший-младший» очень сильно, этот же принцип воплощается и в работе крупных корпораций, и в обычных фирмах [Абе, 1991, р. 436].

Воплощением ритуала в языке являются *айсацу* – клишированные выражения приветствия, прощания, благодарности и других базовых бытовых коммуникаций [Стоногина, 2015, с. 37]. Данная лексема является лакунарной для

русского языка. Идеограмма 挨 /ай/ имеет значение «приближаться, знакомиться», а 拶 /сацу/ – «вынимать, извлекать» [Ю]. Вопрос о том, когда в японском языке возникло слово 挨拶 /айсацу/, остается открытым. Большинство японских исследователей склоняются к версии, что лексема пришла из буддизма. Как отмечает Т. Мацубара, первоначально лексема не имела отношения ни к ритуалу, ни к формальностям [Matsubara, 1993, p. 147]. В эпоху Камакура (1185–1333 гг.), период господства дзэн-буддизма в Японии, она обозначала «диалог», «обмен словами», «вопрос-ответ» [Ide, 2007, p. 2]. Однако М. Окуяма считает, что лексический элемент появился задолго до этого, поскольку его упоминание встречается еще в Такэтори-моногатари («Повесть о старике Такэтори»), которая датируется X в. [Okuyama, 1981, p. 30]. И чего следует, что в средневековой Японии слово использовалось для обозначения вежливых действий [Там же].

На сегодняшний день *айсацу* обозначает набор ритуализированных фраз, каждая из которых стандартна и предназначена определенному дискурсивному событию. Таким образом, традиции, ритуал и правила общения гарантируют каждому уважение его личного достоинства, что является условием «всеобщей гармонии» [Прасол, 2008, с. 45], а потому, оказавшись в определенной ситуации, японец обязан произнести установленную речевым этикетом фразу [Там же, с. 68]. Игнорирование данного ритуала интерпретируется как нарушение общественных норм поведения, а поэтому обучению бытовым ритуалам отведено специальное место в Курсе.

**3. Ценностные доминанты 友情 «дружба» и 信賴 («доверие») и их лексические репрезентации.** Лексема 友情 /ю:дзэ:/ переводится на русский язык как «дружба, дружеские чувства» и состоит из иероглифов 友 /ю:; томо/ «друг, товарищ» и 情 /дзэ:/ «чувство, доброта, сострадание», который восходит к китайскому 情 *цин* («свойство, чувственность») [Кобзев, 2006, с. 75]. Лексема 友情 /ю:дзэ:/ трактуется как «чувство, которое возникает между друзьями, проявление уважения к мнению друга и чуткости» [ДДС].

С ранних лет человек в Японии ощущает себя частью какой-либо группы: семьи, класса, фирмы и т.д. Естественным следствием подобной ментальности, как указывает И.С. Кон, является японская коммуникативная чувствительность (ранимость) и обостренное чувство одиночества [Кон, 2005, с. 111]. Японский идеал дружбы скорее более спокоен и созерцателен, чем экспрессивен [Там же, с. 110]. А потому истинная дружба, как декларируется в рабочей программе Курса, – это «то, что строится на доверии друг к другу» [中学校学習指導要領解説, 2019].

Данная ценностная доминанта семантически тесно связана с лексемой 人情 /ниндзё:/ («человеколюбие»). *Ниндзё* – действия, совершаемые по велению сердца; истинные, первожденные чувства человека; милосердие к окружающим [ДДС]. Когда же японцы говорят «это человек, обладающий ниндзё», они имеют в виду, что он по своей натуре дружелюбен, добросердечен и, более того, не забывает об 恩 /он/ – «благоденствиях». Это человек, который придает значения человеческим взаимоотношениям и понимает идеальный тип взаимоотношений в японском обществе [Seki, 1971, p. 112].

Лексема 信賴 /синрай/ («доверие») состоит из иероглифов 信 /син/ («[религиозная] вера, доверие, верность») и 賴 /рай/ («просьба, надежда, опора») [Ю]. Данная ценностная доминанта также находит отражение в китайской философии – принципе 信 *синь* («благонадежность») [Кобзев, 2006, с. 75], являющимся одним из пяти постоянств праведного человека, постулированных в учении Конфуция [Кобзев, 2002, с. 179]. В современном японском языке 信賴 определяется как «высокая оценка определенного человека или предмета, готовность полностью положиться на него» [ДДС].

**5. Ценностные доминанты 相互理解 («взаимопонимание») и 寛容 («великодушие и терпимость») и их лексические репрезентации.** Лексема 相互理解 /со:го рикай/ («взаимопонимание») состоит из следующих идеограмм: 相 /со:/ «вид; черты; взаимный»), 互 /го/ («взаимный, обоюдный»), 理 /ри/ («довод,

аргумент; принцип; правда, справедливость») и 解 /кай/ («объяснение, решение, понимание») [JO]. В современном японском языке она трактуется как «узнать друг у друга мнение и точку зрения относительно чего-либо» [Weblio].

Взаимопонимание является ключевым аспектом в установлении гармонии в человеческих отношениях, а с развитием глобализации он привлекает все больший исследовательский интерес в Японии. Из политического и экономического поля данный феномен проникает в культуру, а также сферу международных отношений [Abe, 2018, p. 2].

Однако в рамках данной группы институционализированных ценностей фокус внимания смещен не в сторону межнациональных отношений, а отношений между полами. Так, в рабочей программе авторы оперируют лексемой 異性感 /исэ:кан/ («чувство, ощущение противоположного пола»), например ориентируя учителя помочь ученику в решении следующей проблемы: 異性についての理解を深める («углубить свои познания о противоположном поле») [中学校学習指導要領解説, 2019].

Включение лексемы 異性感 /исэ:кан/ в поле педагогического дискурса отражает одну из острых проблем современного японского общества – проблему дискриминации женщин. Данная проблема уходит корнями в позднее Средневековье. На более ранних периодах историкам известны примеры, когда женщины в Японии занимали верховенствующее положение: шаманки Химико и Тоё, возглавляющие раннегосударственное объединение Яматай; императрицы Суйко, Гэммэй, Кокэн и др. – после образования государства. Однако в 17 в. под влиянием китайской конфуцианской традиции известный японский философ того времени Кайбара Экикэн пишет сначала «Правила воспитания девочек», а затем «Великое поучение для женщин», на манер известного китайского «Четверокнижия для женщин» Нюй сы шу. Этими трактатами на долгие годы закрепляется неравный статус женщины в японском обществе, в то время активно перенимающем идеалы конфуцианства. Основным постулат трактата Кайбара

Экикэна: 女の道、夫に仕ふる道 («Путь женщины – путь служения мужу») [女大学, 1716].

Проблема дискриминации женщин не нашла свое отражение и в Новое время в Конституции Мэйдзи [大日本帝国憲法, 1889]: статья о ней отсутствует. Первое юридическое закрепление данная проблема получила уже в Конституции 1946 г.:

*Статья 14. Все люди равны перед законом и не могут подвергаться дискриминации в политических, экономическом и социальном отношениях по мотивам расы, религии, пола, социального положения, а также происхождения* [Конституция Японии, 1946].

Также в 1985 г. ратифицирована Конвенция о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин.

Стоит отметить, что в Курсе проблема роли женщины в японском обществе не эксплицируется, а декларируется через призму ценностной доминанты 寛容 /канъё:/ («великодушие», «терпимость»). Лексему 寛容 /канъё:/ образуют иероглифы 寛 /кан/ («снисходительность, терпимость, великодушие») и 容 /ё:/ («форма, внешность, образ действий») [Ю]. Изначально данное слово использовалось преимущественно в контексте «терпимости» к другим религиям, но с течением времени оно значительно расширило свое семантическое поле и в современном языке обозначает «открыть свое сердце, принять слова и поступки других людей; не упрекать других за их грехи и слабости» [ДДС]. В Курсе данная ценностная доминанта постулируется следующим образом: «Обладающий великодушием, сможет легко открыть лучшее в других людях» [中学校学習指導要領解説, 2019].

В последние годы в Японии происходит подъем борьбы за права женщин. Наиболее ярким примером может послужить движение クツ — /куцу:/ (от 苦 «страдание» и 通 «боль» или too «тоже» – «я тоже страдаю»; созвучно с 靴 /куцу/ («обувь»)), названное по аналогии с общемировым движением «Me too».

Представители этого движения выступают против ношения женщинами неудобной обуви на рабочем месте. В июне 2019 г. в Департамент труда было подано около 20 тыс. подписей с требованием прекратить требовать от женщин ношения обуви на высоком каблуке против их воли [NHK, 6.06.2019; 朝日新聞, 6.06.2019]. Данный инцидент получил широкую огласку в СМИ, а задача педагогической мысли – реагировать на общественные изменения.

Итак, в рамках данной группы институционализированных ценностей наблюдается неоднократное обращение к китайской философской традиции и основным благодетелям, на которых основано конфуцианское учение «О благородном муже»: 仁 жэнь («человеколюбие»), 禮 ли («ритуал»), 信 синь («благонадежность»). Это объясняется тем, что с первых попыток институционализации японского общества, властными структурами активно заимствовались китайские модели: от политики и экономики – до письменности и стихосложения.

Отражаются в Курсе и мировые общественные процессы. Ценностные доминанты 相互理解 («взаимопонимание») и 寬容 («великодушие», «терпимость») должны сформировать в школьниках так называемое чувство 異性感/исэ:кан/ («чувство, ощущение противоположного пола»), суть которого заключается в осознании равных прав мужчин и женщин. И даже несмотря на то, что данные ценностные доминанты идут вразрез с существующими в японском обществе традиционными идеологическими установками, новое время и новые мировые порядки вынуждают вносить изменения в номенклатуру ценностей Курса.

### 2.2.3. Институциональные связи в ЦКМ японцев

Процесс социализации в японском обществе, как и во многих других, включает в себя ряд стадий. И если основной смысл первой стадии может быть сформулирован как «отсутствие каких-либо ограничений» [Пронников, Ладанов,

1985, с. 97], то поступление в школу сопровождается включением ребенка в систему жестких рамок. Данные постулаты находят отражение в следующих ценностных доминантах.

**1. Ценностная доминанта 遵法精神 («подчинение законам») и ее лексическая репрезентация.** Лексема 遵法精神 /дзюмпо: сэ:син/ («подчинение законам») состоит из двух лексем: 遵法 /дзюмпо:/ («подчинение законам, соблюдение законов») и 精神 /сэ:син/ («дух, душа; намерение»). В соответствии с Большим словарем японского языка, 遵法精神 /дзюмпо: сэ:син/ – это состояние души, при котором человек не только готов действовать согласно закону, но и расценивает подобное поведение как основу своих моральных принципов [БСЯЯ]. Истоком данной ценностной доминанты является принцип *фа* 法 («закон, образец, правило, метод»), который являлся главной категорией легизма в Китае, на которой строилась концепция «правления на основе закона» [Духовная культура Китая, 2006, с. 459]. Широкое распространение китайские доктрины получили в Японии лишь в XVII в., после установления сёгуната Токугава, как инструмент тотальной централизации власти. Японские проповедники стремились сочетать конфуцианские принципы с нормами синтоизма [Васильев, 2006, с. 654], близкими каждому японцу.

В рабочей программе Курса постулируется: 社会があれば何らかのきまりがある («Есть общество – есть и установленный в нем определенный свод правил») [中学校学習指導要領解説, 2019].

Идеограмма 法 /хо:/ («закон») вводится в программу Курса не сразу. Для 1–2 классов младшей школы данная ценностная доминанта вербализуется с помощью лексем 約束 /якусоку/ («обещание, договоренность») и 決まり /кимари/ («решение; порядок, правило») [Ю]. 約束 /якусоку/ с древности трактовалось японцами как «то, что связывает людей» или как «судьба, рок». В современном языке 約束 /якусоку/ и 決まり /кимари/ являются синонимами и обозначают

«правила, распорядки, установленные в каком-либо обществе или на какой-либо территории в соответствии с определенными обстоятельствами» [ДДС]. Для 3–4 классов младшей школы вводится понятие 社会のきまり /сякай но кимари/ («общественный порядок, общественные правила»). И только в учебниках для 5–6 классов младшей школы и средней школы появляется лексема 法 /хо:/ («закон») вместе с предписанием: 法や決まりを守り社会で共に生きる («Соблюдать законы и правила, жить в обществе вместе со всеми») [中学校学習指導要領解説, 2019].

Японская мораль постоянно требует от человека огромного самопожертвования ради выполнения долга признательности и долга чести и подчеркивает, что физическим удовольствиям следует отводить подобающее второстепенное место [Овчинников, 2007, с. 103]. Японские дети, становясь школьниками, обязаны четко следовать существующим правилам поведения, а их нарушение расценивается как постыдный поступок. Подобная установка связана с тем, что в повседневной жизни японцев главным мотивом нравственного выбора становится не внутреннее побуждение или осознание необходимости поступка, а внешняя оценка, «что скажут люди», «как это будет выглядеть со стороны» [Сосновская, 2009, с. 150].

**2. Ценностные доминанты 公徳心 («чувство общественного долга»), 公正 («непредвзятость»), 公平 («справедливость»), 公共の精神 («дух общности») и их лексические репрезентации.** Поведение японца в социуме регулируется правовыми, моральными и этическими нормами. Соблюдении законов (法律 /хо:рицу/), общественной морали (道徳 /до:току/) и этических принципов (倫理 /ринри/) заключено в ценностной доминанте 公徳心 /ко:токусин/ («чувство общественного долга»), которая трактуется как «поддержание правильной жизни как члена общества» [БСЯЯ].

Считается, что послевоенная система образования в Японии построена на либеральных ценностях в противоположность той, что сложилась до начала II



Мировой войны и признана недостаточно хорошей из-за того, что была основана на принципе милитаризма [Kawai, 2006, p. 33]. Однако и на сегодняшний день многие японцы важной добродетелью считают твердое следование групповым ценностям сообщества, которому они принадлежат по-своему рождению и по своим природным качествам [Лапина, Шилин, Ларина, 2010] в противовес собственным личным устремлениям.

Так, центральное место в ЦКМ японцев занимает принцип 公 /ко:/ («общественный»), истоками которого является принцип традиционной китайской философии 公 (общее, общественное), имевшее позитивную коннотацию, в отличие от 私 (частное) [Кобзев, 2006, с. 74]. Так и в японском сознании вектор смещен от частного к общественному: «непривязанность к эго делает человека свободным» [Григорьева, 2008, с. 327].

Идеограмма 公 /ко:/ образует легитимируемые в Курсе ценностные доминанты: 公正 («непредвзятость»), 公平 («справедливость») и 公共の精神 («дух общественности»). Лексема 公正 /ко:сэ:/ образована от иероглифа 公 /ко:/ и 正 /сэ:/ («правильный, подлинный, истинный») и в Курсе трактуется как «старание избежать искажений действительности» [中学校学習指導要領解説, 2019]. Лексема 公平 /ко:хэ:/ образована от иероглифа 公 /ко:/ и 平 /хэ:/ («ровный, простой, одинаковый, спокойный, мирный») и обозначает «обращаться со всеми одинаково» [ДДС]. Лексема 公共 /ко:кё:/ образована от иероглифа 公 /ко:/ и 共 /кё:/ («вместе, совместно; оба; все») и формирует ценностную доминанту 公共の精神 («дух общественности»), которая в Курсе определяется как «намерение целиком отдать себя во благо общества» [中学校学習指導要領解説, 2019]. Таким образом, мы можем наблюдать доминирующее значение общественного над частным в ЦКМ японцев, что находит свое отражение и в педагогическом дискурсе.

Основой поведения японцев в социуме является 義理 /гири/ («нравственный долг»). В философском понимании *гири* это: 1) правильный порядок вещей; 2) путь истины, которому должен следовать каждый человек; 3) суть всего [ДДС]. *Гири* – это социальный конструкт, моральный принцип, указывающий на то, что необходимо делать для других людей и что нужно воздавать другим [ДДС]. Как отмечает К. Сэки, это путь добродетели или тот путь, которому должны следовать все люди [Seki, 1971, p. 106].

Содержание *гири* может различаться в зависимости от насыщенности отношений личными чувствами: согласно одной концепции, *гири* может быть формальным и исключать компонент личного переживания, согласно другой – *гири* наполняется этим переживанием [Пронников, Ладанов, 1996, с. 115]. Ц. Химэока называет *гири* одним из трех столпов, на которых держится японское общество [Himeoka, 1962, p. 88]. Х. Каная указывает на наличие различных семантических оттенков у обсуждаемой лексемы: 暖かい義理 /атакакаи гири/ («теплый, душевный гири») и 冷たい義理 /цумэтаи гири/ («прохладный гири») [Kanaya, 1991, p. 435]. Первое – это то, что мы делаем, воспринимая человека как своего друга или того, кому мы доверяем. В этом случае гири и не противостоит *ниндзё* – человеколюбию, а контаминируется с ним – 義理人情 /гирининдзё/ («долг и человеколюбие»), раскрывая истинный смысл человеческой души. В свою очередь, 冷たい義理 /цумэтаи гири/ – это не то, что мы «делаем», а скорее то, что нас «заставляют делать» [Kanaya, 1991, p. 435].

**3. Ценностные доминанты よりよい学校生活 («улучшение школьной жизни») и 集団生活の充実 («совершенствование жизни в коллективе») и их лексические репрезентации.** Целями жизни японца традиционно были: хорошая семья, хорошее общество и хорошая страна [Seki, 1971, p.102]. Гораздо больше внимания в своем поведении японцы отводят кооперации или консенсусу, чем независимости или свободе личности. Это проявляется во всех сферах жизни: начиная с решений, принимаемых в правительстве, и заканчивая вопросами

внутри семьи. Причиной подобного поведения является 集団意識 /сю:дан исики/ («групповое сознание»). Японская мораль считает узы взаимной зависимости основой отношений между людьми [Овчинников, 2007, с. 102]. В основе межличностных связей в Японии все еще лежит магическое мировоззрение, что можно увидеть на разных примерах то, когда люди действуют по установленному порядку, даже не замечая того [Abe, 1991, p. 434].

В основе обеих анализируемых ценностных доминант лежит лексема 生活 /сэ:кацу/ «жизнь, существование, быт», семантическое ядро которой формирует значение «существование в мире людей» [ДДС]. Именно осознание себя частью огромного социума определяет поведение японцев.

Проявление группового сознания в рамках школьного дискурса мы встречаем в явлении 部活 /букацу/ – так называемом «клубном движении». Большое число учащихся средних школ принимают участие в клубном движении, в котором самостоятельно выбирают тот клуб, в который желают вступить – это отражено во многих исследованиях [Kakutani, 2005; Kakutani, Mutou, 2001; Okada, 2009].

Для первого и второго классов младшей школы задача сформулирована следующим образом: «проживай школьную жизнь весело», – а для третьего и четвертого декларируется как: «сотрудничайте и сделайте свой класс и школу веселее». Вместо прилагательного よい /ёй/ («хороший») используется понятное реципиенту 楽しい /таноси:/ («веселый»). В средней школе появляется постулат «гордиться школой и друзьями», где примечательным является использование лексемы 仲間 /накама/ вместо 友 /томо/ в значении «друзья», также имеющей значение «те, с кем вы делаете что-то вместе», «те, с кем вы живете и трудитесь на одной территории» [ДДС].

#### **4. Ценностная доминанта 勤勞 («труд») и ее лексическая репрезентация.**

Лексема 勤勞 /кинро:/, состоящая из иероглифов 勤 /кин/ («служба, обязанность; усердие») и 勞 /ро:/ («труд, усилия, работа»), впервые зафиксирована в указе

императора Сёму от 741 г., который содержится в историческом трактате «Сёку Нихонги» («Продолжение анналов Японии») [続日本紀, 797]: в сочетании с 養人 /ё:дзин/ («человек [зависимый от чего-л]») она обозначает «крестьянин, земледелец» [ЯЭС].

В работах философов и просветителей Средневековья центральное место занимала этика производственных отношений, даже постижение сути буддизма у многих буддийских проповедников становилось возможным лишь через активную трудовую деятельность [Прасол, 2008, с. 206]. Стремление к труду постулировалось и с наступлением реставрации в XIX в.. Так, в Указе об образовании император Мэйдзи формулирует следующий призыв: «не пренебрегать наукой, стремиться к знаниям и овладению профессией» [教育勅語, 1880]. Поощрение трудовой активности было напрямую связано с попыткой Японии встать на одну ступень с ведущими державами того времени: Российской Империей, Британской Империей и др.

Капитуляция Японии во Второй мировой войне не только привела к краху политической системы, но и негативным образом сказалась на экономике. И такое качество как трудолюбие стало одним из факторов резкого производственного скачка и появлению феномена «японского экономического чуда». Стремление к труду было также закреплено законодательно. Согласно Конституции Японии, «труд» наравне с «образованием» и «уплатой налогов» входит в 国民の三大義務 («Три главные обязанности народа»), описанные в статьях 26, 27 и 30 [日本国憲法, 1947]. Закон о школьном образовании 1947 г. ставил одной из главных задач «развитие способностей у детей, которые позволили бы им выбрать свою будущую профессию согласно собственным предпочтениям», а в учебном плане появился сначала такой предмет, как «профессиональная деятельность», а затем в 1951 г. к нему добавилось еще и «домоводство» [Окано, 2013, р. 6].

В современной Японии подобная ориентация на будущую профессиональную деятельность получила название キャリア教育 /кяриа кё:ику/

(«обучение с ориентацией на карьеру»), и начинается оно уже с младшей школы [Yoshitake, Nishiyama, 2011, p. 192]. В учебнике данный паттерн декларируется в следующем предписании: 勤労や奉仕を通して社会に貢献する («Вносить свой вклад в общество самоотверженным трудом») [中学校学習指導要領解説, 2019].

Данная ценностная доминанта формирует в японцах такое качество, как 我慢 /гаман/ («терпение»). Лексема 我慢 /гаман/ образована от иероглифов 我/га/ («эго; я; личность») и 慢 /ман/ («высокомерие, надменность») [Ю] и происходит от санскритского māna («гордость») [ЯЭС; СС]. От данной лексемы образовано прилагательное 我慢強い /гамандзуй/ («терпеливый») [Ю], которое обладает положительной коннотацией и из уст учителя или родителя расценивается как похвала. Неумение сдерживать эмоции, напротив, расценивается как недостойное поведение. Нежелание терпеть и соблюдать умеренность равно нежеланию сосуществовать в гармонии (和 /ва/) с окружающими, что делает человека потенциальным изгоем среди сверстников. А подобный статус для японца как представителя культуры коллективизма является невозможным.

**5. Ценностные доминанты 家族愛 («любовь к семье») и 家庭生活の充実 («совершенствование семейной жизни») и их лексические репрезентации.** Лексема 家族 /кадзоку/ («семья») состоит из иероглифов 家 /иэ, ути/ (от кит. 家 *цзя* («род-семья; школа»)) и 族 /якара/ (от кит. 族 *цзу* («род; клан»)) [БКРС]. Принцип согласования в японском обществе уходит корнями в древность: систему *иэ* (家). Согласно японскому этимологическому словарю, *иэ* восходит к древнеяпонскому 寝戸 /ихэ/, где 寝 («сон, постель»), а 戸 («дверь; двор») [ЯЭС]. Согласно толковому словарю японского языка, данная языковая единица обладает широким спектром значений: 1) здание, которое используется для жизни людей; 2) свой дом; 3) небольшая группа людей, состоящая из людей, объединенных кровными узлами, и проживающая вместе; 4) единство, передаваемое за счет родственных связей от предков будущим поколениям; 5) происхождение [ДДС].

Система *иэ* или *иэмото* изначально указывала на род или семью, в которой по наследству передавалось владение прикладными искусствами: боевые искусства, чайная церемония, *икэбана*, искусство благовоний, театр и др. [БСЯЯ]. Система *иэ* в своем развитии прошла долгий путь, начиная с древности – через Средневековье. Изначально *иэ* – крестьянский двор, позже, в феодальную эпоху, – клан-семья. В эпоху Эдо система *иэ* была законодательно закреплена как господствующая социально-экономическая единица организации японского общества: она определяла структуру не только крестьянских, но и значительной части городских семей [Михалев, 2001, с. 379]. Характерными принципами *иэ* были патриархальность и авторитарность, а также солидарность и сыновья почтительность, являющиеся неотъемлемой частью конфуцианской системы ценностей, преобладающей в обществе. Как указывают Пронников и Ладанов, в соответствии с нормами «иэ» все ее члены обязаны функционировать как тщательно подогнанные друг к другу детали единого, четко отрегулированного механизма и не предпринимать действий, наносящих системе какой-либо ущерб [Пронников, Ладанов, 1996, с. 295].

Таким образом, система *иэ* легла в основу отношений не только внутри семьи, но и других сфер жизни японского общества. По мнению Х. Хадзама, это сформировало основы так называемой «японской» системы управления: распространившийся еще в эпоху Тайсё (1912-1926 гг.) принцип 経営家族主義 /кэ:э: кадзоку сюги/ («управление предприятием по принципу семьи») предполагал отношения капиталиста и рабочего как «отец и сын», а общее представление о правах трудящихся базировалось на принципах «милосердия» и «благодеяния» [Hazama, 1961, p. 2, 5].

Послевоенная система семейных отношений претерпела значительные изменения. Новый Гражданский кодекс и 24 статья Конституции 1947 г. ликвидировали систему *иэ* и, по факту, юридически закрепили новые принципы семейного права: женщины получили равные права с мужчинами, что повлекло за собой внесение поправок и в Гражданский кодекс, и в другие законы,

регулирующие семейные отношения. Также на волне процессов демократизации и персонализации в японском обществе на смену *измото* приходит концепция マイホーム主義 /май хо:му сюги/ («принцип “моя семья”») [Sakai, Toma, Honda, 2012, p. 148]. С одной стороны, она избавляла от общинного мышления и способствовала формированию современного типа личности, а с другой – приводила к значительному обособлению человека от общества и снижению интереса к политической жизни страны [Tomoeda, Yamada, 2005, p. 571]. Традиционная система *изэ* ради гармонии и счастья семьи ставила ее ценности выше ценностей каждого из ее членов, а также ограничивала свободу личности [Yamate, 1979, p. 77], в то время как принцип «моя семья» высшей ценностью признавал личный интерес [Arichi, 1970, p. 36]. Все это привело к распаду нуклеарной семьи и концентрации внимания не на отношениях между супругами, а на отношениях родитель-ребенок, в частности, мать-ребенок.

Образ матери в Японии, прежде всего, связан с понятием 甘え /амаэ/. *Амаэ* происходит от глагола 甘える /амаэру/, который, по сути, является лакунарной лексемой в русском языке. Он обозначает 1) искать любви, покровительства; 2) быть избалованным [ДДС]. Теория *амаэ* была впервые сформулирована психотерапевтом Т. Дои [Doi, 1971], по которой амаэ – это ключевая концепция для понимания характера японцев. *Амаэ* – это основа формирования японского «я», именно в семье ребенок впервые ощущает чувство защищенности, принадлежа к группе, и опасности – вне ее [Джуринский, 1997, с. 18].

Для многих японцев вся нация представляется большой семьей [Пронников, Ладанов, 1996, с. 195], а потому одна из главных задач японской педагогики – сформировать у ребенка такое отношение к семье, которое он потом перенесет на общество. В рабочей программе это эксплицировано следующим постулатом: «Жизнь в кругу семьи – это подготовка к становлению полноценного члена общества» [中学校学習指導要領解説, 2019].

**6. Ценностные доминанты 伝統と文化の尊重 («уважение к традициям и культуре») и 国や郷土を愛する態度 («любовь к стране и родине») и их лексические репрезентации.** Лексема 国 /куни/ («страна, государство») уходит корнями в китайское понятие 國 *го* («государство») [Кобзев, 2006, с. 76], и это неслучайно, потому как первое японское государство строилось по китайской модели. Слово 文化 /бунка/ («культура») также пришло из китайского языка. В этимологии первого иероглифа 文 /бун/ присутствует значение «рисунок, украшение», второй, 化 /ка/ имеет значение «изменение, превращение, колдовство», таким образом, в сознании носителя японского языка 文化 ассоциируется с «красотой и превращением» [Гуревич, 2006, с. 17].

Жизнь в жестких территориальных рамках и закрытие страны до середины XIX в. сформировали у японцев четкое представление о своей стране как об особенной, непохожей ни на одну из стран мира территории, созданной богами. Подобное мировоззрение обеспечило прочный базис для развития японского этноцентризма. В древности центральное место в жизни японца, живущего согласно нормам синто, были только прошлое в лице предков и настоящее в лице клана, семьи или группы, продолжавших линию предков [Прасол, 2008, с. 18]. Именно тогда у японцев сложилось особое отношение к прошлому, которое не позволяло им забывать его.

Опорными точками трансформации традиционного мировоззрения становятся открытие страны во второй половине XIX в. и поражение Японии во Второй мировой войне. Реставрация Мэйдзи (1868 г.) хоть и способствовала тотальной европеизации всех сфер жизни общества, в основе официальной идеологии все так же находилась концепция 国体 /кокутай/ – японская национально-государственная общность, объединяющая мир божеств *ками* и императора (первосвященника Синто и сакрального вождя), японский народ (потомков богини Аматэрасу) и Японские острова (творение божеств), мир живой Природы [Новикова, 2016, с. 76].



Проведенные американской оккупационной администрацией реформы и установление нового общественного порядка после капитуляции Японии в 1945 г. привели сначала к кризису ценностных ориентаций. Сама основа социальной идентичности японцев была подорвана [Новикова, 2016, с. 88]. Дискредитация прежних ценностных ориентиров диктовала потребность в возникновении новых, а потому в этот период большинство японских исследований было сосредоточено вокруг концепции 日本人論 /нихондзинрон/ «теория о японцах», основой которой была уникальность японской нации.

Несмотря на то, что попытка законодательного установления «любви к стране и к родине» вызвала острые споры [Говоров, 2007, с. 31], в Обновленном основном законе об образовании данная статья все равно присутствует:

伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと («Наряду с любовью к своей стране и родине, с уважением относиться к другим странам, воспитывать стремление к миру и добрососедским отношениям с мировым сообществом») [新教育基本法, 2006].

Это повлекло за собой присутствие идеи патриотизма в качестве одного из конструктов Курса, что было вербализировано в следующих предписаниях: «уважать традиции и культуру нашей страны, любить нашу страну»; «уважать традиции и культуру родины, любить родину» [中学校学習指導要領解説, 2019].

Примечательным является употребление лексемы 郷土 /кё:до/ («родина») как нетождественной лексеме 国 /куни/ («страна»). Употребление лексемы 国 /куни/ («страна») мы впервые встречаем лишь в учебнике для 5–6 классов младшей школы: «взрасти в своем сердце любовь к стране и родине». А на страницах учебников для младшей школы зафиксировано лишь 郷土 /кё:до/ («родина»). Это сделано в целях повышения интереса к своему региону и борьбе с 過疎化 /касока/ – так называемым процессом депопуляции [過疎地域の現況,

2018]. Однако в учебнике для средней школы значения лексем 国 /куни/ («страна») и 郷土 /кё:до/ («родина») разводятся, что видно из предписаний:

- 1) 故郷の発展のために («[делайте все] для развития своей родины»);
- 2) 国を愛し、伝統の継承と文化の創造を («любите свою страну, цените традиции и культурное наследие»).

Таким образом, с первого класса в детях воспитывают почитание национальных традиций: начиная от своего города или деревни и заканчивая страной.

**7. Ценностные доминанты 国際理解 («взаимопонимание с другими странами») и 国際親善 («дружеские отношения с другими странами») и их лексические репрезентации.** С развитием глобализма и включением Японии в мировое сообщество особенно остро встала проблема межэтнических отношений японцев как с представителями национальных меньшинств внутри страны, так и с представителями других культур за ее пределами.

Японский этноцентризм уходит корнями в глубокую древность и обусловлен особенностями этногенеза, географическим положением и всем ходом социального развития [Пронников, Ладанов, 1996, с. 56]. Островное положение, оторванность от континентальных цивилизаций, а позже искусственно созданная изоляция страны сформировали комплекс национально-психологических особенностей, лежащих в основе японского этноцентризма.

Важными вехами в формировании японского самосознания М. Нода определяет: 1) период с IX по XIV вв. (эпохи Хэйан и Камакура); 2) период Эдо (1603–1868 гг.) [Noda, 1974, p. 3]. Первый период определяется крахом господствующей аристократической системы управления и возникновением военного правительства – сёгуната. Второй – период последнего сёгуната и тотального закрытия страны, получившего в японской историографии название «Период Сакоку». Значительное влияние на ценностные ориентации японцев в этот период оказала идеологическая школа *Кокугаку* («Изучение страны»),

которая, опираясь на национальную религию японцев *синто*, критиковала Китай в целом и китайские учения (в том числе конфуцианство) – в частности [Huang, Tucker, 2014, p. 233].

В 1995 г. Япония присоединилась к Международной конвенции о ликвидации всех форм расовой дискриминации – 差別 /сабэцу/. Лексема 差別 /сабэцу/ («дискриминация») в современном языке используется в отношении следующих категорий лиц:

- буракумин («потомки касты «нечистых»»);
- национальные меньшинства (айну и жители Окинавы);
- выходцы из бывших японских колоний (Кореи и Китая);
- иностранцы [ДДС].

На сегодняшний день понятие «мы» (японцы) неизменно противопоставлено понятию «они» (неяпонцы). Лексема, которую используют для обозначения иностранцев в японском языке – 外国人 /гайкоудзин/ (букв. «человек из-за границы, человек извне»). Однако в современном языке встречается и пейоративная лексема 外人 /гайдзин/, заключающая в себе покровительственный, пренебрежительный оттенок, и образованные от нее 馬鹿外人 /бака гайдзин/ («глупый иностранец»), 変な外人 /хэнна гайдзин/ («странный иностранец») и др. [ДДС].

На страницах анализируемого Курса на сегодняшний день отсутствуют лексемы, образованные от иероглифа 外 /гай; сото/ («внешний»), на место им пришли такие, как 世界の人 /сэкай но хито/ («люди со всего мира»), 異文化の人 /ибунка но хито/ («человек другой культуры»), 他国の人 /такоку но хито/ («человек из другой страны»), 価値観の異なる他者 /катикан но котонару тася/ («другие, кто обладает отличающимися ценностями»).

Однако вместе с наставлением 世界の人々 とつながって («Будь связан с людьми по всему миру»), в данном разделе также актуализируется и 日本人の自

覺を持ち世界に貢献する («приносить пользу миру будучи японцем»). И это есть не что иное, как демонстрация 日本らしさ /нихонрасиса/ – истинно японской природы.

Анализ данных ценностных доминант демонстрирует, что взаимоотношения в японском обществе продиктованы многочисленными условностями и традиционными предписаниями. Центральным понятием становится 公 («общественный») – в противовес 私 («частный»). Жизнь индивида в японском обществе подчинена групповому сознанию и консенсусу. Без них становится невозможным поддержание общественно-политической целостности, а потому данные ценностные доминанты необходимо легитимировать в сознании подрастающего поколения.

Ценностные доминанты, связанные с восприятием государства, общества и семьи, уходят корнями в китайскую философскую мысль, во всех аспектах преобладает системное восприятие. Кроме того, в условиях глобализма предпринимаются попытки борьбы с этноцентризмом и дискриминацией как иностранцев, так и национальных меньшинств внутри страны, что выражается в ценностных доминантах 国際理解 («взаимопонимание с другими странами»), 国際親善 («дружеские отношения с другими странами»).

#### 2.2.4. Сакральное в системе координат ЦКМ японцев

В Японии с древних времен человек понимал себя как часть природы: японская цивилизация эоцентрична в отличие от западного антропоцентризма. У японцев в качестве стержневого ценностного критерия выступает не сама личность, а универсум и единство человека с ним [Чугров, 2017, с. 70]. Подобное осознание до сих пор является одним из базовых конструктов формирования ЦКМ японцев.

**1. Ценностные доминанты 自然愛護** («любовь к природе и забота о ней»), **感動、畏敬の念** («волнение и почтительный страх») и их лексические репрезентации. В XVIII в. японовед и исследователь религии синто Мотоори Норианага, размышляя о сути *яматогокоро*, «души Ямато», писал: «Если кто-то спросит людей о том, что же есть *яматогокоро*, я отвечу, что это цветение вишен на горе в лучах утреннего солнца». Тем самым он подчеркивал неразрывную и естественную связь японцев и Природы [Shirane, 2012, p. 212]. Как считает Т. Судзуки, своей любовью к природе японцы обязаны, прежде всего, горе Фудзи [Судзуки, 2004, с. 140]. Свидетельства тому находим еще в стихах поэтов эпохи Нара (VIII в.).

В отличие от антропоцентричной культуры Западной Европы, культура Японии – экоцентричная, а потому в Японии человек никогда не отделял себя от природы. Единение с природой считается главным источником духовности, умиротворения и благоденствия [Какидзаки, Риппель, 2019, с. 13]. Японцы во все времена принимали за основу бытия Истину – *макото*, которая являла изначально-прекрасное, скрытое в любом явлении, отсюда и благоговейное отношение у японцев ко всему в Природе [Григорьева, 2008, с. 105–106].

Лексема 自然 /сидзэн/ помимо своего основного значения – «природа» – также включает в свое семантическое поле «естественность», «спонтанность» и «самобытие» [ДДС]. Будучи заимствована из китайского языка, лексема *цзы жань* 自然 («естественность, спонтанность») [Духовная культура Китая, 2006, с. 544] транслирует основополагающий принцип даосских и чань-буддийских учений о «естественном ходе вещей, исключающем человеческое вмешательство» [ДДС]. Значение «спонтанность» восходит к практикам чань-буддийской школы Линьцзи, акцент которых был сделан на «внезапном» выявлении «природы Будды» в сознании человека «здесь и сейчас» [Главева, 2003, с. 115], а «самобытие» – к учению даосизма о «самости», «следовании себе» [Духовная культура Китая, 2006, с. 544], где изначальное значение *цзы* 自 – «самость» [КЭС].

И именно естественная самость, по мнению даосов, есть истинная сущность человека [Лукьянов, 1986, с. 240].

Религиозный синкретизм синтоизма, чань-буддизма и даосизма впоследствии воплотился в учении дзэн, в котором 自然 /сидзэн/ стал одним из 7 ключевых принципов формирования эстетики. Природа в дзэн-буддизме рассматривается не как объект «завоевания», а как «ближний», несущий в себе, подобно любому японцу, частицу божества или «сущность Будды» [Судзуки, 2004, с. 157]. Для японцев деревья, цветы, голоса птиц, шум ветра, сияние луны – это часть культуры, а потому того, кто хранит заповеданное, называли 文人 /бундзин/ («человек культуры»). Культура, по мнению японцев, унаследована от богов – ками, в ней путь к спасению – 神ながらの道 /ками нагара-но мити/, что значит «оставлять все на волю богов» [Григорьева, 2008, с. 94], а потому с ранних лет детям транслируется идея защиты природы.

Ценностная доминанта, номинируемая как 自然愛護 /сидзэн айго/ состоит из двух лексем: 自然 /сидзэн/ («природа») и 愛護 /айго/, где иероглифы 愛 /ай/ («любовь») и 護 /го/ («защищать») образуют значение «защита с любовью», «охрана с целью не допустить осквернения “добра”» [ДДР].

С 30-х годов XX в. в Японии принимаются законы, играющие важную роль в охране окружающей среды: «Закон о национальных парках» 1931 г. (国立公園法), «Закон о природных парках» 1957 г., 2010 г. (自然公園法), «Закон о контроле над загрязнением окружающей среды» 1967 г., «Основной закон об окружающей среде» 1993 г. (環境基本法). «Основной закон об окружающей среде» называют «конституцией» японского экологического законодательства, его главная мысль – общество устойчивого развития, которое может заботиться о сохранении окружающей среды, одновременно обеспечивая экономическое развитие [Тихоцкая, 2014, с. 453].

В японских школах всегда делался акцент на обучении, основанном на наблюдении и проведении экспериментов, особое значение придается контактам с

живой природой [Там же, с. 453]. Ключом к постижению Природы в школьной программе для младших классов являются сказки про животных. Д. Акацу пишет: «сказки, героями которых являются животные, способствуют установлению тесных связей между детьми и миром природы, учат их переключать внимание с собственных проблем на проблемы других, проявлять любовь и заботу» [Akatsu, 2008. p. 153].

Но в Курсе декларируется не только любовь к природе, но и 畏敬の念 /икэ: но нэн/ – состояние «глубокого почтительного страха» [ДДС]. Данное чувство японцы испытывают ко всему, что неподвластно человеку: жизни, судьбе, природе, богам, Будде, космосу и предкам. В рабочей программе это выражено в постулате: 人間としての自己の在り方を深く探究するとき, 人間は様々な意味で有限なものであり, 自然の中で生かされていることを自覚することができる («Когда мы постигаем глубины смысла своего человеческого существования, мы можем понять, что мы являемся частью природы и то, как ограничена наша жизнь») [中学校学習指導要領解説, 2019].

Таким образом, осознавая себя частью природы, дети должны приблизиться к пониманию того, что такое человеческая жизнь. И изучению данной ценностной доминанты уделяется особое внимание.

**2. Ценностные доминанты 生命の尊さ («ценность жизни») и よりよく生きる喜び («радость от возможности изменить свою жизнь к лучшему») и их лексические репрезентации.** Ключевым фактором в отношении к жизни как у древних, так и у современных японцев была и остается природа. С приходом буддизма исконно синтоистские верования наложились на основы буддистского восприятия мира. Опираясь на учение Шакьямуни, главными постулатами которого являлись утверждения о том, что на этом свете нет ничего вечного и любой человек когда-нибудь умрет, японское общество взрастило в себе смирение перед стихией, стремясь максимально приспособиться к природе

[Козачина, 2018а, с. 24]. Буддистское чувство непостоянства бытия, *анитья*, в японском языке обозначалось лексемой 無情観 /мудзэ:кан/ [Terada, 1997].

Ключевым фактором формирования подобного отношения к жизни у японцев стала самурайская идеология, основанная на учении дзэн (от кит. 禪 *чань*). Самурай, как представитель наивысшего сословия, являл собой пример морального поведения и должен был воспитывать нравственность в себе и в нижестоящих. А самым благородным качеством самурайского сословия провозглашалось пренебрежение к собственной жизни, и эта идея прочно закрепилась в ЦКМ индивида традиционной Японии.

Во «Всемирном докладе о счастье», ежегодно публикуемом ООН, на 2019 г. Япония занимает 58-е место (в 2018 г. – 54-е, в 2017 г. – 51-е) [World Happiness Report]. Неудовлетворенность собственной жизнью нередко становится причиной самоубийства. По данным Всемирной организации здравоохранения на 2018 г., Япония находится в списке стран с высоким уровнем самоубийств (16.5 на 100 тыс. человек) [WHO].

Решение проблемы детского суицида составляет одну из задач современного японского педагогического дискурса. Высокий уровень самоубийств среди школьников, агрессивное поведение детей среди сверстников [Russell, Metraux, 2017, p. 2], возросшая за последние годы детская и юношеская преступность заставляют Министерство образования регулярно пересматривать содержание школьного курса [Anzai, 2015, p. 438].

В рабочей программе и в учебниках в качестве языковых средств, эксплицирующих анализируемые ценностные доминанты, предстают целых 9 лексических единиц, созданных на базе производящей лексемы 生 /сэ:/ и имеющих следующие доминантные смыслы: 生命 /сэ:мэ:/ («жизнь – главная причина, заставляющая живые организмы быть живыми»); 人生 /дзинсэ:/ («человеческая жизнь»); 一生 /иссэ:/ («жизнь целиком, вся жизнь»); 生涯 /сэ:гай/ («жизнь – время, отведенное человеку в этом мире, одна жизнь»); 生活 /сэ:кацу/



(«жизнь, быт»); 生存 /сэ:дзон/ («жизнь – процесс пребывания в этом мире»); 生き方 /икиката/ («способ жизни, отношение к жизни») [ДДС]. В зависимости от контекста семантические отличия представленных лексем могут нивелироваться.

Выделенные нами единицы могут быть объединены в следующие категории: 1) жизнь как процесс (生命、人生、生存、生きること); 2) жизнь как время (一生、生涯); 3) жизнь как нахождение в социуме (生活、生き方、暮らし) [Козачина, 2018а, с. 26].

В рамках данной лексико-семантической группы предпочтение отдается именно лексемам 生命 /сэ:мэ:/ и 人生 /дзинсэ:/. Это возвращает реципиента к восприятию себя как части большой вселенной, выходца из мира природы. В отличие от европейцев, которые еще со времен Античности смотрят на мир как бы со стороны, изучая его, японцы чувствуют свое нераздельное единство с природой [Козачина, 2018а, с. 29]. Также данный выбор продиктован фиксацией на «возвышенном», поскольку необходимое условие жизни для японцев – это Культура, но главное – благородство тех, кто хранит заповеданное, – 文人 /бундзин/ («человек культуры») [Григорьева, 2008, с. 96]. А основание детского мировосприятия – его био-экологичность: концепция природы, в соответствии с которой все люди связаны с природой и существуют вместе со всем живым и неживым [Лапина, Шилин, Ларина, 2010, с.135].

Ценностная доминанта, номинируемая как 生命の尊さ («ценность жизни») находит специфическое преломление в японской ЦКМ: накладываясь на основы синтоизма, стоявшего у истоков формирования японской нации, а также опираясь на продиктованные доктринами дзэн-буддизма принципы достижения Просветления и познания Истины, она образует абсолютно уникальную модель, отличную от тех, что мы наблюдаем в западном сознании.

Исследуемая группа ценностей постулирует неразрывную и естественную связь японцев и Природы. Осознание себя частью мира Природы до сих пор является базовым конструктом в формировании ЦКМ японцев, а потому

нуждается в постоянном воспроизводстве. Ведь не сама личность, а универсум и единство человека с ним выступают в качестве стержневого ценностного критерия. Понимание этого возвращает подрастающее поколение к восприятию себя как части большой вселенной, выходца из мира природы.

Таким образом, в данном параграфе мы описали сущность и исторические корни институционализированных ценностей, перечисленных в Курсе, а также выявили лексемы, репрезентирующие данные ценности в различных контекстах.

#### 2.2.5. Истоки институционализированных ценностей курса «Моральное воспитание»

Проанализировав институционализированные ценности курса «Моральное воспитание» и их истоки посредством применения этимологического и лингвокультурологического анализа, мы представляем полученные результаты в таблице (Табл.1). В основе курса «Моральное воспитание» находятся 3 ценностные парадигмы: японская (синтоистская), китайская и европейская, – что является отражением развития японского общества в условиях постоянной смены доминирующей религиозно-философской системы, каждая из которых закрепляла в картине мира нации определенный набор ценностных доминант. Как видно в представленной таблице (табл. 1), ценности Курса разнородны, но, подчиняясь преобладающей модели культуры Японии, характеризующейся симбиозом традиций и инноваций, не противоречат друг другу.

Таблица 1 – Истоки институционализированных ценностей курса «Моральное воспитание»

Группа ИЦ	Китайская ценностная парадигма	Японская ценностная парадигма	Европейская ценностная парадигма
О себе	善 («добро, благо, калокагатия, прекрасное, умение»), 惡 («безобразное, зло»), 誠 («искренность, подлинность»), 真 («истинность»), 節 («умеренность»)	善 («добро»), 惡 («зло»), 罪 («грех»), 清 («чистота»), 真 (誠) («истина»), 真心 («истинное сердце»), 大和心 («душа Ямато»), 和魂漢才 («японская душа – китайская мудрость»), 和魂洋才 («японская душа – европейская мудрость»), 遠慮 («сдержанность»), 頑張り («старание»)	Индивидуализм, надежда, мечта
Об отношениях с окружающими людьми	仁 («человеколюбие»), 礼 («ритуал»), 情 («свойство, чувственность»), 信 («благонадежность»), 关系 («включение в отношения»)	思いやり («чуткость»), 感謝 («благодарность»), 上下関係 («отношения между вышестоящими и нижестоящими»), 先輩後輩 (отношения «старший-младший»), 人情 («человеколюбие»)	Равные права мужчин и женщин
Об отношениях с коллективом и обществом	法 («закон, образец, правило, метод») 公 («общее, общественное») 家 («род-семья; школа») 國 («государство») 文 («письменность-культура»)	義理 («нравственный долг»), 集団意識 («групповое сознание»), ねまわし («консенсус»), 腹芸 («скрытая игра; тактика»), 我慢 («терпение»), 甘え <i>amae</i> («любовь, покровительство»).	Борьба с дискриминацией, космополитизм
Об отношении к природе и миру сакрального	自然 («естественность, спонтанность»), 生 («жизнь, рождение»), 命 («предопределение, судьба»)	自然 («природа»), 真心 («истинное сердце»), 大和心 («душа Ямато»), 生命 («жизнь»)	Охрана природы

Все ценностные доминанты, вошедшие в таблицу (Табл.1) сформулированы на основе синтезирующего анализа нашего исследовательского корпуса и

различных источников по истории, культуре, религии и философии Японии, Китая (например, публикации ведущих китаеведов на сайте Синология.ру); а доминанты европейской ценностной парадигмы сформулированы в соответствии с Европейской конвенцией по правам человека, принятой Советом Европы в 1953 г.

Доминанты японской ценностной парадигмы восходят к канонам древней религии японцев – синтоизму, в основе которой – единство человека и Природы и наделение всех элементов окружающего мира душой. По своей природе данные ценности близки каждому японцу, однако они утрачивают свое значение при столкновении с современными реалиями, а потому их необходимо воспроизводить каждому новому поколению.

Доминанты китайской ценностной парадигмы – это устои, пришедшие из разных религиозно-философских систем, действующих в Китае: буддизма, даосизма, конфуцианства, легизма. На основе этих ценностей происходила организация японского общества всех уровней: от государства до клана-семьи. Они же регламентировали отношения как между людьми, так и между народом и государством. Атомизация современного японского общества, истончение связей между людьми, а также преобладание секулярно-рациональных ценностей над традиционными являются свидетельствами того, что ценности данной группы постепенно размываются. Их легитимация в сознании подрастающего поколения обусловлена тем, что именно эти ценности обеспечивают стабильное функционирование властного института и помогают осуществлять контроль за идеологическим воспроизводством общественных устоев.

В условиях глобализации и столкновения цивилизаций свое отражение в Курсе находят такие ценности, как индивидуализм, мечта, борьба за равные права, космополитизм, охрана природы, характеризующие европейскую ценностную парадигму. Деконструкция привычного мира приводит к проблеме идентичности в японском обществе, что ставит перед институциональным дискурсом новые задачи по ее укреплению. Своего рода идентификационное «зеркало» для Японии

представляют США, Россия, страны Евросоюза. Легитимируются данные ценности таким образом, чтобы они не вступали в противоречие с существующими традиционными устоями, а дополняли их, трансформируя при столкновении с новыми реалиями. Их легитимация рассматривается в Японии как необходимый инструмент трансляции в мировое сообщество макропропозиции, нацеленной на положительную самопрезентацию: «мы – часть современного глобального мира», являющейся также ключевой формулой, выполняющей когнитивно-структурирующую функцию для формирующегося сознания школьника.

Поскольку гипотеза исследования состоит в том, что легитимирующие процессы реализуются в частности, проходя через призму жанрового пространства педагогического дискурса, в следующем параграфе мы рассмотрим специфику дискурсивных жанров, используемых в курсе «Моральное воспитание» для того, чтобы в параграфе 2.4., посвященном собственно описанию стратегий легитимации в их корреляции с теми или иными жанрами, не фокусировать отдельно внимание на специфике самих жанров.

### 2.3. Жанровая система Курса

Поскольку свое воплощение в дискурсе ценности находят через призму различных жанровых форм [Карасик, 2015], в рамках данного параграфа будут рассмотрены дискурсивные микрожанры учебника «Наша мораль». Рассматриваемые жанровые формы по своему названию совпадают с речевыми и литературными жанрами, но в институциональном дискурсе они претерпевают определенное перевоплощение, становясь *дискурсивными*. В результате данной трансформации привычные формы начинают подчиняться законам, целям и установкам институционального дискурса, а потому требуют дополнительного описания. В данном параграфе будут описаны следующие жанровые формы: *цитата, словарная статья, биография, автобиография, сказка, рассказ,*

*стихотворение, сентенция, совет, назидание, экскурс в традиционную культуру, проблематизирующий рисунок, личное мнение.*

В качестве методологии мы частично опираемся на модель речевого жанра, предложенную Т.В. Шмелевой [Шмелева, 1997]. В ней присутствует семь параметров: 1) коммуникативная цель; 2) образ автора; 3) образ адресата; 4) образ прошлого; 5) образ будущего; 6) диктумное (событийное) содержание; 7) языковое воплощение [Шмелева, 1997, с. 93–96]. В силу того, что жанровые формы подчиняются цели и установкам институционального педагогического дискурса, все параметры исследуемых нами жанров, вплетенных в канву педагогического дискурса, совпадают, кроме двух: *диктумного содержания* и *языкового воплощения*. На этих двух параметрах мы и будем фокусироваться при построении анализа. Также необходимо отметить, что несмотря на то, что коммуникативная цель всех представленных ниже жанров будет идентичной (далее мы будем обозначать ее как макроцель) – легитимировать институционализированные ценности – нам представляется возможным выделить микроцели для каждого жанра.

Многие жанровые формы Курса имеют в качестве своей основы *интертекстуальные включения (ИВ)* – включения в текст целых других текстов с иным субъектом речи, либо их фрагментов в виде цитат, реминисценций и аллюзий, которые за счет смены субъекта высказывания повышают его импликационный и модальный потенциал, превращая текст в звено в общей цепи культурного общения человечества [Арнольд, 1999, с. 351, 360]. Теория интертекстуальности восходит к идеям о диалогичности высказывания М.М. Бахтина, который каждый текст предлагал рассматривать как диалог «я и другого» [Бахтин, 1986]. Интерпретация реципиентом смысла ИВ происходит за счет соотнесения ее со своим тезаурусом. В этом смысле, ассоциативный тезаурус личности – это основанный на опыте предшествующих поколений способ организации в сознании всех сведений о мире с учетом связей между ними [Арнольд, 1999: 353]. Таким образом, ИВ инициируют когнитивную деятельность

школьника в область интертекста и привносит в текст-реципиент, в данном случае это раздел учебника, посвященный определенной ценностной доминанте, дополнительный смысл.

Интертекстуальные включения различны по объему, но объединены одним признаком – сменой субъекта речи. Так, в рамках учебника «Наша мораль» могут быть выделены следующие дискурсивные жанры, основанные на использовании интертекстуальных включений: *цитата, словарная статья, биография, автобиография, сказка, рассказ, стихотворение, сентенция.*

**Цитата.** Свое развитие как литературный жанр цитата получила в работах Г.А. Левинтона (1971), М.Л. Гаспарова (1978), Е.Г. Рузиной (1978), Х. Мейера (1968), С. Моравски (1970) и др.

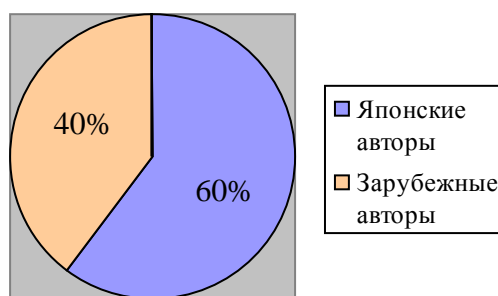
Цитирование в литературе Японии имеет многовековую традицию. Прием *хонкадори* («использования изначальной песни»), цитирования или скрытого цитирования строк классических поэтов в собственном стихотворении, широко применялся японскими поэтами начиная с XII в. [Долин, 2007]. Это было свидетельством интеллектуального развития автора – его обширных познаний в области китайской литературы, служившей с то время эталоном, и исключительного литературного вкуса.

В Курсе данный жанр представлен на всех ступенях обучения. Его *диктумное содержание* может быть представлено следующим образом: описание некоторой ситуации через призму «чужого» высказывания.

*Языковое воплощение.* Все цитаты из учебников являются маркированными: номинируются лексемами *メッセージ* /мэссэ:дзи/ («послание») – для младшей школы и *言葉* /котоба/ («изречение, выражение, слова») – для средней. Также они содержат указание на автора высказывания, годы его жизни и род деятельности. Авторами цитат из учебников анализируемого Курса являются известные личности: ученые, философы, политические деятели, деятели культуры, искусства, литераторы и др. – японские и зарубежные: Марк Аврелий, Уильям Смит Кларк, Мария Склодовская-Кюри, Бенджамин Франклин, Фридрих Шиллер, Мусякодзи

Санэцу, Сэндзю Марико, Тавара Мати, Тэдзука Осаму и др. Цитаты зарубежных авторов составляют около 40% от общего числа, что является показателем тенденции к глобализации и интернационализации, декларируемых в Курсе (См. Диаграмма 1).

Диаграмма 1 – Соотношение японских авторов и иностранных в рамках дискурсивного жанра биографии



Об авторе цитаты в учебнике представлена краткая информация – полное имя, даты жизни, род деятельности и главное достижение: *Альберт Эйнштейн (1879-1955) немецкий физик, создатель теории относительности*. Таким образом, авторы учебника акцентируют внимание реципиента не на отдельных фактах из жизни цитируемой личности, а на результате ее деятельности.

Среди грамматик, вербализующих данный дискурсивный жанр, нами выделены формы императива, образованные прибавлением к основе окончаний ~え、~ろ、~よ、~て、~い; формы гортатива (5 основа глаголов ~おう、~よう), дезиратива, образованные от неключительного суффикса ~た (だ), а также конструкции с наличием топики は.

Цитаты в учебниках сопровождаются следующими текстовыми выражениями: 人生の先輩に学ぼう «Давайте поучимся у старших!» – для младшей школы, この人の一言 «Высказывание этого человека» – для средней.



Они нередко предваряются невербальными средствами – фотографиями их авторов.

*Микроцелью* данного дискурсивного жанра является интерпретация смысла оригинальной цитаты через призму ЦКМ и с ориентацией на постулируемую ценностную доминанту. Дискурсивный жанр цитаты, как правило, сопровождается заданием: эссе или анкетой. Ученикам не предлагается рассуждать над прочитанной цитатой в контексте «верно/неверно», а отрефлексировать ее в соответствии с заданным контекстом.

**Словарная статья (СС).** С момента своего появления словари всегда играли важную роль в человеческом обществе, являясь зеркалом эпохи и всех плодов человеческой деятельности: искусства, литературы, науки, религии и др. Через призму языкознания, словарь – это всеобъемлющееместилище информации о языке, одной из главных функций которого является стимулирование субъекта к получению более высокой коммуникативной компетенции [Wiegand, Gouws, 2013, p. 297]. Изучению жанра словаря в языкознании посвящены работы Н.Ю. Шведовой [1988], Г.А. Левченко [2006], В.Д. Черняк [2015, 2016], А. Мустайоки [2015], М.Л. Каленчук [2016] и др.

Однако современные дискурс-аналитики ставят вопрос о политической и идеологической ангажированности словарей. В этом смысле, словари могут являться идеологическими инструментами [Fuertes-Olivera, Bergenholtz, 2011, p. 122]. В зависимости от установок составителей, обусловленных идеологическим давлением или, напротив, принципиальным отказом от идеологизации словаря, принимаются те или иные лексикографические решения [Черняк, 2017, с. 499], в которых находят свое отражение изменения на шкале ценностей в дискурсе и стоящей за ним картины мира [Дементьев, 2010, с. 24].

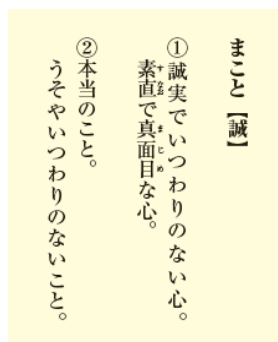
Единицами членения словарной информации являются *словарные статьи*. Диктумное содержание словарной статьи заключается в информировании не только о слове, но и о разных видах языковых окружений слов – контекстуальных, классных, деривационных, фразеологических, функциональных [Шведова, 1988, с.

б)]. На страницах учебников Курса словарные статьи встречаются, начиная с пятого класса младшей школы.

Языковое воплощение данный дискурсивный жанр получает с помощью пассивного залога и субстантиватора *こと* /кото/, оформляющего глагольное сказуемое. Словарные статьи содержат в себе непосредственно саму лексему, зафиксированную иероглифом, и дефиницию. В качестве лексем представлены сложные понятия, релевантные внедряемым ценностным доминантам, или же лексемы, формирующие эти ценностные доминанты. Дефиниции словарных статей варьируются от тех, что проинтерпретированы институциональными авторами, до тех, что в точности копируют формулировки из крупнейших толковых словарей японского языка. Словарные статьи в учебнике всегда сопровождаются другими дискурсивными жанрами: *цитатой*, *назиданием*, *советом*. Вместе они становятся инструментом для раскрытия той или иной ценностной доминанты.

В качестве примера приведем словарную статью лексемы *誠* /макото/ («истина») (рис. 1), являющегося основой ценностных доминант *正直* («честность»), *誠実* («верность своему слову»), *真理の探究* («поиск истины»).

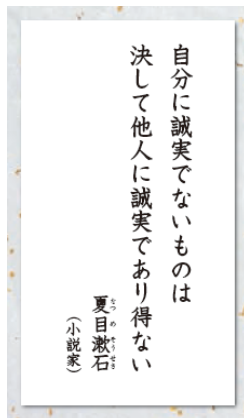
Рисунок 1 – Словарная статья лексемы *まこと* («истина»)



*Истина – 1) человек, чья душа лишена обмана; прямой, честный; 2) правда; то, что лишено лжи и обмана.*

Вместе со словарной статьей лексемы 誠 /макото/ («истина») в учебнике представлена цитата известного японского писателя второй половины XIX в. – начала XX в. Нацумэ Сосэки:

Рисунок 2 – Цитата Нацумэ Сосэки



*Нечестность по отношению к себе лишает вас возможности быть честным с окружающими* (с) Нацумэ Сосэки.

Таким образом, с помощью дискурсивного жанра цитаты идея истины, вербализованная с помощью лексемы 誠 /макото/ и закрепленная в словарной статье, получает дополнительное раскрытие в контексте легитимируемых ценностных доминант.

Целью словарной статьи является не только нормализация языка, но и документирование его состояния в определенный период времени [Каленчук, 2016, с. 45]. Однако в институциональном дискурсе словарная статья становится идеологическим инструментом: в учебник включаются исключительно те словарные статьи, в которых находят отражение декларируемые ценностные доминанты, которые получают дополнительную легитимацию за счет привлечения дополнительных дискурсивных жанров (например, цитаты). Таким образом, *микроцель* данного дискурсивного жанра заключается в идеологическом регулировании значений понятий в картине мира реципиента и изменении на шкале ценностей в дискурсе и стоящей за ним картины мира.

**Биография.** Данный жанр получил развитие в работах как отечественных ([Г.О. Винокур, 1927; С.С. Аверинцев, 1973; Ю.В. Манн, 1988] и др.), так и зарубежных языковедов XX в. (А. Maurois, 1930; Н. Scheuer, 1980; L. Edel, 1984). В современных лингвистических исследованиях жанр биографии является объектом изучения нарратологии. Особого внимания заслуживают труды Е.В. Падучевой [1996]; В.И. Тюпы [2001], Е.А. Поповой [2002], В.А. Андреевой [2006, 2019] и др.

Диктумное содержание жанра биографии заключается в последовательном изображении жизни какого-либо лица от его рождения до смерти [СЛТ]. Дискурсивный жанр биографии встречается в учебниках начиная с третьего класса младшей школы, в учебниках для первого и второго классов не представлен.

Языковое воплощение. В учебниках для младшей школы биографии написаны более понятным языком, представлены следующим набором лексем, являющихся наиболее релевантными для реципиентов:

– прилагательными с оценочной семантикой: *好き* /ски/ («нравиться»), *大好き* /дайски/ («очень нравится»), *不思議* /фусиги/ («загадочный, таинственный»), – для демонстрации отношения героя биографии к своему делу;

– глаголами *頑張る* /гамбару/ («стараться»), усиленным, как правило, наречиями *毎日* /майнити/ («каждый день») или *一所懸命に* /иссёкэмме: ни/ («изо всех сил»); *努力する* /дорёку суру/ «стараться», усиленным наречием *必死* /хисси/ «до смерти», *夢中である* /мутю: дэ ару/ («быть увлеченным до самозабвения») – о своем деле; *子供のころから* /кодомо но коро кара/ «с самого детства» – о времени появления увлечения, которому герой позже посвятит свою жизнь.

В биографиях отсутствуют даты, годы жизни помещены в отдельное окно.

В учебниках для младшей школы жанр биографии не представлен изолированно, а сопровождается дополнительными заданиями. На примере страниц из учебника для 3–4 классов (рис. 3) младшей школы мы видим, что

учащимся предложено прочитать биографию японского ботаника XIX-XX вв. Макино Томитаро и ответить на вопросы:

- доводилось ли самому заводить животное или выращивать растение;
- то, что ценил;
- то, о чем подумал: «это удивительно!» или «это потрясающе!».

Рисунок 3 – Биография Макино Томитаро



В учебнике для средней школы жанр биографии получает собственную категорию: 人物のコラム («Рубрика о людях») – для младшей школы, この人に学ぶ («У этих людей стоит поучиться») – для средней. Биографии в учебниках для средней школы состоят из 3 разделов: краткая биография, развернутая биография, цитата.

Краткая биография содержит в себе основную информацию о биографанте: даты жизни, место рождения, образование, род профессиональной деятельности, основные открытия. В предложениях преобладают канго – лексемы китайского происхождения, придающие тексту научный стиль, отсутствуют прилагательные и наречия, опускаются также падежные показатели.

Текст развернутой биографии построен таким образом, чтобы его содержание раскрывало суть легитимируемой ценностной доминанты. Центром повествования становится открытие, совершенное биографантом, либо его изречение, которое может являться прецедентным для педагогического дискурса.

Все биографии объединяет общая фабула: искренняя преданность делу и преодоление препятствий на пути к своей цели.

Род деятельности биографантов достаточно обширен: *политические деятели* (Авраам Линкольн, Хамагучи Горё (м)), *самураи* (Уэсуги Ёдзан (м), Ямаока Тэссю (м)), *ученые* (гуманитарные науки: Лафкадио Херн, Огата Коан (м); естественные науки: Жан Анри Фабр, Мария Склодовская-Кюри, Икэда Кикунэ (м), Ногучи Хидэё (м), Юкава Хидэки (м)) медики (Мукаи Тиаки (м), Ниидзима Яэ), *изобретатели* (Тоёда Сакити (м)), *промышленники* (Сибусава Эйити (м)), *актеры* (Мори Мицуко (ж), Накамура Кандзабуро (м)), *писатели* (Миядзава Кэндзи (м), Сибата Тоё (ж)), *деятели традиционного искусства* (Кано Дзигоро (м), Ура Сэнкэ (м)), *религиозные деятели* (Мать Тереза, Нисиока Цунэкадзу (м)), *общественные деятели* (Вангари Маатаи, Махатма Ганди, Пьер де Кубертен, Ниномия Киндзи (м), Савада Мики (ж), Сугихара Тиунэ (м)).

Из представленного перечня видно, что преобладают японцы-мужчины. Гендерная дифференциация объясняется исторической ролью женщины в японском обществе, в то время как большая частотность национальных деятелей по сравнению с иностранными может объясняться высокой долей этноцентризма, который сохраняется в Японии и по сей день.

Также стоит выделить представленную в учебнике для средней школы биографию Аннелиз Марии Франк – жертвы нацистского террора, еврейской девочки, отправленной в Освенцим и погибшей в ходе войны. Появление подобного рода биографии направлено на демонстрацию подрастающему поколению всех ужасов, которые приносит с собой война, и воспитанию в них уважению к жизни.

Литературный жанр биографии предполагает художественное или научное осмысление истории жизни личности, нацеленное на поиск и выявление истоков общественно значимой деятельности человека в его индивидуальном биографическом опыте [ЛЭТП, 2001, с. 90]. Перевоплощаясь в дискурсивный жанр, биография обретает иную *микроцель*: иллюстрировать образ жизни

личности, одобряемой в дискурсе и являющейся примером нравственных ориентиров и ценностных установок, которым должны следовать реципиенты.

**Автобиография.** Разработкой теоретических основ данного жанра занимались отечественные и зарубежные ученые (Г.Г. Елизаветина, 1982; Л.А. Мишина, 1984; Ф.В. Лежен, 2000; Н.А. Николина, 2002; А.А. Кукес, 2003; Л.Б. Караева, 2009; W. Shumaker, 1954; G. Misch, 1969; G. May, 1979; J. Olrtey, 1980; I. Pilling, 1981), объектами исследования становились автобиографии известных писателей и поэтов.

Диктумное содержание автобиографии заключается в описании человеком своей жизни, оформленном как официальный документ [Волошина, 2010, с. 5]. Такое описание может быть как произведением художественной литературы, так и устным рассказом о жизни.

*Языковое воплощение.* Особенностью дискурсивного жанра автобиографии в рамках Курса является то, что все автобиографанты являются живыми на момент составления учебника. В центре повествования, как и в случае и биографией, – долгий путь к достижению цели. Тексты автобиографий характеризуются не только сообщением фактов, но личностными переживаниями, что придает повествованию глубокую эмотивность.

Автобиографии маркированы следующими номинациями: 人物のコラム /дзимбуцу но кораму/ («Рубрика о людях») – для младшей школы, メッセージ /мэссэ:дзи/ («послание») – для средней. Род деятельности автобиографантов также обширен: спорт (Като Акира (ж), Мацуи Хидэки (м), Нисимура Юити (м), Сава Хомарэ (ж), Судзуки Кунио (м), Утимура Кохэй (м), Фуривакэ Сэйкэн (м)), фотограф (Сато Маами (ж)), медицина (Хинохара Сигэаки (м), Яманака Синъя (м)), бизнес (Мацусита Коносукэ (м), Хонда Соитиро (м)), космонавтика (Ваката Коити (м)), сейсмология (Ооки Сатоко (ж)), современное искусство (Хасэгава Матико (ж)).

Наблюдаются незначительный рост в процентном соотношении автобиографий женщин, однако мужчины все еще гендерно преобладают. Иностранцы отсутствуют.

Стоит отметить, что автобиографантами становятся не только известные личности, но и люди, чья история жизни получает специфическое преломление в анализируемом нами дискурсе. Так, в учебнике для пятого и шестого классов автором автобиографии стала женщина (личные данные не указаны), с рождения являющаяся слепой. В тексте она повествует о своей жизни, о тех проблемах, с которыми сталкивается в быту, о своей семье и собаке-поводыре. Таким образом, авторы учебника доказывают идею о том, что примером могут являться не только те, кто совершает научные открытия или добивается определенных высот в спорте, но и те, кто день за днем преодолевает жизненные препятствия.

В этом и заключается микроцель дискурсивного жанра автобиографии – посредством сопереживания автору повествования подвести реципиента к принятию постулируемой ценностной доминанты в качестве ориентира для дальнейшего развития. Свои мысли после прочитанного школьники фиксируют в форме ответов на вопросы или эссе.

**Сказка.** Наиболее многочисленным среди жанров, представленных в учебниках для младшей школы, является жанр сказки. Изучением данного жанра среди отечественных литературоведов занимались А.Н. Веселовский (1868–1890), В.Я. Пропп (1928), Е.М. Мелетинский (1958), Э.В. Померанцева (1965), Т.В. Зуева (1993) и др., в частности, особенностям восточнославянской сказки уделили внимание в своих исследованиях Н.В. Новиков (1974), И.И. Крук (1989), А.Н. Афанасьев (1994), К.Е. Корепова (1999) и др. Спецификой сказочного дискурса занимаются Н.А. Акименко [2005, 2016], Н.В. Мамонова [2015], О.А. Плахова [2015] и др. Идеологической направленности средневековых сказок посвящены труды Э.В. Будаева [2007], С.Г. Тер-Минасовой [2015], О.А. Плаховой [2015, 2017] и др.



Одной из особенностей дискурсивного жанра сказки в педагогическом дискурсе является то, что преобладающее большинство примеров составлены специально для данного курса, в то время как образцы золотого фонда всемирной детской литературы, как, например, переведенная на японский язык «Сказка о рыбаке и рыбке», получившая в переложении название «Золотая рыбка», и сказка «Заяц и черепаха», малочисленны.

Среди наиболее частотных разновидностей данного жанра можно выделить *сказки о животных* и *бытовые сказки*.

На формирование диктумного содержания *сказок о животных*, как и во многих других культурах, оказали влияние архаичные мифы о зооморфных культурных героях: в подобных сказках применяется фантастический прием наделения зверей речью и разумом [ЛЭТП, 2001, с. 990]. Хотя среди дошедших до наших дней японских сказок огромная доля приходится на сказки о животных («Гора Кати-кати», «Собака, кошка и кольцо», «Лягушка из Киото и лягушка из Осаки», «Тигр и улитка», «Упрямая жаба» и др.), в Курсе представлены лишь сказки, составленные по заказу Министерства образования: «Понта и Кэнта», «Луна и Корю», «Отправляйся в странствие», «Волк на мосту», «Бельчонок, который не умеет плавать», «Лесной почтальон» и др. Их задачей является раскрытие сути декларируемых в Курсе институционализированных ценностей и моделирование тех поведенческих паттернов, которые адекватны целям японского педагогического дискурса: правильное поведение, соблюдение ритуалов общения, всеобщее равенство в обществе, включения в современное общество детей с ограниченными возможностями и др.

В основе диктумного содержания *бытовых сказок* лежат не чудеса, а действительность, народный повседневный быт, их события разворачиваются в одном, условно реальном пространстве [ЛЭТП, 2001, с. 991]. В представленных в Курсе бытовых сказках («Трусливый Таро», «Жаба и осёл», «Украденная свобода» и др.) авторы также обращаются к народному быту: часть стилизована под японские реалии Средневековья, часть – под европейские – благодаря

соответствующим описаниям внешней обстановки и именам персонажей: Пьер, Гарю, Адольф и др. Примечательно то, что главными героями в большей степени являются дети.

По языковому воплощению сказки, представленные в Курсе, отличаются от обычных: в них отсутствуют типичные для сказок языковые маркеры, как 昔々 /мукаси-мукаси/ («давным-давно»), 大むかし /ооमुкаси/ («в старину»), あるところに /ару токоро ни/ («в тридевятом царстве, в тридесятом государстве»), いた /ита/ или 住んでいた /сундэита/ («жил да был»).

Жанр сказки представляет собой сложный комплекс, поскольку большинство ее элементов восходит к архаической бытовой, культурной, религиозной или иной действительности [Пропп, 1969, с. 105]. В рамках японской педагогической традиции одной из основных задач сказки называют передачу «послания». Как отмечает К. Китагава, через сказки передается то, что невозможно увидеть или узнать из книг по истории: сила предшественников, которая продолжает жить в этих сказках. В этом смысле они являются своего рода проводником в мир, который постепенно может оказаться забытым [Kitagawa, 2007, p. 4]. Очень часто японские сказки не имеют счастливого конца, в числе обязательных элементов можно выделить неизбежность смерти, терпение, контроль собственных эмоций. Этот факт объясняется содержанием в них скрытых воспитательных приемов. Думая о будущем своих детей, люди сочиняли сказки, целью которых было также поддержание существующего порядка в обществе [Kitagawa, 2007, p. 5].

Тем же приемом пользуются и авторы Курса, а потому в качестве *микроцели* дискурсивного жанра сказки мы можем выделить моделирование при помощи сказочных сюжетов, адекватных ценностным доминантам Курса, поведенческих паттернов, которые реципиенты усваивают через образы животных или детей. Однако от литературного жанра дискурсивный жанр сказки отличает то, что все примеры составлены исключительно по заказу Министерства образования и

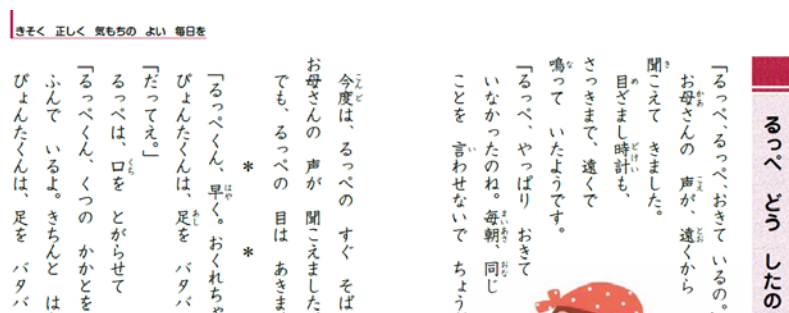
размещены в учебнике в соответствии с декларируемыми ценностными доминантами.

**Рассказ.** *Рассказом* в отечественной литературной традиции принято обозначать форму прозаического эпического жанра, меньшую по объему, чем повесть или роман [ЛЭТП, 2001, с. 857]. Рассказы на страницах учебников в Курсе появляются уже с первого класса младшей школы, однако в процентном соотношении уступают сказкам. В своем диктумном содержании они затрагивают темы, наиболее близкие школьникам этого возраста: дружба, семья, элементарные правила поведения в школе и за ее пределами (рассказы «Что случилось, Луппэ?», «Желтая скамейка», «Спутанные качели», «В дождь на остановке», «Я соврал», «Все тебя ждут» и др.). Так же, как и сказки, они составлены по заказу Министерства образования и размещены в соответствии с легитимируемыми ценностными доминантами.

На рисунке 4 продемонстрирована страница из учебника с рассказом «Что случилось, Луппэ?». Данный рассказ раскрывает ценностные доминанты 節度 («сдержанность») и 節制 («умеренность»), а потому помещен в раздел 規則正しく気持ちの良い毎日を («Проживай каждый день правильно и приятно»). Легитимирующую функцию выполняет не только сам текст рассказа, но и вопросы, которые задает учитель школьникам после прочтения:

1. «Что вы думаете о поведении Луппэ?».
2. «Бывает ли, что вы ведете себя так же, как Луппэ?».
3. «Как вы думаете, почему Луппэ так себя ведет?».

Рисунок 4 – Рассказ «Что случилось, Луппэ?»



По мере продвижения детей по ступеням школьного образования, растет число рассказов в учебниках, усложняется их проблематика. Затрагиваются такие темы, как старание на пути к цели, жизнь и смерть, память предков, забота о близких (рассказы «Обязательно смогу», «Возвращение на родину», «Потому что мы – одна команда», «Последний подарок» и др.).

Появляются авторские рассказы (рассказ «Посещение могил» Каваи Масао), также отмечены рассказы и отрывки из романов, входящих в фонд мировой классики («Дары волхвов» О. Генри, «Отверженные» В. Гюго). Примечательным является и то, что рассказы, написанные авторами учебника, как и сказки, могут быть стилизованы под европейские тексты благодаря описаниям внешней обстановки и именам персонажей. Таким образом, происходит не только знакомство подрастающего поколения с «внешней» культурой, но и демонстрация на уровне макропропозиций открытости Японии перед глобальным миром.

*Языковое воплощение.* Немаловажно отметить, что довольно часто как в рассказах, так и в сказках учебника отсутствует развязка и/или кода. Однако существуют специальные вопросы, которые приводятся в рекомендациях для учителей. Отвечая на них, ученики формулируют проблематику прочитанного и сделают собственные выводы. Таким образом, трансляция ценностных доминант не происходит напрямую: *микроцель* данного дискурсивного жанра состоит в том, чтобы стимулировать реципиента самостоятельно выработать поведенческие нормы, отвечающие интересам институциональных авторов.

Истоки японской суггестивности можно найти в феномене недосказанности *ёдзё*, зародившемся в средневековой японской литературе [Бреславец, 2005, с. 86]. По мнению Т.П. Григорьевой, *ёдзё* создает настроение, вызывает «сверхчувство» [Григорьева, 1979, с. 256]. Так и в Курсе, недосказанность оставляет простор для воображения и инициирует процесс рефлексии у детей.

**Стихотворение.** Изучению стихотворения посвящены работы М.Л. Гаспарова (1983, 2000), П.А. Гринцера (1987, 1996), А.Д. Михайлова (1995, 2010), В.П. Москвина (2016, 2019) и др. Проблемами речевого жанра

стихотворения в рамках современной лингвистической парадигмы занимаются В.И. Тюпа [2013], А.А. Долганина [2015], Н.А. Юшкова [2019] и др.

По своему диктумному содержанию традиционное японское стихотворение представляет собой описание внутреннего эмоционального состояния лирического героя, проецируемое, как правило, на картины окружающей природы.

По своему *языковому воплощению* стихотворения, представленные в Курсе, соответствуют стихотворениям жанра *танка*. Японское стихосложение имеет многовековую традицию и глубоко уходит корнями в эпоху Нара (710–794 гг.). Изучением особенностей японской поэзии занимались известные востоковеды XX в. (Н.И. Конрад, 1973, 1974, 1991; В.Н. Горегляд, 1975; А.А. Долин, 1978; Т.И. Бреславец, 1994; И.А. Боронина, 2000 и др.). Под влиянием китайской классической литературной традиции происходит формирование основной формы японской национальной поэзии – *танка* (букв. «короткая песня»). Стихотворения в жанре *танка* состоят из 5 строк и строятся по принципу 5-7-5-7-7, что в общей сложности составляет 31 слог. Более того, для поэзии *танка* была не характерна рифма, основными темами являлись: природа, любовь, тоска, очарование, утонченность. Литературное обновление данной формы произошло лишь в середине 80-х гг. XIX в. Появились сторонники новой поэзии, считавшие, что невозможно вместить динамику грядущих дел в метрические формы классических *танка* [Григорьева, 1979, с. 20].

Среди поэтов, представленных в Курсе, можно отметить как представителей японского Серебряного века (Исикава Такубоку, Миядзава Кэндзи), так и современных (Ё Сёмэй, Ибараги Норико, Сакамура Симмин, Сибата Тоё). Также в учебнике для средней школы присутствует стихотворение английского поэта Уильяма Вордсворта «Радуга», что отвечает одной из задач, поставленных Министерством образования, об обязательном знакомстве подрастающего поколения с культурами других стран и народов.

Основными темами стихотворений являются: жизнь, природа, человек, родина. В качестве примера приведем стихотворение Ё Сёмэя «Что значит быть живым» из учебника для 3–4 класса младшей школы:

Исходный текст	Текст перевода
空を見上げると 白い雲が浮かんでいる お日様が輝いている この世はすばらしい！ 生きているって不思議！	<i>Посмотри в небо,            Там плывут белые облака,            Светит солнце,            Этот мир прекрасен!            Жизнь полна чудес!<sup>1</sup></i>

Данное стихотворение в контексте легитимации институционализированных ценностей 自然愛護 («любовь к природе и забота о ней») и 生命の尊さ («ценность жизни»). После прочтения ученикам предложено написать эссе, в котором раскрыть свое понимание смысла жизни.

Таким образом, попадая в поле институционального дискурса, жанр стихотворения приобретает иную цель: транслировать ценности, адекватные ценностям дискурса. А художественные средства придают высказыванию большую эмоциональность – вызывают большой отклик у реципиента.

**Сентенция.** Объектом филологических исследований речевой жанр сентенции стал в работах Д.А. Крячкова [2002], Л.Б. Никитиной [2005], В.К. Харченко [2015], В.Н. Степанова, Е.Н. Зариной [2008, 2020] и др. Как отмечает В.Н. Степанов, сентенция – это обобщенное высказывание, отражающее социальный опыт говорящего [Степанов, 2008, с. 186], имеющее назидательный характер – поучающий, предостерегающий, предупреждающий, объясняющий [Степанов, Зарина, 2020, с. 111].

Диктумное содержания жанра сентенции заключается в констатации некоторого положения вещей, представляемого как незыблемое и имеющее моральную ценность.

<sup>1</sup> перевод выполнен А.В. Козачина

*Языковое воплощение.* Сентенции представлены в изъявительной форме, в них присутствует топик は /wa/. Большая часть сентенций, представленных в учебнике, уходит корнями в японское Средневековье (эпохи Хэйан и Камакура): высказывания содержат обращения к догмам буддизма и других религиозно-философских систем. В рамках данного жанра авторы обращаются к таким темам, как жизнь, труд, старание, мужество, дружба, уважение к традициям.

(4) お茶の作法には、一期一会の気持ちで相手をもてなす。

*Приготовление чая – это забота о собеседнике, словно ваша встреча – это «единственный шанс в жизни».*

В приведенном примере использована идиома 一期一会 /итиго итиэ/ («единственная встреча в жизни», «единственный шанс в жизни») [JO]. Первую ее составляющую – 一期 /итиго/ (будд. «вся жизнь») – использовал в своих практиках мастер чайной церемонии Сэн-но Рикю, которого по праву считают одним из главных распространителей чайной церемонии в Японии и создателем японской традиции *ваби-тя* («японская чайная церемония»). Опираясь на принцип 一期 /итиго/, Сэн-но Рикю демонстрировал гостю свою заботу, искренность и чистоту намерений. С помощью данной сентенции происходит легитимация ценностных доминант 友情 («дружба»), 信頼 («доверие»), 伝統と文化の尊重 («уважение к традициям и культуре»).

Таким образом, в рамках институционального дискурса дискурсивный жанр сентенции реализует *микроцель* укоренения институционализированных ценностей в сознании подрастающего поколения граждан за счет апелляции к некоторым незыблемым правилам жизни, законам бытия.

**Совет.** Советы на страницах анализируемого учебника представляют собой законченные высказывания, состоящие из одного-двух предложений. *Микроцель* данного дискурсивного жанра – через апелляцию к потенциальной будущей пользе для реципиента легитимирующего дискурса доказать юному гражданину необходимость придерживаться институционализированных ценностей.

Диктумное содержание жанра совета заключается в описании некоторого должного положения дел, которое принесет благо адресату

Языковое воплощение. В тексте высказываний преобладает деонтическая модальность, которая выражена конструкциями долженствование с оттенком императивности и необходимости, инфинитивом и лексемами «нужно», «важно», «необходимо» (см. примеры 5 и 6).

(5) 人として生き、成長していくためには、「人に対する責任」...をもって行動をしていかなければならない。

*Чтобы жить и развиваться, как должно человеку, нужно нести ответственность за свои поступки.*

(6) たくさんの友だちをつくり、仲良くなっていくために、「助け合うこと」が大切です。

*Для того чтобы завести много друзей и быть с ними в согласии, важно помогать друг другу.*

**Назидание.** Согласно толкованиям, которые приводятся в словарях, «назидание» является синонимом таких жанров, как «поучение» и «наставление». Однако, в отличие от поучения, где отношения между автором и адресатом отчасти уравниваются за счёт демонстрации определенной степени эмоциональной и духовной близости [Хорохордина, 2016, с. 534], для жанра назидания характерно наличие у одного из авторов высказывания более высокого социального статуса, обусловленного возрастными, гендерными, должностными и прочими факторами [Гейко, Буренкова, 2014, с. 103]. Наставление, в первую очередь, связано не с эмоциональной близостью общающихся, а с определенной деловитостью тональности, практической направленностью советов автора, высокой степенью обязательности их исполнения для адресата [Хорохордина, 2016, с. 536]. Таким образом, мы определяем *диктумное содержание* дискурсивного жанра назидания как описание некоторого должного положения



дел, моделируемого человеком, обладающим более высоким социальным статусом и предположительно более богатым жизненным опытом, нежели адресат.

*Языковое воплощение.* Высказывания данного жанра строятся с использованием *топика* или условной конструкции *～ば* /ба/, сказуемое главной части выражено глаголом в форме настоящего-будущего времени.

Назидания в учебнике не отличаются высокой практической направленностью, а, наоборот, вызывают к эмоциональной стороне восприятия. В отличие от совета, цель назидания в учебнике – не побудить к действию, а скорее заставить задуматься над проблемой:

Рисунок 5 – Пример жанра «назидание»



*Только обладая чуткостью, мы можем гармонично сосуществовать в этом мире. При виде человека, попавшего в беду, возникает чувство беспокойства. Нам хочется ему помочь. Это и есть путь к постижению такого чувства, как чуткость.*

Приведенное в качестве примера назидание помещено в контексте ценностной доминанты *思いやり* («чуткость»). Таким образом, микроцелью дискурсивного жанра назидания является побуждение реципиента к рефлексии над поставленной проблемой в направлении, регламентированном ценностными установками дискурса.

**Экскурс в традиционную культуру.** Номинация данного жанра сформирована нами после изучения языкового материала. По своему *диктумному*

содержанию данный жанр представляет собой описание одного из элементов традиционной культуры.

*Языковое воплощение.* Данный жанр в учебниках, как правило, маркирован наречием 古くから /фуруку кара/ («издавна, издревле»), фактически представляющим собой сочетание предикативного прилагательного «старый» в обстоятельственной форме и послелога исходной точки «от». В рамках данного жанра детей знакомят с элементами традиционной японской культуры, часто подкрепляя данную информацию фактами из истории (рис 6). Микрощелью данного дискурсивного жанра является трансфер и воспроизводство институционализированных ценностей, ориентированных на традиционную культуру: 伝統と文化の尊重 («уважение к традициям и культуре») и 国や郷土を愛する態度 («проявление любви к стране и родине»).

Рисунок 6 – Знакомство с чайной церемонией и икэбана



Однако в рамках имплементации ценностных доминант 国際理解 («понимание других стран») и 国際親善 («дружеские отношения с другими странами») происходит знакомство подрастающего поколения с культурой других стран. Так, ученикам первого класса предлагается определить, какие из представленных вещей не являются продуктами японской культуры, а были ввезены из-за рубежа. Детям предстоит узнать историю представленных вещей, а также предложить свои примеры заимствований среди того, что их окружает в повседневной жизни.

**Проблематизирующий рисунок.** В рамках современного педагогического дискурса происходит обращение не только к письменному, но и к визуальному модусу. В зарубежных исследованиях [Norris, 2004; Leeuwen, 2005, 2008; Kress, 2010; Murray, 2010] для обозначения текстов, объединяющих разные семиотические компоненты, используется термин «мультимодальный текст», а анализ рисунков и других неречевых аспектов коммуникации известен как мультимодальный анализ [Куликова, Детинко, 2017, с. 34].

В отечественной научной традиции данное явление известно как «поликодовый текст» [Анисимова, 1999; Артёмова 1999; Ворошилова, 2006, 2007; Сонин, 2006; Пищальникова, 2020]. Данный термин А.Г. Сонин определяет как специфическое произведение, возникшее на основе взаимодействия в едином графическом и смысловом пространстве гетерогенных составляющих (изобразительной и вербальной) [Сонин, 2006, с. 6]. По своему *диктумному содержанию* жанр поликодового текста представляет собой информацию, представленную за счет объединения в едином графическом пространстве разных по своей знаковой природе систем [Там же, с. 10]. Однако будучи заключенным в рамки институционального дискурса, данный жанр имеет в качестве своей микроцели фиксацию внимания школьников на проблемах, которые регламентированы установками дискурса и направлены на легитимацию тех или иных ценностных доминант.

*Языковое воплощение.* В учебниках для первого и второго классов младшей школы преобладают рисунки, на которых изображены школьники в близких реципиенту бытовых ситуациях, в которых, тем не менее, могут возникнуть трудности так или иначе связанные с неправильной или неполной ассимиляцией школьником институционализированных ценностей: прием пищи, поход в школу, общение со сверстниками, домашняя работа и др. Все изображения представляют одобряемые в дискурсе поведенческие паттерны. Среди грамматических конструкций необходимо выделить форму гортатива ~ ましゅう /масё:/,

обозначающую побуждение говорящего к совершению некоторого действия, агенсом которого будет он сам [Алпатов, Аркадьев, Подлеская, 2008а, с. 88].

Начиная с третьего класса младшей школы в учебниках появляются графики и постеры, которые привлекают внимание к более сложным проблемам: правила дорожного движения, правила пользования общественным транспортом, проблемы экологии и др. Школьники учатся проникать в суть проблемы не только за счет простых аналогий, но и оперировать фактами. Это формирует *микроцель* данного дискурсивного жанра: посредством обращения не только к письменному, но и к визуальному модусу углубить понимание и осознание реципиентом проблем, отвечающих установкам институционального дискурса.

**Личное мнение.** Данный дискурсивный жанр в целом соответствует речевому акту ассертива. Диктумное содержание: описания, отражающие реальное положение вещей и содержащие в себе определенное суждение [Searle, Vanderveken, 1985; Остин, 1986].

Авторами мнений в рамках описываемого дискурсивного жанра становятся не известные личности, имеющие популярность среди реципиентов дискурса, а обычные школьники. Установить подлинность высказываний не представляется возможным, так как, за редким исключением (как правило, указана ступень школьного обучения и год), указание авторства отсутствует (рис. 7).

*Языковое воплощение.* Высказывания данного жанра представляют собой одно или несколько предложений на тему, соответствующую сути постулируемой ценностной доминанты. Из наиболее частотных грамматических конструкций следует выделить: формы желательности и конструкции с центростремительным адрессивом/ бенефактивные конструкции.

Высказывания в рамках данного жанра ограничены проблемами, наиболее остро стоящими перед школьниками: поведение в школе и за ее пределами, домашние обязанности, дружба, здоровье, животные, природа и др. *Микроцелью* данного дискурсивного жанра является персонализация и эмпатическое

приближение поведенческих установок и нравственных ориентиров, отвечающих ценностям дискурса.

Рисунок 7 – Пример реализации дискурсивного жанра «личное мнение»



Итак, подытожив проанализированный материал, можно сделать вывод о том, что дискурсивные жанры, представленные в учебнике «Наша мораль», отличаются разнообразием и обилием вариаций их сочетаний. Ниже, в таблице 2, систематизирована специфика модификации литературных и речевых жанров в дискурсивные жанры. В колонках 2 и 3 резюмируются изначальные (вне институционального дискурса) цели взаимодействия коммуникантов в рамках определенных жанровых форм – литературных или речевых. Информация об этих целях почерпнута нами из научных источников и приводится выше по тексту (п.2.3) для каждого из жанров. В колонке 4 мы резюмируем ту цель, которую жанры, указанные в колонках 2 и 3, приобретают, попав в идеологическую рамку педагогического дискурса. Данные цели были нами сформулированы выше по тексту для каждого дискурсивного жанра.

Таблица 2 – Трансфер речевых и литературных жанров в дискурсивные жанры в рамках педагогического дискурса

№ п/п	Жанровая форма	Цель в качестве ЛЖ	Цель в качестве РЖ	Цель в качестве ДЖ
1	Цитата	–	Повышение импликационного и модального	Интерпретация смысла оригинального высказывания через призму ЦКМ и с

			потенциала текста- реципиента	ориентацией на постулируемую ценностную доминанту
2	Словарная статья	–	Информирование о слове и о разных видах языковых окружений слов	Идеологическое регулирование значения понятий в ЦКМ реципиента, изменения на шкале ценностей в дискурсе и стоящей за ним картины мира
3	Биография	Художествен ное или научное осмысление истории жизни личности	Рассказ о человеке, которого рассказчик знает лично либо воспринимает как часть близкого круга	Иллюстрация образа жизни личности, одобряемой в дискурсе и являющейся примером нравственных ориентиров и ценностных установок, которым должны следовать реципиенты
4	Автобиография	Художествен ное субъективное осмысление событий, происходящи х в жизни автора	Рассказ о себе	Посредством сопереживания автору повествования легитимация постулируемой ценностной доминанты в качестве ориентира для дальнейшего развития
5	Сказка	Художествен ное отражение архаической бытовой, культурной, религиозной или иной действительн ости определенног о народа	Осуществление контактоустанавл ивающей межпоколенческо й связи и/ или реализация развлекательной функции	Моделирование при помощи сказочных сюжетов, адекватных ценностным доминантам Курса, поведенческих паттернов, которые реципиенты усваивают через образы животных или детей
6	Рассказ	Привлечение внимания реципиента к определенной проблеме через художественн ое описание некоторых событий	Повествование о пережитых событиях с целью трансляции жизненного опыта	С помощью ответов на вопросы, приведенных после рассказов или сформулированных преподавателем, стимулировать реципиента к самостоятельной выработке поведенческих норм, отвечающих интересам институциональных авторов
7	Стихотворение	Художествен ное отражение	Демонстрация творческих способностей,	Посредством художественных средств, придающих большую эмоциональность и вызывающих

		окружающей автор действительности	реализация развлекательной функции	большой отклик у реципиента, транслировать ценности, адекватные целям дискурса
8	Сентенция	Трансляция ментального опыта	Реализация функции социальной регуляции, демонстрация превосходства	Укоренения институционализированных ценностей в сознании подрастающего поколения граждан за счет апелляции к некоторым незыблемым правилам жизни, законам бытия
9	Совет	–	Побуждение к действию или изменению состояния, целесообразному и полезному, по мнению адресанта, для адресата	Через апелляцию к потенциальной будущей пользе для реципиента легитимирующего дискурса доказать юному гражданину необходимость придерживаться институционализированных ценностей
10	Назидание	Трансляция ментального опыта	Реализация функции социальной регуляции, демонстрация превосходства	Побуждение к рефлексии над поставленной проблемой в направлении, регламентированном ценностными установками дискурса
11	Личное мнение	–	Суждение, отражение реального положения вещей	Персонализация и эмпатическое приближение поведенческих установок и нравственных ориентиров, отвечающих ценностям дискурса
12	Экскурс в традиционную культуру	Информирование, реализация эстетической функции	–	Трансфер и воспроизводство институционализированных ценностей, ориентированных на традиционную культуру
13	Проблематизирующий рисунок		Донесение информации адресантам за счет объединения в едином графическом пространстве разных по своей знаковой природе систем	Посредством обращения не только к письменному, но и к визуальному модусу углубить понимание и осознание реципиентом проблем, отвечающих установкам институционального дискурса

Важно подчеркнуть, что описанные жанровые формы по своему названию совпадают с речевыми и литературными жанрами, но в институциональном дискурсе они переосмысливаются и становятся дискурсивными. Дискурсивные жанры, в отличие от привычных форм, подчиняются законам, целям и установкам институционального дискурса. В рамках выделенных жанровых форм действуют дискурсивные стратегии легитимации, которые, являются главным инструментом лингвистического трансфера институционализированных ценностей педагогического дискурса. Таким образом, в следующем параграфе мы представим примеры дискурсивных фрагментов, репрезентирующих отдельные жанры, специфика которых в целом была описана в п. 2.3, но уже сфокусируемся на средствах и специфике реализации в рамках данных жанров дискурсивных стратегий легитимации институционализированных ценностей.

## 2.4. Стратегии легитимации институционализированных ценностей в японском педагогическом дискурсе

### 2.4.1. Стратегия апелляции к авторитету

Далее нами будут рассмотрены 6 субстратегий, составляющих основу стратегии апелляции к авторитету.

**1. Апелляция к личному авторитету.** В качестве дискурсивного жанра, в рамках которого происходит реализация данной субстратегии, нами был выделен жанр *цитаты* (95% всех выделенных цитат). Среди грамматических конструкций отмечены формы императива, образованные прибавлением к основе окончаний ~え、~ろ、~よ、~て、~い; формы гортатива (формы ~おう、~よう или ~ましよう), дезиратива, образованные от незаключительного суффикса ~た(だ), а также конструкции с наличием топики は.

(7) 色々なことに挑戦して、自分らしい表現方法を見つけて。



*Бросайте вызов самым разным вещам, найдите способ самовыражения, который подходит именно вам* (с) Тавара Мати.

Тавара Мати – японская поэтесса, автор поэтических сборников в жанре танка и переводчик стихотворений с классического японского языка *бунго* на современный. В данном случае (пр. 7) происходит интерпретация высказывания Тавара Мати, в котором присутствуют императивы «бросайте вызов» (挑戦して) и «найдите» (見つけて), образованные путем прибавления к основе глаголов окончания ~て /тэ/, а также возвратное местоимение 自分 /дзибун/ («сам, свой») в сочетании с суффиксом らしい /раси:/ («похожий, подобный») в значении «ваш; тот, что подходит именно вам», в контексте ценностных доминант 自主 («независимость»), 自律 («самостоятельность»), 自由 («свобода») и 勇気 («храбрость»): реципиента призывают обрести храбрость и найти себя.

(8) 自分は何かに才能があるのだということを信じましょう。

*Давайте поверим в то, что у каждого – свой талант к чему-нибудь* (с) Мария Склодовская-Кюри.

В рамках данного высказывания при помощи цитаты Марии Склодовской-Кюри происходит легитимация ценностной доминанты 希望 («надежда») с помощью гортативной конструкции ~ましょう /масё:/, придающей глаголу 信じる /синдзиру/ («верить») значение побуждения к действию, агенсом которого является множество лиц, включая говорящего. Также важно выделить лексику 才能 /сайно:/ («талант»), которая вербализует идею, отсутствующую в традиционной системе ценностей японцев, но будучи произнесенной представителем западной культуры, коррелирует с легитимизируемой ценностной доминантой, которая тоже отнесена к западной ценностной парадигме.

**2. Апелляция к «безличному» авторитету.** Актуализация данной субстратегии происходит в рамках следующих жанров: *словарная статья* (100% всех словарных статей) *и проблематизирующий рисунок* (20% от всех

проблематизирующих рисунков). Однако примеры достаточно малочисленны. В качестве грамматических конструкций, вербализующих данную субстратегию, в первую очередь стоит выделить *пассивный залог*: образован от переходного глагола в сочетании с одушевленным пациенсом и отсутствием агенса, так и отсутствием и агенса, и пациенса, так как они очевидны. Употребление пассива является частым для документов, это помогает отвлечь внимание от «производителя» действия и направить его на информацию, которую несет в себе целое высказывание. Действие не исходит от субъекта, а направлено на него.

Проявление описанных свойств пассивного залога продемонстрировано в следующем примере:

(9) 男女が、社会の対等な構成員として、自らの意思によって社会のあらゆる分野における活動に参画する機会が確保される...

*Мужчинам и женщинам как равным членам общества обеспечиваются равные права и свободы и равные возможности для их реализации...* (Статья 2 из закона «О равном участии мужчин и женщин в жизни общества»).

В данном высказывании с помощью формы пассивного залога глагола 確保する /какүху суру/ («обеспечивать, гарантировать») обеспечение равных прав мужчинам и женщинам представлено как естественное явление, а структура предложения за счет избавления от агенса акцентирует все внимание на результате. Посредством цитирования данного законодательного текста происходит апелляция к описываемому в Курсе 異性感 /исэ:кан/ («чувство, ощущение противоположного пола»), суть которого заключается в осознании равных прав мужчин и женщин. Происходит легитимация ценностных доминант 相互理解 («взаимопонимание» и 寛容 («великодушие и терпимость»).

(10) 「友」という漢字を調べてみると、「互いに庇い合うように曲げた右手と左手を組み合わせてできた文字」だと書かれています。

Если посмотреть про иероглиф 「友」 («друг») [в словаре], то там написано: «этот знак образован путем объединения знаков правая и левая рука, которые развернуты так, чтобы могли защищать друг друга».

В данном случае (пр.10) форма пассива образована от глагола 書く /каку/ («писать»), ее цель – также сместить акцент с личности автора словарной статьи на суть высказывания. Таким образом в рамках данного высказывания происходит легитимация ценностной доминанты 友情 («дружба»).

Однако, как показал анализ материала, реализация данной субстратегии происходит и за счет жанра *проблематизирующего рисунка* (20% всех проблематизирующих рисунков приходится на данную стратегию). В подобных рисунках содержится информация о тех или иных общественных нормах.

Так, первый рисунок (рис. 8) призывает соблюдать правила дорожного движения при езде на велосипеде:

Рисунок 8 – Проблематизирующий рисунок «Правила дорожного движения»



Среди грамматических конструкций выделены императивы, образованные путем добавления к основе глагола окончания ～て /тэ/ (ルールを守って – «соблюдайте правила») и эллиптической конструкцией с опущенным сказуемым, выраженным глаголом する /суру/ («делать») (マナーを良く – «ведите себя прилично»). Помимо императива, апелляция к безличному авторитету, к которому Т. ван Леувен относит законы, правила, порядки и т.д., происходит за счет лексем

ルール («правила») и マナー («манеры»). Среди визуальных средств следует выделить использование красного цвета текста и символов запрета: Ø и X.

Второй рисунок (рис. 9) напоминает о том, что можно, а что нельзя делать во время поездки в электричке:

Рисунок 9 – Проблематизирующий рисунок «Правила поведения внутри транспортного средства»



В данном примере также зафиксировано использование императивов, образованных путем присоединения к основе глагола やる /яру/ («делать») окончания ~ろ う /ро:/: またやろ う «сделайте так еще» – для поступков, коррелирующих с ценностными доминантами Курса, и 家でやろ う («делайте так у себя дома») – для поступков, противоречащих им. Крупный шрифт и расположение в самом верху способствуют привлечению внимания адресата к высказыванию.

Описанные средства в обоих случаях способствуют легитимации ценностных доминант 礼儀 («правила поведения»), 遵法精神 («подчинение законам»), 公德心 («чувство общественного долга»).

**3. Апелляция к авторитету эксперта.** Главную роль в реализации данной субстратегии играет квалификация, компетентность, мастерство автора высказывания, поэтому из представленных жанров преобладают *автобиографии* (87% от всех автобиографий) известных людей, а также их *биографии* (90% от всех биографий), в которых даются пояснения, почему же говорящий, по мнению институциональных авторов, имеет право говорить в дискурсе. Высказывания

содержат в себе следующие глаголы говорения и глаголы мыслительной деятельности: 言う /иу/ («говорить»), 説明する /сэцумэ: суру/ «объяснять», 思う /омоу/ («думать, считать»), 考える /кангаэру/ («думать, размышлять») (пр. 11):

(11) 私ね、死にたいって思ったことが何度もあったのでも、詩を作り始めて多くの人に励まされ、今はもう泣きごとは言わない。九十八歳でも恋はするのよ。夢だってみるの。雲にだって乗りたいわ。

*И хотя мне не раз случалось думать о смерти, с тех пор как я начала писать стихи, меня начало поддерживать много людей, и сейчас я уже перестала плакать. И даже в свои девяносто восемь лет я могу любить. Я могу мечтать. Я хочу полетать на облаке.*

Сибата Тоё, японская поэтесса, которая начала писать стихи, когда ей исполнилось 90 лет. В 2009 г. опубликовала свой первый сборник «Не унывай!», умерла в 2013 г. на 102 году жизни. В приведенном высказывании Сибата Тоё подчеркивает свой возраст – 98 лет – что, по мнению институциональных авторов Курса, дает ей право рассуждать о жизни и смерти с позиции эксперта. Среди грамматических конструкций важно выделить формы уступительного значения ~ても/でも /тэмо/дэмо/: あったのでも /атта но дэмо/ («и хотя случалось»), 九十八歳でも /кю:дзю: хассай дэмо/ («даже в девяносто восемь лет»), которыми автор высказывания, опираясь на свой жизненный путь, эксплицирует идею о том, что в любом возрасте нужно продолжать любить и мечтать. В качестве легитимируемой ценностной доминанты предстает 生命の尊さ («ценность жизни»).

Рассмотрим другой пример.

(12) やっぱり、夢は見るより、かなえた方が断然楽しいと思います。

*Я считаю, и правда, чем предаваться мечтам, гораздо лучше их исполнять.*

Из автобиографии Сава Хомарэ, японской футболистки, чемпионки Азиатских игр 2010 г. В данном случае автор высказывания может считаться экспертом, поскольку имеет определенные достижения и в глазах институциональных автором имеет право говорить в дискурсе. Участники

спортивного дискурса в этом смысле могут являться одними из наиболее приоритетных для легитимации ценностных доминант, связанных со старанием и достижениями: 勇氣 («храбрость»), 努力 («старание»), 強い意志 («сила духа»), – поскольку именно спортсменам изо дня в день приходится сталкиваться с тяжелыми тренировками и преодолением препятствий на пути к цели. На грамматическом уровне легитимация ценностных доминант, помимо ментального глагола 思う /омоу/ «думать, считать», происходит за счет послелога сравнения より /ёри/ (夢は見るより «чем предаваться мечтам») и сравнительной конструкции ~方 /хо:/ (かなえた方が断然楽しい «гораздо лучше их[мечты] исполнять»), которыми автор высказывания призывает реципиента действовать, чтобы мечты стали реальностью.

**4. Апелляция к авторитету примера для подражания.** Примерами для подражания в учебниках анализируемого курса являются такие же школьники, устами которых институциональные авторы легитимируют те или иные поведенческие паттерны и делегитимируют отклонение от них. В качестве жанра, представляющего данную субстратегию, выделен дискурсивный жанр *личное мнение* (97% всех личных мнений).

Свои действия, которые должны стать примером для реципиента, «школьники» со страниц учебника вербализуют с помощью глагола 頑張る /гамбару/ («стараться»).

Из наиболее частотных грамматических конструкций следует выделить:

1. **Формы желательности.** Образованы от основы глагола с помощью незаключительного суффикса ~た /та/: ~たい /тай/ («хочу») и ~たいとおもう /тай то омоу/ («собираюсь, букв. думаю, что хочу»). Данные конструкции подчеркивают желание говорящего самостоятельно совершить какое-либо действие, а не надеяться на то, что кто-то сделает это за него. Факультативной в этом случае будет конструкция «глагол в форме инфинитива + きもち /кимоти/»,

где существительное きもち /кимоти/ имеет значение «чувство, желание, стремление».

2. Конструкции с центростремительным адрессивом/ бенефактивные конструкции. Образованы путем соединения глаголов в форме деепричастия ~тэ/дэ со знаменательными глаголами くれる /курэру/ («давать мне») и もらう /морау/ («получать»), обозначают действие, совершаемое в интересах говорящего. Нередко данные конструкции в форме деепричастия ~тэ/дэ употребляются вместе с междометием ありがとう /аригато/ в значении «спасибо, что сделали это для меня». Современное ありがとう /аригато/ произошло от древнеяпонского 有り難い /аригатай/ «благодарный, признательный; желанный», состоящего из идеограмм 有り /ари/ «существование» и 難い /катай/ «сложный, трудный, тяжёлый».

3. Конструкция со вспомогательным глаголом つづける «цудзукэру», присоединяемым ко второй основе глагола, обладает значением «продолжать что-то делать». Выбор данной конструкции не случаен, поскольку таким образом говорящий подчеркивает собственные намерения и впредь совершать действия, одобряемые в дискурсе.

Рассмотрим пример:

(13) 私の家でのしごとは、おふろそうじです。前は、お父さんに助けてもらっていたけど、今は一人でできるようになりました。これからも頑張ってつづけたいと思います。

*Моя работа по дому – это чистка ванны. Раньше мне помогал папа, но сейчас я научилась сама. Я и впредь буду стараться.*

В данном примере (пр. 13) легитимация ценностных доминант 責任 («ответственность»), 自律 («самостоятельность»), 家族愛 («любовь к семье»), 家庭生活の充実 («совершенствование семейной жизни») происходит за счет следующих средств:

а) соединения глагола 助ける /тасукэру/ («спасать, помогать») в форме деепричастия со знаменательным глаголом もらう /морау/ («получать»), с помощью которого автор высказывания выражает благодарность отцу за помощь, тем самым подчеркивая важность внутрисемейных связей;

б) глагола 頑張る /гамбару/ («стараться») со вспомогательным глаголом つづける «цудзукэру» («продолжать») в форме желательности ~たい /тай/ («хочу») в сочетании с наречием これからも /корэкарамо/ («и впредь»), которые автор высказывания использует, чтобы подчеркнуть свои намерения и дальше продолжать вносить свой вклад в жизнь семьи.

(14) 六年生のみなさんへ

毎朝、紙しばいを読んでくれたり、歌を教えてくれたりしてありがとうございます。  
ございます。学校がとても楽しくなりました。

*Шестому классу,*

*Спасибо вам за то, что каждое утро вы читаете нам камисибай<sup>2</sup> и учите петь. В школе стало очень весело.*

На примере данного высказывания легитимируются очень важные для институционального дискурса ценностные доминанты: 感謝 («благодарность»), よりよい学校生活 («улучшение школьной жизни»), 集団生活の充実 («совершенствование жизни в коллективе»), – являющиеся важным конструктом общественных отношений в Японии. Автор высказывания использует конструкцию со знаменательным глаголом くれる /курэру/ («давать мне») в форме деепричастия ~тэ/дэ вместе с междометием ありがとう /аригато/ («спасибо»), тем самым подчеркивая свою благодарность старшим. Позитивное отношение к проводимой практике на лексическом уровне подчеркивается прилагательным 楽しい /таноси:/ («веселый»).

---

<sup>2</sup> рассказы в картинках



**5. Апелляция к авторитету традиции.** В качестве жанра, репрезентирующего данную субстратегию, выделен *экскурс в традиционную культуру* (93% от всех примеров данного жанра в Курсе). На морфологическом уровне манифестация ценностей происходит с помощью следующих лексем: прилагательных в обстоятельственной форме на *-ку* 永く /нагаку/ («долго»), 長い間 /нагай айда/ («долгое время»), 古くから /фуруку кара/ («издревле, с давних пор»), где *から* /кара/ – послелог исходной точки, подчеркивающий протяженность действия; существительных 伝統 /дэнтю:/ («традиция»), 祭り /мацури/ («обряд»), 習慣 /сю:кан/ («традиция»), ご先祖さま /госэндзо-сама/ («предки»), особое уважение к которым подчеркивается использованием префикса *го* и хонорифика *-сама*, и 昔から /мукаси кара/ («издревле, с давних пор») с использованием вышеописанного послелога *から* /кара/.

Грамматические конструкции: использование пассивного залога с указанием на неопределенность агенса ввиду невозможности его установления. В нижеследующих примерах мы можем наблюдать это явление:

(15) 日本の各地では古くから自然の恵みに感謝する祭りが行われ、現代に受け継がれている。

*Издревле по всей Японии были проведены обряды, посвященные почитанию милости природы, которые сейчас унаследованы.*

В данном примере (пр. 15) происходит легитимация ценностной доминанты 自然愛護 («любовь к природе и забота о ней») за счет использования пассивной формы глаголов 行 う /оконау/ («проводить») и 受け継ぐ /укэцугу/ («унаследовать»). Отсутствие агенса подчеркивает естественность происходящего (проведения обрядов, посвященных Природе, и их унаследование), а также акцентирует внимание реципиента на результате проводимой практики и способствует игнорированию процессов, ставших ее причиной. Лексема 古くから /фуруку кара/ («издревле, с давних пор») призвана усилить эту естественность за

счет акцентирования внимания на продолжительности практики, а лексема 祭り /мацури/ («обряд»), имеющая значение «торжества, прославляющие богов и предков», по сути апеллирует к основному продуценту перенимаемых практик.

(16) 三百年もの長い間、平和が続いた江戸時代に色々な生活習慣が生み出された。

*В период Эдо, когда на протяжении долгого времени – трехсот лет – в Японии царил мир, были рождены самые разные жизненные традиции.*

В рамках данного высказывания (пр. 16) легитимация ценностной доминанты 伝統と文化の尊重 («уважение к традициям и культуре») также происходит за счет пассивного залога глагола 生み出す /умидасу/ («рождать»). Продолжительность практики подчеркивается числительным 三百年 /самбякунэн/ («триста [лет]») и наречием 長い間 /нагай айда/ («долгое время»).

**6. Апелляция к авторитету «большинства».** В качестве жанра, репрезентирующего данную субстратегию, выделено *назидание* (22% всех назиданий Курса). На морфологическом уровне данная субстратегия реализуется с помощью следующих лексем: *личных местоимений 1-го лица*: 私たち /ватаситати/ («мы»), われわれ /варэварэ/ («мы»); *определятельных местоимений*: みんな /минна/ («все»), 誰でも /дарэдэмо/ («каждый»); *наречия*: たくさん /такусан/ («много»); *прилагательного*: 多い /оой/ («многие»); *существительного*: 周りの人 /мавари-но хито/ («окружающие»); *числительного*: 一人 /хитори/ («один») в сочетании с отрицательными конструкциями ~дзу, ~дэванаку.

В качестве грамматических конструкций, представляющих данную субстратегию, можно выделить вспомогательный глагол 合う /ау/, указывающий на совместность выполнения действия, а также конструкцию длительного вида: глаголы в форме деепричастия на -тэ/-дэ в сочетании со вспомогательным глаголом *иру*, обозначающие не мгновенный, а продолжительный процесс.

Так, в представленном ниже примере (пр. 17) за счет использования дейктика *みんな* /минна/ («все») происходит легитимация ценностных доминант *勤労* («труд»), *よりよい学校生活* («улучшение школьной жизни»), *集団生活の充実* («совершенствование жизни в коллективе»).

(17) 町で、学校で、家で、みんな誰かの役に立って、一所懸命に頑張っ  
ています。

*Повсюду: и на улицах города, и в школе, и дома – все трудятся изо всех сил, чтобы быть кому-то полезным;*

(18) 私たちは、多くの人に支えられて生きています。生きているからこそ私たちも、多くの人を支えることができます。

*Мы живем будучи поддерживаемыми многими людьми. И именно потому что мы живы, мы сами можем поддержать многих других людей.*

В данном высказывании (пр. 18) за счет дейктика *私たち* /ватаси-тати/ («мы») и лексем *多くの人* /ооку-но хито/ («многие») легитимируются *生命の尊さ* («ценность жизни»), *よりよい学校生活* («улучшение школьной жизни»), *集団生活の充実* («совершенствование жизни в коллективе»), *国や郷土を愛する態度* («любовь к стране и родине»), *公共の精神* («дух общественности»).

Итак, в результате проведенного анализа было установлено, что наибольшее предпочтение (см. Таблица 3 на стр. 182) в рамках Курса институциональными авторами отдается тем субстратегиям, апелляция в которых происходит непосредственно к *личности* – «эксперту» или известному деятелю. Также довольно часто авторы учебника обращаются к авторитету «большинства», поскольку современное японское общество все еще строится на принципах «коллективного сознания». Данный постулат прослеживается и в субстратегии «апелляции к примеру для подражания», поскольку в качестве примера авторами учебника выбран обычный школьник – образ, хорошо понятный реципиенту, соотносимый с тем же «большинством».

Особый интерес в рамках данной стратегии представляет субстратегия апелляции к «безличному» авторитету, поскольку ее актуализация происходит за счет привлечения невербальных средств – поликодовых текстов, на которых проиллюстрированы те или иные правила поведения. Как правило, авторами учебника формулируется вопрос для обсуждения, а задача представленных невербальных средств – стимулировать реципиента самому прийти к ответу, адекватному постулируемым ценностным доминантам.

#### 2.4.2. Стратегия моральной оценки

В рамках данного подпараграфа будут рассмотрены следующие субстратегии: *оценка, абстракция, аналогия*. Актуализация происходит в рамках таких жанров, как *совет (25%), назидание (22%), сентенция (86%), личное мнение (3%), стихотворение (82%)*.

**1. Оценка.** Данная субстратегия конструируется за счет того, что объект легитимации локализуется на шкале «хорошо – плохо». Главным инструментом выступают качественные прилагательные, имеющие в своей семантике оценочный компонент. В японском предложении они могут выполнять роль определения либо обстоятельства в форме  $\sim \langle /ку/$  – для предикативных и  $\sim \langle /ни/$  – для непредикативных прилагательных. Большинство высказываний, содержащих в себе оценочные прилагательные, выделены в рамках жанров *совет, назидание, стихотворение*.

Среди наиболее частотных следует выделить следующие прилагательные: *大切な /тайсэцуна/ («важный, ценный»), 必要な /хицуё:на/ («нужный, необходимый») и 大事な /дайдзина/ «важный, имеющий значение, серьезный».* Остальные мы рассмотрим применительно к тем существительным, которые они определяют.

*Жизнь, быт* (生活) : 健康な /кэнко:на/ («здоровый»), 安全な /андзэнна/ («безопасный»), 規則正しい /кисоку тадаси:/ «правильный, верный законам», 望ましい /нодзомаси:/ («желанный»), 不思議な /фусигина/ («чудесный»).

*Душа, сердце, нрав* (心): 明るい /акаруй/ («светлый, легкий»), 誠実な /сэ:дзицуна/ («честный, искренний»), 広い /хирой/ («широкий»).

*Поведение, действия* (活動) : 元気な /гэнкина/ («бодный, полный сил»), 規則正しい /кисоку тадаси:/ «правильный, верный законам»,

*День, каждый день* (一日、毎日) : 気持ちの良い /кимоти но ёй/ («приятный»), バランスの良い /барансу но ёй/ («сбалансированный»), 新しい /атараси:/ («новый»), 明るい /акаруй/ («светлый, легкий»), 楽しい /таноси:/ («веселый, интересный, радостный»).

*Природа* (自然) : 美しい /уцукуси:/ («красивый»), 豊かな /ютакана/ («богатый, обильный»), 過酷な /какокуна/ «суровый, жестокий, свирепый», 荒々しい /араараси:/ («свирепый, жестокий, лютый»).

*Человеческие отношения* (人間関係) : 楽しい /таноси:/ («веселый»), 頼もしい /таномоси:/ («надежный»), 難しい /мудзукаси:/ («сложный»), よい /ёй/ («хороший»).

*Люди, человечество* (人、人間) : 色々な /ироирона/ («разные») 対等な /тайто:на/ («равные»), 平等な /бё:до:на/ («равные»), 強い /цуёй/ («сильные»), 弱い /ёвай/ («слабые»).

*Одиночество* (一人ぼっち) : 寂しい /сабиси:/ («грустный, унылый»), 苦しい /куруси:/ «мучительный, трудный».

В качестве определений могут также выступать глаголы в форме отрицательного индикатива на ~な /на/: 変わらない /каваранай/ («неизменный»), いけない /икэнай/ («неправильный, бесполезный, безнадежный»), 欠かせない /какасэнай/ («необходимый») и др.

Среди грамматических конструкций стоит выделить субстантиваторы の /но/ и こと /кото/ в составе именной группы, образующие модальные конструкции ～ことが大切/大事 («важно делать что-либо») или ～ことが必要 («нужно делать что-либо»).

Так, в примере 19 институциональные авторы в форме назидания обращаются к проблеме отношений человека и природы. Среди языковых средств, обеспечивающих легитимацию ценностных доминант, стоит выделить прилагательные 同じ /онадзи/ («одинаковый») – о ценности жизни животных и людей, 大切な /тайсэцуна/ («важный, ценный») – о заботе о своем питомце. Легитимации также способствует императивная конструкция ～ください /кудасай/, образованная от деепричастной формы глагола 育てる /содатэру/ («воспитывать, заботиться, растить»), в сочетании с наречиями 最後まで /сайго мадэ/ («до конца, до последнего») и しっかり /сиккари/ («как следует»). Легитимируются как ценностные доминанты, конструирующие личность: 責任 («ответственность»), 自律 («самостоятельность»), – так и доминанта, регламентирующая отношения с миром природы: 自然愛護 («любовь к природе и забота о ней»).

(19) 動物には人間と同じ命があります。ペットとして飼ったら、最後までしっかり育ててください。命のある限り、育てていくことが大切です。

*Животные, как и люди, тоже живые существа. Если завели питомца, то как следует заботьтесь о нем до конца. Пока он жив, заботиться – важно.*

(20) 一個の独立した人格として互いを尊重し合うことが必要なのは、男性も女性も変わらない。

*Тому, кто называет себя индивидуальной личностью, нужно уважать других. Это является неизменным как для мальчиков, так и для девочек.*

В рамках данного назидания (пр. 20) легитимация ценностных доминант (相互理解 («взаимопонимание») и 寛容 («великодушие и терпимость») происходит

за счет модальной конструкции ～ことが必要 («нужно») и субстантивированного сложного глагола 尊重し合う /сонтё:сиау/, образованного путем сложения глагола 尊重する /сонтё:суру/ («уважать») и глагола 合う /ау/, указывающего на совместное выполнение действия, в сочетании с существительным 互い /тагай/ («взаимный, обоюдный»). Также важна роль конструкции 男性も女性も変わらない («неизменно как для мальчиков, так и для девочек»), в которой с помощью глагола 変わる /кавару/ («меняться») в форме отрицательного индикатива 変わらない /каваранай/ авторами назидания подчеркиваются равные права мужчин и женщин в современном японском обществе.

**2. Абстракция.** Данная субстратегия предполагает обращение к абстрактным понятиям, которые имеют отношение к дискурсу моральных ценностей. Актуализируется в рамках жанров *личного мнения, сентенции и назидания*.

(21) 人にはそれぞれの考え方があり、個性がある。

*Сколько людей – столько и мнений, это есть проявление индивидуальности.*

В данном высказывании в жанровой форме сентенции (пр. 21) лексемой 個性 /косэ:/ («индивидуальность») могли быть заменены лексемы со значением «отличный от вашего». Таким образом, происходит легитимация ценностных доминант 相互理解 («взаимопонимание»), 寛容 («великодушие и терпимость»).

В следующем высказывании школьника, которое мы относим к дискурсивному жанру *личного мнения* (пр. 22), авторы учебника вместо того, чтобы сказать, что что-то не получается, используют глагол 挑戦する /тё:сэн суру/ («бросать вызов»), чтобы подчеркнуть храбрость и силу духа говорящего. Легимируются ценностные доминанты 勇気 («храбрость»), 努力 («старание»), 強い意志 («сила духа»).

(22) わたしたちは、八の字なわとびにちょう戦しています。

*Мы бросаем вызов прыжкам через скакалку.*

Авторы учебника используют абстрагирование и в вопросах, связанных с жизнью и смертью (пр. 23):

(23) かけがえのない命、限りのあるたった一つの命だから、精いっぱい輝かせたい。

*Наша жизнь незаменима, она одна, у нее есть предел, а потому я хочу, чтобы вы засияли как можно ярче.*

В данном назидании не используется лексема «смерть», вместо нее использованы словосочетания «жизнь, у которой есть предел», «одна жизнь». Происходит легитимация ценностных доминант 感動, 畏敬の念 («волнение и почтительный страх»), 生命の尊さ («ценность жизни»), よりよい学校生活 («улучшение школьной жизни»), 集団生活の充実 («совершенствование жизни в коллективе»).

Проанализировав языковые примеры данной субстратегии, мы можем констатировать, что в большинстве случаев абстрактными выражениями заменяются слова, которые могут иметь негативную окраску в сознании реципиента. Так, вместо слова со значением «ответственность» авторами использована лексема со значением «мужество», а лексема, имеющая значение «смерть», заменяется на словосочетания, передающие смысл «жизнь, у которой есть предел» и «одна жизнь».

**3. Аналогия.** Данная субстратегия конструируется за счет сравнений, которые в сознании реципиента носят легитимирующий или делегитимирующий характер. Манифестация институционализированных ценностей происходит при помощи *сентенций*. Источниками аналогии являются такие сферы, как соматика, колористика, анимализм, буддизм.

(24) 義を見てせざるは勇無きなり。

*Знать о долге и ничего не делать – отсутствие мужества.*

Данная сентенция уходит корнями в японское Средневековье. Ее источником принято считать военную эпопею «Повесть о доме Тайра»,



составленную приблизительно в 1330 г. буддийским монахом. В высказывании содержится апелляция сразу же к двум принципам, лежащим в основе японского самосознания: долг (義 «ги») и храбрость (勇 «ю:»), – вышедшим из поля дискурса самураев. Среди языковых средств, обеспечивающих легитимацию ценностных доминант 勇氣 («храбрость»), 努力 («старание») и 強い意志 («сила духа»), необходимо выделить маркеры классического языка *бунго*, при помощи которых авторы высказывания как бы транспонируют реципиента в иной вид дискурса. Типичными маркерами данного языка являются: сочетание глагола する /суру/ («делать») с отрицательным суффиксом ~ざる /дзару/ в актантной позиции без субстантиватора и связки なり /нари/, выделяющей сказуемое 勇無き /ю:наки/ («отсутствие мужества»). На синтаксическом уровне важную роль играет наличие топики は /ва/: сказуемое, выраженное существительным с отрицательной коннотацией 勇無き /ю:наки/ («отсутствие мужества»), описывает состояние топикализованного 義を見てせざる («знать о долге и ничего не делать»).

В следующем примере (пр. 25) отсутствие мечты сравнивается с затрудненным дыханием, тем самым, осуществляя переход от дискурса рациональности к дискурсу телесности, поскольку физические ощущения школьнику на его этапе развития гораздо более понятны, чем психологические. Это достигается при помощи прилагательного 息苦しい /икигуруси:/ («удушливый»), которое описывает «дни, в которых нет места мечте». Легитимируются ценностные доминанты 希望 («надежда, мечта»), よりよく生きる喜び («радость от возможности изменить свою жизнь к лучшему»):

(25) 夢のない毎日はつまらなくて、とても長く、そして息苦しい。

*Дни, в которых нет места мечте, кажутся длиннее, скучнее и словно тяжелее дышать.*

(26) 考え方も十人十色。

*Десять людей – десять цветов.*

Автор сентенции (пр. 26) использует идиому, смысл которой заключается в том, что «сколько людей, столько и мнений». С помощью сравнения людей с цветами происходит обращение к зрительному восприятию школьника. Как отмечает А. П. Седых, цвет и языковая картина мира имеют специфические для каждой культуры точки соприкосновения [Седых, 2016, с. 119]. В Японии цвет исторически цвет играл роль регулятора общественных отношений. Эта культура начала формироваться на основе синтоистских верований, испытала сильное влияние китайских заимствований и благодаря дальнейшему вкладу аристократии, самурайства и горожан стала многогранной и наполненной глубоким смыслом [Хованчук, 2014, с. 547], и, как мы видим, нашла свое отражение и в педагогическом дискурсе. С помощью метафоры цвета легитимируются такие ценностные доминанты, как 相互理解 («взаимопонимание»), 寛容 («великодушие и терпимость»).

Итак, рассмотрев данную стратегию, мы можем сделать вывод о том, что актуализация ее происходит в рамках жанров *совет, сентенция, назидание, личное мнение, стихотворение*. Субстратегия *оценки* вербализуется за счет оценочных прилагательных. Значительное преобладание прилагательных 大切な /тайсэцуна/ («важный, ценный») – 34% от общего числа прилагательных, 必要な /хицуё:на/ («нужный, необходимый») – 29% и 大事な /дайдзина/ («важный, имеющий значение, серьезный») – 21% указывает на то, что в рамках Курса его институциональные авторы вместо оперирования понятиями «хорошо-плохо», в большинстве случаев предпочитают опираться на категории «важно», «требуется», которые являются неотъемлемой составляющей культурной модели поведения японцев – культуры «стыда». В противовес западной культуре «вины», в культуре «стыда» центральное значение придается не моральным терзаниям, возвращенным христианской традицией, а переживанию стыда и позора, которые являются результатом существующих в обществе строгих предписаний и норм поведения [Козачина, 2018а, с. 43].

Результаты анализа субстратегии *абстракции* демонстрируют, что авторы учебника используют абстрактные понятия в значительной мере для того, чтобы заменить слова, которые могут иметь негативную коннотацию в сознании реципиента. Актуализация субстратегии происходит в рамках жанров *сентенции* и *назидания*; субстратегии аналогии – *сентенции*, *назидания* и *личного мнения*. Субстратегия *анalogии* реализуется за счет сравнений, источниками которых являются сферы соматики, колористики, анимализма и буддизма.

### 2.4.3. Стратегия рационализации

Стратегия рационализации категоризирует и концептуализирует объект легитимации в сознании реципиента за счет обращения к логическим операциям. Актуализируется в рамках жанров *совет* (75% от общего числа), *назидание* (78% от общего числа) и *проблематизирующий рисунок* (80% от общего числа).

Данная стратегия включает в себя две субстратегии: *теоретическую* и *практическую*. Далее будет представлен анализ форм реализации теоретической рационализации: *дефинитивной*, *объясняющей* и *прогнозирующей*, – и практической: *целевой*, *инструментальной* и *результативной*.

**1. Целевая форма практической рационализации.** При целевой форме реализации практической рационализации предложения строятся по той же формуле: «я делаю X, чтобы сделать/стать/получить Y». Однако по правилам японского синтаксиса, сначала следует придаточная часть, а потом – главная. Придаточное цели образуется с помощью служебного слова *ため* /тамэ/ «для, чтобы, ради», образованного от существительного *為* /тамэ/ «польза, интерес, выгода». Примечательным является то, что придаточное цели может быть образовано только от контролируемых глаголов в утвердительной форме – что в полной мере соответствует условию, прописанному Т. ван Леувенем: «в обеих частях предложения: главной и придаточной, – действие совершает один и тот же субъект» [Leeuwen, 2008, p. 114]. Присоединяясь к существительному или

местоимению при помощи послелога определения の /но/, *ため* обозначает цель действия или назначение предмета.

В высказываниях преобладает деонтическая модальность, которая выражена следующими конструкциями:

а) грамматика долженствования *～なければならぬ* /накэрэбанаранай/ – долженствование с оттенком императивности и необходимости, является ядром категории долженствования и используется при обстоятельствах, когда совершение указанного действия естественно и обязательно, в случаях, когда существует долг или обязательство по его выполнению, а также тогда, когда действие необходимо совершить в силу обстоятельств или принятого решения;

б) конструкции с независимым инфинитивом: «делать», «готовить», «повторять», которые подчеркивают модальность возможности и необходимости.

в) с помощью конструкций с лексемами «нужно», «необходимо».

Рассмотрим примеры.

(27) 学習の進めのために、予習や復習をする。知りたいことを調べたり、本を読んだりする。

*Для продвижения в учебе: готовиться к занятиям и повторять. Находить информацию про то, что интересно узнать, читать книги.*

В данном *совете* (пр. 27) при помощи конструкции с независимым инфинитивом глагола *する* /суру/ («делать»), подчеркивающих необходимость выполнения действия, ради достижения результата (конструкция *ため* /тамэ/), происходит легитимация ценностной доминанты *努力* («старание»).

(28) 友情という名に値するようになるためにはは幾度かの困難な打撃に耐えなければならぬ。

*Чтобы заслужить дружбу, нужно преодолеть много препятствий.*

Данный *совет* (пр. 28) при помощи конструкции долженствования *なければならぬ* /накэрэбанаранай/ легитимирует ценностные доминанты *友情* («дружба») и *信頼* («доверие»).

**2. Инструментальная форма практической рационализации.** В рамках данной формы внимание акцентируется на способе достижения цели, что подчеркивают следующие грамматики: конструкция *ことで* /кото дэ/ («с помощью, благодаря»); послелогои *として* /то ситэ/ («в качестве») и *によって* /ни ёттэ/ («благодаря, посредством»).

(29) *家庭においても、学校や職場においても、互いに協力し、共に責任を担うことによって、望ましい社会生活が営まれる。*

*Как дома, так и в школе, на работе благодаря сотрудничеству и распределению обязанностей выстраивается такое общество, в каком мы хотели бы жить.*

В данном высказывании (пр. 29) на примере жанра *назидания* при помощи конструкции *によって* /ни ёттэ/ («благодаря, посредством»), выделяющей необходимые условия для достижения общественной гармонии, легитимируются такие ценностные доминанты, как *公德心* («чувство общественного долга»), *公共の精神* («дух общности»), *よりよい学校生活* («улучшение школьной жизни»), *集団生活の充実* («совершенствование жизни в коллективе»).

(30) *いろいろな人のものの見方や考え方から学ぶことで自分がより大きくなる。*

*Благодаря тому, что мы можем обучиться у других людей их взглядам на жизнь и их мнению, мы можем стать более великим, чем мы есть.*

В данном высказывании (пр. 30) на основе жанра *назидания* с помощью конструкции *ことで* /кото дэ/ («с помощью, благодаря»), выделяющей глагол *学ぶ* /манабу/ («обучаться»), и прилагательного *大きい* /ооки:/ («большой, великий») в сравнительной степени происходит легитимация ценностных

доминант, регламентирующих отношения как с теми, чье мнение отличается от нашего, так и с представителями других культур: 相互理解 («взаимопонимание»), 寛容 («великодушие и терпимость»), 国際理解 («понимание других стран»), 国際親善 («дружеские отношения с другими странами»).

Примечательным в актуализации данной формы является то, что в качестве инструментов достижения цели выступают исключительно абстрактные понятия: *дружба, уважение, взаимопомощь*.

### 3. Результативная форма практической рационализации.

Результативная форма является зеркальным отражением целевой. При реализации данной формы акцент смещается на результат, а действия главного и придаточной предложений выполняются разными акторами. Актуализация данной формы происходит в рамках жанра *назидания*.

Применительно у анализируемому материалу, на синтаксическом уровне характерным для данной формы является наличие *топика* (подробнее см. 4. Дефинитивная форма) или условной конструкции  $\sim$ ば /ба/, которую используют, чтобы сообщить, при каком условии произойдет уже актуализированное событие [Алпатов, Аркадьев, Подлеская, 2008б, с. 259]. Сказуемое главной части выражено глаголом в форме индикатива, основной функцией которой является передача некоторой информации, которая является достоверной [Алпатов, Аркадьев, Подлеская, 2008а, с. 85].

(31) あなたらしさはあなたの良さになる。

*Твоя индивидуальность станет твоей добродетелью.*

В рамках данного высказывания (пр. 31) авторы обращаются к вопросам становления личности. Легитимация ценностных доминант 自由 («свобода») и 自律 («независимость, самостоятельность») на грамматическом уровне происходит за счет глагола なる /нару/ («становиться») в форме индикатива, передающего информацию, которая, по мнению говорящего, является достоверной. На лексическом уровне необходимо выделить существительное *あなたらしさ*

/анатарасиса/ («твоя индивидуальность»; букв. «твоя самость»), образованное путем присоединения к личному местоимению «ты» суффикса らしさ /расиса/ со значением («подобие; качество, присущее кому-л/чему-л»). «Индивидуальность» определяется положительно коннотированной лексемой 良さ /ёса/ («добродетель, заслуга, достоинство»).

(32) 自分と同じように相手にもその立場からの意見があり、その立場に立って物事を眺めれば、きっと新たな発見がある。

*У другого человека, как и у тебя, есть собственное мнение, и если ты взглянуть на вещи его глазами, то непременно обнаружится что-то новое.*

В данном высказывании (пр. 32) происходит легитимация ценностных доминант 相互理解 («взаимопонимание») и 寛容 («великодушие и терпимость»). На синтаксическом уровне важно обратить внимание на форму ~ば /ба/ (眺めれば – «если взглянуть»), образующую придаточное предложение со значением постоянного условия, очевидность результата в котором подчеркивается с помощью наречия きっと /китто/ («неприменно»). Сказуемое главного предложение выражено глаголом в форме индикатива, который передает информацию, которая, по мнению говорящего, является достоверной. На лексическом уровне легитимации способствуют прилагательное 新たな /аратана/ «новый» и существительное 発見 /хаккэн/ «обнаружение, открытие», подталкивающие реципиента к поиску взаимопонимания с окружающими.

**4. Дефинитивная форма теоретической рационализации.** Актуализация данной формы происходит в рамках жанра *назидания*.

На синтаксическом уровне характерным для данной формы является наличие *топика*, который в японском языке имеет следующие свойства:

1) обязательная определенность: топик обозначает объект, уже введенный в дискурс – известный как говорящему, так и слушающему;

2) семантические отношения между топиком и остальной частью предикации являются в значительной степени свободными;

3) топик задает «тему» высказывания, обозначает объект, о котором данное предложение что-либо сообщает ;

4) для топика характерна начальная позиция в предложении [Алпатов, Аркадьев, Подлесская, 2008б, с. 14].

Наиболее очевидным грамматическим признаком топика является его оформление при помощи специализированного показателя – частицы *は* /*ва*/. Также наблюдается оформление топика цитационным союзом *とは* /*това*/, придающего ему большую абстрактность.

Сказуемое, выраженное именем существительным, числительным или местоимением, оформляется связкой *である* /*дэару*/ или ее отрицательной формой *ではない* /*дэванай*/, которые употребляются преимущественно в письменной речи и указывают на отсутствие определенного реципиента высказывания. Глагольное сказуемое оформляется субстантиватором *こと* /*кото*/, представляя собой пример окказиональной субстантивации. Связка *である* /*дэару*/ после субстантиватора *こと* /*кото*/ может опускаться.

(33) 「一生懸命生きる」それは、思い切り頑張ること。命をかがやかせること。

*«Жить на полную» – это стараться изо всех сил; это заставить свою жизнь сиять.*

В рамках данного высказывания (пр. 33) происходит обращение к ценностным доминантам групп «О себе» и «Об отношении к природе и к миру сакрального»: 希望 («надежда»), 勇気 («храбрость»), 努力 («старание»), 強い意志 («сила духа»), 生命の尊さ («ценность жизни») и よりよく生きる喜び («радость от возможности изменить свою жизнь к лучшему»). На синтаксическом уровне легитимация происходит за счет топикализации выражения 一生懸命生きる /*иссё:кэмэ: икиру*/ («жить на полную») и его предикатов: субстантивированных глаголов 頑張る /*гамбару*/ («стараться») и かがやかせる /*кагаякасэру*/ («заставить



сиять»). На морфологическом уровне легитимации ценностных доминант способствует каузативная форма глагола 輝く /кагаяку/ («сиять») – かがやかせる /кагаякасэру/ («заставить сиять»), которая подчеркивает, что реципиент в состоянии самостоятельно влиять на собственную жизнь.

**5. Объясняющая форма теоретической рационализации.** Актуализация данной формы происходит в рамках жанра *проблематизирующего рисунка*.

Среди грамматических конструкций необходимо выделить форму гортатива ~ましよう /масё:/, обозначающую побуждение говорящего к совершению некоторого действия, агенсом которого будет он сам [Алпатов, Аркадьев, Подлесская, 2008а, с. 88].

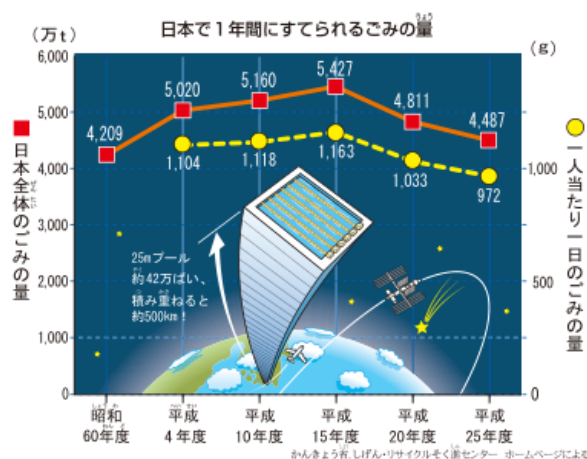
В учебниках для первого и второго классов младшей школы преобладают рисунки и фотографии. В представленном ниже примере (рис. 10) изображены сцены привычных ежедневных бытовых ритуалов школьника, во время выполнения которых, ребенок чувствует себя комфортно, что наглядно демонстрирует выражение его лица. Цель данных изображений – подтолкнуть реципиента к ответу на вопрос, сформулированный авторами учебника при помощи конструкции гортатива ~ましよう /масё:/ («давайте вместе»): «Давайте подумаем, на что нужно обратить особое внимание, чтобы провести приятный день?». Легитимируются ценностные доминанты 礼儀 («правила поведения») и 遵法精神 («подчинение законам/правилам»).

Рисунок 10 – Проблематизирующий рисунок «Давайте проведем день правильно и приятно»



Начиная с третьего класса младшей школы в учебниках появляются графики. На представленном ниже примере (рис. 11) авторы учебника привлекают внимание школьников к проблеме мусора для легитимации ценностной доминанты 自然愛護 («любовь к природе и забота о ней»). Красным цветом на графике обозначено общее количество мусора, производимое в Японии за год, желтым – количество мусора на человека в день. Оба цвета, контрастируя с синим фоном, привлекают дополнительное внимание. Приведенное ниже изображение демонстрирует, как бы выглядел годовой объем мусора (ок. 54 000 тонн), если представить его в виде нагромождения 25-метровых бассейнов (принятая величина бассейнов для школ в Японии). Бассейн используется в качестве величины, понятной каждому школьнику.

Рисунок 11 – Проблематизирующий рисунок «Количество мусора, выбрасываемое за год в Японии»



私たちはこのような生活を続けていてよいのでしょうか。ちょっと立ち止まって考えてみましょう。

*Будет ли хорошо, если мы с вами продолжим жить как сейчас? Давайте-ка остановимся и немного подумаем.*

## 6. Прогнозирующая форма теоретической рационализации.

В качестве грамматических форм, вербализующих данную форму, нами были выделены следующие:

1. Условная конструкция с союзом 〜と /to/, выражающая повторяющуюся и универсальную связь «если А, то обязательно Б», формирует будущий позитивный контекст (пр. 34, 35).

2. Условная конструкция 〜ては/〜では /~тэва, ~дэва/, образованная при помощи деепричастия 〜тэ/〜дэ и показателя топика は /ва/ в условном значении с нежелательным действием, формирует негативный контекст (пр. 37). Однако в данной группе она является факультативной.

В современном японском языке указанные конструкции часто сопровождаются эпистемическими маркерами, указывающими на отсутствие у говорящего точного знания о сообщаемом положении дел, такими, как 〜でしょう、〜だろう、〜かもしれない. Однако в нашем случае примечательным является их отсутствие. Таким образом, институциональные авторы подчеркивают собственную компетентность и компетентность агентов дискурса. Категоричность высказывания смягчается отрицательной формой глагола, которая на русский язык будет передаваться разделительным вопросом «не так ли», и контактоустанавливающей частицей ね /нэ/ (пр. 34).

(34) 所懸命に仕事をすると、気持ちがよいすね。

*Если будете работать с полной отдачей, то будете чувствовать себя хорошо, не так ли?*

В рамках данного высказывания (пр. 34) в жанре *совета* легитимируются ценностные доминанты 努力 («старание»), 強い意志 («сила духа»), 勤労 («труд»).

(35) 自分の心にまっすぐに向き合うと、心が軽くなりませんか。

*Если будешь честным с самим собой, на душе станет легче, не так ли?*

В данном примере (пр. 35) в жанре *совета* осуществляется легитимация доминант, формирующих ценностно-смысловое поле «истина»: 正直 («честность»), 誠実 («искренность»), 真理の探究 («поиск истины»).

(36) 誰もが自分の意見だけにこだわっていたのでは何も解決しない。

*Если каждый будет считаться лишь со своим мнением, то ничего не решите.*

В отличие от двух предыдущих высказываний, где авторами формируется будущий позитивный контекст, в данном примере (пр. 36) в жанре *назидания* при использовании условной конструкции ~ては/~では /~тэва, ~дэва/, авторы предупреждают о возможных негативных последствиях, если реципиентом будут проигнорированы их предписания. Легитимируются ценностные доминанты, регламентирующие как отношения внутри общества: 相互理解 («взаимопонимание»), 寛容 («великодушие и терпимость»), よりよい学校生活 («улучшение школьной жизни»), 集団生活の充実 («совершенствование жизни в коллективе»), – так и взаимоотношения с другими странами: 国際理解 («понимание других стран»), 国際親善 («дружеские отношения с другими странами»).

Итак, реализация стратегии рационализации происходит в рамках таких жанров, как *совет* и *назидание*. Наибольшую частотность в рамках данной стратегии мы наблюдаем в использовании целевой формы реализации практической субстратегии и прогнозирующей формы реализации теоретической субстратегии. Также отдельно нужно выделить объясняющую форму, актуализация которой происходит за счет привлечения невербальных средств: иллюстраций. Это объясняется теми задачами, которые ставит перед собой японская педагогика в условиях современного мира. Основой становится 理解/рикай/ («понимание»). Для современного японского государства, властных институтов становится важным не просто декларировать ту или иную ценностную

установку, а объяснить, при посредничестве учителя, почему так важно поступать тем или иным образом и мотивировать ребенка на самостоятельный поиск ответа.

#### 2.4.4. Мифопоэтическая стратегия

Далее будет рассмотрена реализация мифопоэтической стратегии легитимации, актуализация которой происходит в рамках следующих дискурсивных жанров: *рассказ* (90%), *сказка* (88%) и *автобиография* (13%).

**1. Поучительный рассказ.** Обязательным условием реализации данной субстратегии у Т. ван Леувена является получение протагонистом *награды* за то, что в своих действиях он не отклоняется от определенной модели, на которой построено общество, а его поступки легитимированы ЦКМ конкретного социума.

1. В качестве первого примера поучительного рассказа будет рассмотрен рассказ «Обязательно смогу». Главная героиня, школьница Такахаси Наоко, с раннего детства каждое утро выходит на пробежку вместе с папой и братом. В повествовании преобладает позитивный настрой, что подчеркивается наречием 元氣よく /гэнкиёку/ («весело, бодро») и фразой:

見送ってくれるお母さんに笑顔で手を振って走り出した。

*И с улыбкой помахав рукой провожавшей их маме, они побежали.*

Путь к цели Наоко преграждает множество препятствий:

尚子は、高校生になると、いろいろな大会の長きよりの代表選手に選ばれた。しかし、尚子より速い選手はたくさんいた。

*Поступив в старшую школу, Наоко стала принимать участие во многих соревнованиях по бегу на длинную дистанцию. Но вокруг было много спортсменов гораздо быстрее ее.*

Характер Наоко подчеркивается такими положительно коннотированными лексемами, как 努力 /дорёку/ («старательная»), 熱意 /нэцуи/ («полная энтузиазма»). Старательность Наоко эксплицируется с помощью следующих

лексических единиц: глагола 頑張る /гамбару/ («стараться»), усиленного наречиями 一生懸命 /иссё:кэммэ:/ («изо всех сил») и 毎日 /майнити/ («изо дня в день»), глагола 走る /хасиру/ («бегать») в сочетании с деепричастием 泣きながら /накинагара/ («плача»), существительного 練習 /рэнсю:/ («тренировки») в сочетании с качественными прилагательными 苦しい /курусий/ («трудный, мучительный») и つらい /цурай/ («тяжелый, горький»); сравнительным оборотом 風になったよう («словно сама стала ветром»).

За неустанными тренировками Наоко приходит к пониманию того, что:

人と戦うんじゃない、自分の記録と戦うんだ。

*Соревноваться нужно не с другими – а с самим собой.*

頑張れば、きっとできる。

*Если постараться, все получится.*

В конце рассказа Наоко занимает первое место во всемирном марафоне, что и является иллюстрацией *награды*, согласно теории Т. ван Леувена, которую получает главный герой, когда его действия не расходятся с легитимированными институциональными ценностями. В проанализированном тексте легитимируются следующие ценностные доминанты: 節度 («сдержанность»), 節制 («умеренность»), 個性の伸長 («раскрытие индивидуальности»), 希望 («надежда»), 勇気 («храбрость»), 努力 («старание»), 強い意志 («сила духа»).

2. В качестве еще одного примера поучительного рассказа мы рассмотрим рассказ «Все тебя ждут!» из учебника для 3–4 классов младшей школы. Главная героиня, ученица младшей школы, ложится в больницу на операцию. Чтобы не отставать от школьной программы, до проведения операции она должна ходить в специальный «больничный класс». Однако девочка не хочет, свое нежелание она демонстрирует следующими высказываниями:

違う学校なんて嫌だ。Я не хочу в другую школу!

Среди лексических единиц стоит выделить глагол 違う /тигау/ («отличаться») в определительной форме в значении «другой, отличный от нормы». Употребляя его, девочка подчеркивает свое неприятие другого места обучения. Негативный настрой подчеркивается также прилагательным 嫌な /ияна/ со значением «неприятный, противный, отталкивающий, отвратительный», в разговорной речи формирующим конструкцию дезидератива. Также стоит обратить внимание на показатель なんて, которым в предложении обозначен топик – «школа», данный показатель используется в разговорной речи для выражения пренебрежения говорящего к описываемому объекту или предмету.

知らない子ばかりでしょう。わたしは、三年三組がいいの。

*Там сплошь незнакомые дети! Мне хорошо и в моём третьем В!*

Частица ばかり употребляется для выделения актанта, в данном случае – это 知らない子 /сиранай ко/ («незнакомые дети»), из ряда других, подчеркивая чрезмерность. Экспрессивная частица の /но/ в конце второго предложения, используемая, как правило, женщинами или детьми, является выражением эмоционального состояния говорящего. По мнению В.М. Алпатова, данная частица в целом не очень вежлива и свойственна фамильярной речи [Алпатов, Аркадьев, Подлесская, 2008а, с. 470], что согласуется с контекстом, поскольку диалог происходит между девочкой и ее мамой.

В итоге, когда занятия начинаются, они оставляют лишь приятные впечатления:

田中先生は、とても分わかりやすく教おえてくださった。

*Учитель объяснял всё очень понятно.*

Глагол 教おえる /осиэру/ «объяснять» в соединении со знаменательным глаголом くださる /кудасару/ («давать мне») образует бенефактивную конструкцию, подчеркивая, что данное действие совершается в интересах говорящего. Также в предложении использована форма фасилитатива: глагольный

компонент 分かり /вакари/ («понимать») в сочетании с предикативным прилагательным やすい /ясуи/ («простой») в обстоятельственной форме. Данная форма указывает на небольшие усилия, которые потребуются говорящему для совершения действия, в данном случае это понимание учебного материала.

Если поначалу девочка все время вспоминала про свой класс, то в дальнейшем дети из «больничного класса» начинают все больше ей нравиться. Общение с ними она характеризует с помощью качественного прилагательного 楽しい /таноси:/ «веселый».

Вечером, перед операцией, она получает много рисунков и писем с поддержкой от детей из «больничного класса», что и является *наградой* в анализируемом тексте. И несмотря на то, что поначалу главная героиня не хотела устанавливать взаимоотношения с группой, переборов себя, она демонстрирует поведение, полностью отвечающее легитимизируемой модели. Таким образом, в рамках данного рассказа происходит легитимация следующих институционализированных ценностей: 友情 («дружба»), 信頼 («доверие»), 相互理解 («взаимопонимание»), 親切 («доброжелательность»), 公共の精神 («дух общности»), 集団生活の充実 («совершенство жизни в коллективе»).

**2. Апокрифический рассказ.** В рамках данной субстратегии протагонист действует вопреки социальной модели и легитимизированным институциональным ценностям, что влечет за собой определенное *наказание*.

1. В качестве первого примера приведем анализ *рассказа* «Что случилось, Луппэ?» из учебника для учеников 1–2 класса младшей школы. Главный герой Луппэ изображен ленивым, неряшливым ребенком, доставляющим много проблем как родителям, так и одноклассникам: по утрам не может проснуться, в школу идет с неохотой. Его внешний облик представлен следующими соматизмами с оценочной семантикой: 口を尖らせた («скривил губы»), 頬を膨らませた («надул щеки»).



Среди языковых средств, вербализующих неряшливость Луппэ, были выделены: глагол ふむ /фуму/ («наступать») из 靴のかかとをふむ («наступать пятками на задники»), непереходный глагол 飛び出す /тобидасу/ («вылетать, высыпаться») из ランドセルの中からいろいろなものが飛び出した («на пол высыпалось все, что было в рюкзаке»), который подчеркивает невозможность актанта контролировать действие.

В данном рассказе представляется возможным выявить делегитимацию следующих пороков, традиционно осуждаемых японским обществом: *лень, своеобразие, неподчинение правилам, установленным социумом, пренебрежительное отношение и агрессия в отношении семьи, коллектива и окружающих.*

В качестве примера экспликации агрессии в отношении окружающих приведем следующее предложение:

何か気に入らないとき、砂を投げています。

*Когда ему что-то не нравится, он бросается песком.*

На синтаксическом уровне необходимо выделить условно-временную форму глагола 入る /иру/ («входить») из коллокации気に入らない («не нравится»), образованную при помощи союзного слова とき /токи/ («время»), в сочетании с формой длительного вида сказуемого главной части 投げている /нагэтэиру/ («бросаться») придающую значение многократности выполнения действия.

*Наказанием* за это служит гипотетическое отлучение от общества, что не передается в рассказе напрямую, однако в рекомендациях для учителя, предоставляемых порталом, посвященным проблемам морального воспитания, Doutoku.info содержатся следующие вопросы, которые необходимо задать ученикам:

1. *Что вы думаете о поведении Луппэ?*
2. *Вы ведь не поступили бы как Луппэ. Почему?*

3. Почему Лунпэ так себя ведет? [るっぺどうしたの A: 日本文教出版対応].

Как и в примерах поучительного рассказа, наказание не эксплицируется в тексте рассказа, таким образом, авторы учебника стимулируют учеников самостоятельно сформулировать его.

Кроме того, в данном рассказе поднимается одна из ключевых проблем, касающихся подрастающего поколения Японии, – проблема *идзимэ* («издевательства»), групповой травли выделяющихся или в чем-то несоответствующих стандарту детей.

2. Примером апокрифического рассказа с эксплицитно выраженным наказанием в финале может послужить переведенная на японский язык «Сказка о рыбаке и рыбке», которая в переложении получила название «Золотая рыбка».

На протяжении всего повествования старуха действует вопреки социальной модели легитимации – «соблюдай умеренность»: просит новое корыто, за ним новую избу, роскошную одежду и дворец. Все запросы старухи в тексте описываются при помощи качественных прилагательных: *あたらしい* /атараси:/ («новый») – о корыте; *綺麗な* /кирэ:на/ («красивый») – о новой избе, *立派な* /риппана/ («великолепный, роскошный») – о нарядах и дворце.

Наконец, старуха, нарушая все возможные рамки умеренности, требует у рыбки сделать себя «Владычицей морской» (*海の王様* /уми но о:сама/), что и приводит к известным печальным последствиям:

おじいさんがおばあさんのところへ帰ると、元のような粗末な小屋の前で、おばあさんがぼんやり座っていました。

*Вернулся старик к старухе – глядь: перед ним прежняя бедная лачуга, а перед ней вся в задумчивости сидит старуха.*

После прочтения сказки детям предложено подумать над следующим вопросом и обсудить его с одноклассниками:

*Почему же золотая рыбка ничего не сказала и ушла в глубокое море?*

Делегитимируемыми паттернами становятся: жадность, чрезмерность, несоблюдение умеренности.

**3. Символизация.** При данной форме субстратегии сверхдетерминации персонажи предстают как акторы невымышленных социальных практик и всегда действуют согласно заявленной социальной модели [Leeuwen, 1995: p. 100]. Примерами символизации являются *бытовые сказки*.

1. Сказка «Трусливый Таро» повествует о юноше по имени Таро, живущем в одиночестве в хижине, в лесу. События сказки разворачиваются в средневековой Японии, о чем говорят имена протагониста – Таро (太郎), уходящее корнями в эпоху Хэйан (794–1185 гг.), и антагониста – Князь (殿さま). Также погрузиться в атмосферу старины помогает вступление и сопроводительная иллюстрация (рис. 12), на которой персонажи изображены в традиционной одежде *хаппи* и с причекой *магэ*:

Рисунок 12 – Иллюстрация к сказке «Трусливый Таро»



С первых строк автор сказки демонстрирует, что Таро отличается от других. Его высокий рост вербализуется прилагательным 高い /такай/ «высокий» в сочетании с наречием とても /тотэмо/ («очень»), а силу характеризует существительное 人一倍 /хитоитибай/ («необыкновенный, выдающийся»).

Из-за того, что Таро отличается от окружающих, те ведут себя с ним пренебрежительно. Среди языковых средств, подчеркивающих пренебрежение, был выделен пассивный залог (ばかにされた – «был выставлен дураком», いたずらをされた – «был высмеян»), который указывает на неспособность Таро

контролировать ситуацию и возможные негативные эмоции от происходящего. Однако наличие формы *ても* /тэмо/ с уступительным значением является свидетельством того, что Таро справляется с таким отношением к себе:

子どもたちからどんなにばかにされても、ひどいいたずらをされても、にこにここと笑わっていました。

*Несмотря на то, что окружающие дети постоянно выставляли его дураком и высмеивали, он продолжал улыбаться.*

Так в сказке моделируются проблемы коммуникации, возникающие в обществе: издевательства, непринятие коллективом человека, чье поведение отличается от группы и, как следствие, возможная потеря у того желания социализироваться.

Однако Таро не принимает это близко к сердцу:

それでも太郎は、「子供のことだもの、仕方ねえさ」と言って、にこにここと笑っていました。

*Но Таро только говорил с улыбкой: «Это дети, тут ничего не попишешь».*

Широту души Таро дети принимают за трусость, а потому за ним и закрепилось прозвище «Трусливый Таро».

Центральной ценностной доминантой, легитимируемой в данной сказке, является *勇氣* («мужество»). Однажды в лес, где живет Таро, приезжает Князь и собирается охотиться на лебедей, которых так любит Таро и все местные дети. И тогда Таро встает на их защиту:

その時、「だめだ。だめだ。あの鳥を打ってはだめだ。」手をいっぱい広げて、殿様の前に立ちはだかった。

*«Нельзя! Нельзя! В этих птиц стрелять нельзя!», – и тогда он широко раскинул руки и преградил путь Князю.*

Стоит обратить внимание на грубую форму запрета, которую использует Таро. Лексема *だめ* /дамэ/ («бесполезно, напрасно, бессмысленно») в сочетании с деепричастной формой глагола и показателем топики *は* /ва/ или самостоятельно

(в том случае, если они подразумеваются) используется для выражения запрета в отношении нижестоящих, а также детей и животных. Данная форма не подходит для общения с вышестоящими, особенно теми, кого именуют 殿 /тоно/ («князь»). Однако в данном эпизоде употребление данной формы является не показателем невежественности протагониста, а его отчаяния и искреннего желания защитить то, что ему дорого.

Не реагирует Таро даже на угрозы, исходящие со стороны охраны Князя. В итоге, Князь опускает лук и уезжает, напоследок отметив мужество Таро. Легитимизируемые качества эксплицируются лексемами 勇氣 /ю:ки/ («смелость, храбрость») и 思う /омоу/ («думать, беспокоиться»):

お前が子供たちを思う気持ちと、その勇氣にめんじて、この鳥を取らないことにしよう。

*Я впечатлен твоим мужеством и тем, как ты беспокоишься о детях. Так и быть, мы не будем охотиться на этих птиц!*

После этого случая Таро больше никто не называет «трусливым».

Таким образом, данная сказка демонстрирует, что мужество есть в каждом из нас и мы должны проявлять его, когда сражаемся за то, что нам по-настоящему дорого. *Символичность* повествования достигается за счет того, что протагонист как вымышленный актер предстает как актер невымышленной социальной практики – *идзимэ* (издевательство). Однако для разрешения конфликта он не выходит за рамки заявленной социальной модели – действует как положено деревенскому жителю Средневековья, не проявляя тем самым девиантного поведения.

2. В качестве еще одного примера символизации рассмотрим сказку «Лягушка и осел». В отличие от предыдущей, в этой сказке действие разворачивается где-то в Западной Европе, о чем свидетельствуют имена главных героев – Адольф и Пьер, а также иллюстрации:

Рисунок 13 – Иллюстрация к сказке «Лягушка и осел»



Адольф и Пьер возвращались домой из школы и, увидев выпрыгнувшую на дорогу лягушку, начали бросаться в нее камнями. Спасаясь от камней, лягушка угодила в колею, откуда уже не могла выбраться:

くぼみの中のヒキガエルは、もう動く力もないようだった。

*И, похоже, у угодившей в колею лягушки, уже не было сил, чтобы даже пошевелиться.*

Навстречу школьникам ехал крестьянин в повозке, запряженной ослом. Перед лягушкой осел резко остановился и больше не желал двигаться вперед. Его сопереживание лягушке выражено прилагательным 苦しい /куруси:/ («мучительный, страдательный»).

ロバの顔はさらに苦しそうになった。

*На морде осла отразилось страдание.*

Словно понимая, что если двинется вперед, то телега переедет лягушку, осел двинулся вперед и проложил новую колею. Увидев это, школьники тут же опустили камни.

Данная сказка моделирует проблему отношений человека и мира природы. Мир флоры и фауны в учебнике называют 命のあるもの («то, в чем есть жизнь»); данное выражение понятно для детей и не требует дополнительных уточнений к определению. Беззащитность и беспомощность лягушки подчеркивается прилагательным 小さな /тиисана/ («маленький, мелкий»), а прилагательное 苦しい /куруси:/ («причиняющий страдания, мучительный, тяжелый»), которое

описывает то, что школьники видят на морде осла, обращает внимание читателя на то, что у животных тоже есть чувства.

После прочтения данной сказки школьники всем классом составляют список животных, которые есть/были у них дома, и пишут эссе о том, как они относятся к животным [「ヒキガエルとロバ」で命あるものを大切にする心～板書で見る授業].

**4. Инвертированное повествование.** Данная форма субстратегии сверхдетерминации актуализируется в рамках жанра «сказка о животных». Согласно модели Т. ван Леувена, инвертированность повествования достигается путем наделения животных, живущих в лесу, качествами, присущими реальным социальным акторам.

1. Сказка *森の郵便屋さん* («Лесной почтальон») предназначена для учащихся 1–2 классов младшей школы. Главный герой, Медвежонок, работает почтальоном и каждый день разносит почту другим обитателям леса. Вступая в разговор, он использует клишированные фразы, характерные для японского бытового диалога:

こんにちは。風邪は治りましたか。

*Добрый день, как Ваше здоровье?*

体に気をつけてくださいね。

*Берегите себя!*

Легитимируемые в данном рассказе ценности отражены в поведении главного героя: он работает с душой, полностью отдает себя делу, невзирая на препятствия. Работу главного героя характеризуют следующие наречия: 丁寧に («заботливо»), 急いで («немедля»), 大切に («бережно»). Тем самым, авторами учебника представлен портрет идеального работника, образ которого должен закрепиться в сознании школьника.

2. Рассказ «Отправляйся в странствие», в котором повествуется о так называемом «Острове междометий», где все обезьяны громко и бодро приветствовали друг друга – все, кроме главного героя – Кэйты.

いちいちあいさつをするなんてめんどうだ。

*Так раздражает раз за разом говорить это!*

Устав постоянно произносить междометия, Кэйта отправляется в путешествие и попадает на остров あいさつのない島 «Остров, где нет междометий». А потому там было тихо, и это место Кэйте очень понравилось:

すっかりと気に入りました。

*Там ему очень понравилось.*

Но при попытке вступить в коммуникацию с обитателями острова, Кэнта наталкивался на прямые грубые ответы, несвойственные привычному для него общению.

「水のみ場はどこですか。」

「あっち」

– А где у вас можно попить воды?

– Там.

Кроме того, на этом острове никто не здоровался. Вечерами Кэйта вспоминал о своем доме, и тогда у него появилась идея. Со следующего дня он начал здороваться с окружающими. Поначалу они даже не отвечали, потом отвечали тихо, потом научились использовать приветствия и прочие междометия.

В данном рассказе автором легитимируется один из важнейших аспектов правильного поведения – ритуал. Попад в среду, где привычные ритуалы не соблюдаются, главный герой испытывает дискомфорт и позже начинает изменять окружающую среду под привычный образ жизни. Легимируемыми ценностями являются: 礼儀 («правила поведения»), 親切 («доброжелательность»), 相互理解 («взаимопонимание»), 集団生活の充実 («совершенствование жизни в коллективе»), 伝統と文化の尊重 («уважение к традициям и культуре»).



3. Сказка 泳げないリス («Бельчонок, который не умеет плавать») в первую очередь обращается к проблеме взаимодействия ученика в группе. По сюжету главный герой Бельчонок не умеет плавать, а потому не может отправиться со своими друзьями: лебедем, уткой и черепахой, – на остров посреди озера, чтобы поиграть.

僕も一緒に連れて行ってね。

リスさんは、泳げないからだめ。

– *А можно и мне с вами?*

– *Нет, потому что ты не умеешь плавать.*

Отказ сформулирован при помощи лексемы *だめ* /дамэ/ («беспольный, напрасный, непригодный»), которая в данном случае выполняет роль конструкции отрицательного императива. Данная форма наиболее категорична и характерна для грубой разговорной речи. Используется в отношении нижестоящего по положению, а также детей или животных.

Впоследствии друзья понимают, что им скучно без своего друга, Бельчонка, и помогают ему добраться до озера на спине черепахи.

Данная сказка моделирует проблему включения детей-инвалидов и детей с отклонениями в развитии в современное общество. Авторами специально выбраны те животные и птицы, которые умеют плавать, а потому имеют преимущество. Действия друзей, отправившихся на остров без главного героя, выделяются вспомогательным глаголом *しまう* /симау/, который символизирует наступление неблагоприятного состояния в результате совершения определенного действия или необратимого результата. В то время как состояние главного героя, вынужденного проводить время в одиночестве, характеризуют существительным *一人ぼっち* («один-одинешенек») с целью вызвать у читателя сочувствие.

Японская педагогика не отделяет детей с ограниченными возможностями, однако их несколько особый юридический статус закреплен законодательно. В ст. 4 Основного закона об образовании декларируется: «Государство, равно как и

органы местного самоуправления, должны оказать соответствующую помощь лицам с ограниченными возможностями и способствовать получению ими полноценного образования». Курс «Морального воспитания» ставит перед учителем задачу транслировать и продвигать идею взаимопонимания и поддержки, и история того, как трое друзей в сказке в итоге помогают главному герою преодолеть препятствие, служит ее решению:

人間は、互いに支え合い、助け合う中で社会生活を営んでいる。その基盤が、他者を理解し、認め、信頼し合える関係を築くことである。

*Люди строят свою жизнь, поддерживая друг друга, помогая друг другу. Отношения нужно выстраивать на основе понимания, признания и доверия к другим, не таким, как мы [中学校学習指導要領解説, 2019].*

Также в данной сказке мы вновь обращаемся к традиционными нормам морали – гири и ниндзё, ранее описанным в параграфе 2.2. *Гири* – это обязанности человека по отношению к другому, в то время как *ниндзё* – это искреннее чувство благодарности в отношении того, кто соблюдает гири. Японец не может требовать от другого исполнения гири – он лишь ждет, пока тот соизволит его осуществить. Так и главный герой сказки не просит своих друзей помочь ему, а покорно дожидается благосклонности с их стороны. Легитимируются: 親切 («доброжелательность»), 思いやり («сострадание»), 感謝 («благодарность»), 友情 («дружба»), 信頼 («доверие»), 相互理解 («взаимопонимание»), 寛容 («великодушие и терпимость»).

Проанализировав мифопоэтическую стратегию, мы делаем вывод о том, что в рамках курса «Моральное воспитание» награда и наказание не эксплицируются в тексте – ученикам, как правило, нужно самостоятельно описать их. Для этого существуют специальные вопросы, которые институциональные авторы приводят в рекомендациях для учителей. Отвечая на вопросы учителя, ученик сам формулирует те нормы, которые должны быть имплементированы в его сознание. В этом и проявляется функция медиатора между социальными институтами и

юными членами сообщества, которую выполняет школьный учитель в японском педагогическом дискурсе. Подобное не случайно, это объясняется задачами, которые ставит перед школой Новый образовательный стандарт, являющийся своеобразным «рупором» идеологических установок государства: развитие таких показателей как 読む力 /ёму тикара/ («умение читать») и 伝え合う力 /цутаэау тикара/ («умение передавать информацию»).

Положительные герои в сказках и рассказах представлены с помощью положительно коннотированных языковых единиц с семантикой старания: 努力 /дорёку/ («старательный»), 熱意 /нэцуи/ («полный энтузиазма»), 丁寧に («заботливо»), 大切に («бережно»), 頑張る /гамбару/ («стараться»). Внешний облик отрицательных персонажей представлен соматизмами с оценочной семантикой. Награда и наказание в сказках и рассказах, как правило, не являются материальными. В качестве награды предстают победа, дружба, осознание чего-либо или обретение спокойствия. Что касается наказания, то это может быть отлучение от коллектива, неприятие окружающими, осуждение.

В рамках *символизации* моделируются актуальные проблемы современного японского общества. Символичность повествования обеспечена тем, что персонажи помещаются в исторический контекст (японский или европейский) и в своих поступках не выходят за рамки заявленной социальной модели – не проявляя тем самым девиантного поведения. Символизм достигается как за счет языковых средств, так и мультимодальных (иллюстрации). *Инверсия* актуализируется в рамках жанра *сказки о животных*. Наделяя животных свойствами реальных акторов, авторы на их примере имплементируют те или иные ценностные ориентиры и поведенческие установки: усердие, выполнение ритуалов, уважение к другим членам коллектива и др.

#### 2.4.5. Легитимирующие стратегии японского педагогического дискурса: результаты

Проанализировав Курс, мы видим реализацию всех четырех стратегий легитимации, описанных Т. ван Леуvenым, что демонстрирует универсальность представленной исследователем модели. Однако количественный анализ подтвердил, что у японской лингвокультуры есть свои «предпочтительные» и «непредпочтительные» субстратегии и формы. Это наглядно продемонстрировано в Таблице 3. Интенсивность цвета шрифта в колонке «Субстратегии и формы» указывает на степень предпочтительности – чем темнее шрифт, тем предпочтительней субстратегия или форма. Колонка «Процент применения субстратегий и форм» демонстрирует процент, который проходится на ту или иную субстратегию или форму в рамках одной из четырех стратегий.

Таблица 3 – «Предпочтительные» и «непредпочтительные» субстратегии и формы стратегий легитимации японского педагогического дискурса.

Стратегии	Субстратегии и формы		Процент применения субстратегий и форм
1. Стратегия апелляции к авторитету	<b>апелляция к личному авторитету</b>		25%
	апелляция к «безличному» авторитету		7%
	<b>апелляция к авторитету эксперта</b>		20%
	<b>апелляция к авторитету примера для подражания</b>		23%
	апелляция к авторитету традиции		9%
	апелляция к авторитету «большинства»		16%
2. Стратегия моральной оценки	<b>оценка</b>		83%
	абстракция		8%
	аналогия		9%
3. Стратегия рационализации	практическая субстратегия	<b>целевая форма</b>	23%
		инструментальная форма	6%
		результативная форма	7%
	теоретическая субстратегия	дефинитивная форма	17%
		объясняющая форма	19%

		<b>прогнозирующая форма</b>	28 %
4. Мифопоэтическая стратегия	<b>поучительный рассказ</b>		35%
	апокрифический рассказ		15%
	сверхдетерминация	символизация	17%
		<b>инвертированное повествование</b>	33%

Также в ходе анализа нами были установлены определенные корреляции описанных ранее дискурсивных жанров Курса и дискурсивных стратегий. Результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Корреляция жанров и дискурсивных стратегий легитимации японского педагогического дискурса

<b>Стратегии легитимации</b>	<b>Жанры дискурса</b>
Стратегия апелляции к авторитету	Цитата (95%), биография (90%), автобиография (87%), личное мнение (97%), экскурс в традиционную культуру (93%), словарная статья (90%)
Стратегия моральной оценки	Сентенция (86%), стихотворение (82%)
Стратегия рационализации	Совет (75%), назидание (78%), проблематизирующий рисунок (80%)
Мифопоэтическая стратегия	Сказка (88%), рассказ (90%)

Описанные стратегии легитимации, действуя в рамках дискурсивных жанров, обеспечивают приятие институционализированных ценностей и преследуют цель трансформировать их в сознании реципиентов дискурса в культурные сценарии. Изложенные далее культурные сценарии сформулированы нами после проведенного дискурс-анализа. Для этого мы использовали метод семантических универсалий, предложенный А. Вежбицкой.

## 2.5. Культурные сценарии японского педагогического дискурса

В данном параграфе представлены смоделированные нами в качестве результирующего элемента модели дискурсивной практики легитимации институционализированных ценностей культурные сценарии японского педагогического дискурса. Вслед за А. Вежбицкой, мы понимаем *культурные сценарии* как эксплицитно репрезентированные культурные нормы, которые строятся на базе анализа текстовых источников и сформулированы в терминах универсальных концептов, лексикализованных во всех языках мира [Вежбицкая, 1999, с. 653, 659].

Для записи культурных сценариев А. Вежбицкой был разработан специальный метаязык, использующий только *семантические универсалии*. Семантические универсалии в определении А. Вежбицкой – это «непреодолимые слова естественного языка, при помощи которых можно толковать значения всех остальных слов, выражений, а также предложений языка, не прибегая к герменевтическому кругу, то есть определению одних слов через другие – те, которым уже даны определения» [Вежбицкая, 1996]. Опираясь на данный список, мы смоделировали культурные сценарии японского педагогического дискурса, используя русский язык.

Полный список семантических универсалий включает в себя:

субстантивы: *я, ты, кто-то, что-то/вещь, люди, тело;*

детерминаторы: *этот, который, тот же самый, другой, один, два, все/весь, много;*

предикаты ментальных состояний: *знать, хотеть/не хотеть, думать, говорить, чувствовать, видеть, слышать;*

действия, события: *делать, происходить/случаться, двигаться;*

существование: *быть, существовать;*

жизнь и смерть: *жить, умирать;*

оценка: *хороший/плохой;*

дескрипторы: *большой, маленький*;  
 интенсификаторы: *очень, больше*;  
 метапредикаты: *не/нет, если, из-за, потому что, может, подобный/как*;  
 время: *когда, сейчас, после того как, до того как, долго/недолго, некоторое время, момент*;  
 и место: *где, здесь, над, под, далеко, близко, внутри, извне*;  
 таксономия, партономия: *вид/разновидность, часть* [Вежбицкая, 2011, с. 86–87; Goddard, Wierzbicka, 2014, p. 12].

В рамках этимологического и лингвокультурологического анализа лексем-репрезентантов институционализированных ценностей (п. 2.2.) мы выявили смысловое содержание данных ценностей в том виде, в каком они существуют в японской ЦКМ. Анализируя дискурсивные стратегии легитимации институционализированных ценностей (п. 2.4.) в учебниках и методических материалах к курсу «Моральное воспитание», мы смогли выделить определенный набор дискурсивных способов и языковых средств, с помощью которых в рамках японского педагогического дискурса происходит трансформация декларативного знания в процедурное – как знакомство с перечнем ценностей в учебнике, а затем их принятие переходят в овладение данными ценностными установками для их применения в реальной жизни в социуме.

Из самых ярких языковых средств, маркирующих в коммуникации «учитель – ученик» в рамках курса «Моральное воспитание» переход от знания к деятельности, перечислим следующие:

Грамматические конструкции: конструкции долженствования *～なければならぬ* /накэрэбанаранай/ с оттенком императивности и необходимости; конструкции с независимым инфинитивом, подчеркивающие модальность возможности и необходимости; форма гортатива *～ましよう* /масё:/, побуждающая говорящего к совершению действия, агенсом которого будет он сам; формы желательности *～たい* /тай/ («хочу») и *～たいとおもう* /тай то омоу/

(«собираюсь»), подчеркивающие желание говорящего самостоятельно совершить какое-либо действие.

Лексические средства: глагол говорения 言 う ; глаголы мыслительной деятельности 思 う /омоу/ («думать»), 考える /кангаэру/ («думать, размышлять»); оценочные прилагательные 大切 /тайсэцу/ («важный, ценный»), 必要 /хицуё:/ («нужный, необходимый») и 大事 /дайдзи/ («важный, имеющий значение, серьезный»); дейктики 私たち /ватаси-тати/ («мы»), われわれ /варэварэ/ («мы»); 私たちの /ватаси-тати-но/ («наш»), みんな /минна/ («все»), 誰でも /дарэдэмо/ («каждый»).

Синтаксис: условные придаточные с союзом ば/ба/; условные придаточные с союзом ～と /то/, выражающая повторяющуюся и универсальную связь; конструкция ～ては/～では /～тэва, ～дэва/, в условном значении с нежелательным действием; придаточное цели ため /тамэ/ «для, чтобы, ради»; наличие топики, оформленного специализированным показателем は /ва/.

Важно отметить, что представленные языковые средства коррелируют с выделенными А. Вежбицкой семантическими универсалиями.

Опираясь на методологию А.Вежбицкой и используя полученные в исследовании знания о лингвокультурной, дискурсивной и собственно языковой специфике реализации дискурсивной практики легитимации институционализированных ценностей в педагогическом дискурсе, мы предприняли попытку моделирования результатов реализации данной практики в форме культурных сценариев. Таким образом, представленные ниже описания являются заключительным элементом разработанной нами динамической модели реализации дискурсивной практики легитимации институционализированных ценностей в педагогическом дискурсе (Схема 2, с. 60 КД). Признавая гипотетичность формулировок данных сценариев, тем не менее, мы считаем правомерным использовать методику, разработанную в рамках известной научной



школы Естественного Семантического Метаязыка для обобщения тех знаний, которые были получены нами в ходе анализа. Необходимо подчеркнуть, что данные сценарии мы моделируем в качестве неких социально-культурных паттернов, которые институт государства желает увидеть в качестве результата институционального легитимирующего дискурсивного взаимодействия «учитель – ученик» в рамках курса «Моральное воспитание». Это отнюдь не означает, что данные культурные сценарии обязательно становятся частью когнитивного опыта школьника – речь идет об ожиданиях, прогнозируемых результатах реализации дискурсивной практики.

Рассмотрим примеры сценариев для каждой группы ценностей.

### **Культурные сценарии группы институционализированных ценностей «О себе»**

#### 1. «Добро и зло»

– *хорошо, когда я знаю: «это – хорошо, а это – плохо»;*

– *хорошо – это когда я и все чувствую: «это – хорошо»;*

– *плохо – это когда я и все чувствую: «это – плохо».*

#### 2. «Свобода, независимость, самостоятельность и ответственность»

– *хорошо, когда до того, как я делаю что-то, я чувствую: «я хочу делать это»;*

– *хорошо, когда я делаю что-то, зная: «я не один могу делать это»;*

– *хорошо, когда я знаю: «это произойдет после того, как я сделаю что-то»;*

– *хорошо, когда я знаю: «если случится что-то плохое, после того, как я сделаю что-то, это случится из-за меня».*

#### 3. «Истина, честность и верность своему слову»

– *хорошо, когда всё внутри меня движется к другим;*

– *хорошо, когда я говорю кому-то, как я думаю;*

– *плохо, когда я говорю кому-то, как я не думаю;*

– хорошо, когда до того, как сделать что-то, я думаю о ком-то как о себе.

#### 4. «Сдержанность и умеренность»

– хорошо, когда я знаю: «я не могу делать всё, потому что хочу»;

– когда я хочу делать что-то, я знаю: «кто-то как и я хочет делать что-то»;

– если я не думаю об этом, может произойти что-то плохое.

#### 5. «Надежда, храбрость и старание»

– хорошо, когда я чувствую: «я хочу делать что-то большое»;

– если я думаю: «это – хорошо», – хорошо, если я делаю это;

– хорошо, если я делаю что-то большое и не думаю: «я не могу».

Приведенные выше культурные сценарии в основе своей восходят к синтоистской ценностной парадигме: понятия добра и зла, истины, честности, сдержанности и ответственности. На сегодняшний день с ними конкурируют сценарии западной культуры, основанные на таких ценностях, как свобода, индивидуализм, мечта. Однако становясь частью японской ЦКМ, они трансформируются, приобретая новое значение. Так, например, культурный сценарий *liberty*, описанный А. Вежбицкой: «если я хочу что-то сделать, потому что я думаю, что это хорошо, я могу сделать это» [Вежбицкая, 1999, с. 449] вступает во взаимодействие с выделенным нами сценарием 責任 («ответственность»): «хорошо, когда я знаю: «это произойдет после того, как я сделаю что-то», а «мечта» и «надежда» всегда будут идти рука об руку со «старанием».

### **Культурные сценарии группы институционализированных ценностей**

#### **«Об отношениях с окружающими людьми»**

##### 1. «Чуткость и благодарность»

– когда я хочу делать что-то, я не думаю о себе, я думаю о ком-то;

– когда я хочу делать что-то, я думаю: «кто-то в этот момент хочет делать что-то»;

– плохо, когда я делаю что-то и не думаю: «кто-то в этот момент чувствует что-то»;

– когда кто-то делает что-то хорошее, хорошо, если после я говорю ему об этом.

## 2. «Правила поведения»

– я делаю что-то, когда я знаю: «это делает кто-то подобный мне»;

– я говорю что-то, как говорит кто-то подобный мне;

– до того, как говорить что-то, я думаю о том, где я и что происходит;

– когда я не говорю и не делаю, как говорят и делают кто-то подобные мне, я чувствую что-то плохое и подобные мне чувствуют что-то плохое.

## 3. «Дружба и доверие»

– когда я делаю что-то, я хочу делать что-то хорошее;

– когда я знаю, что кто-то подобный мне хороший, я хочу делать что-то хорошее;

– когда я делаю что-то, я хочу, чтобы кто-то подобный мне думал обо мне что-то хорошее;

– если я буду делать много хорошего для кого-то подобного мне, кто-то подобный мне почувствует, что я хороший.

## 4. «Взаимопонимание и великодушие»

– хорошо, когда я знаю: «все здесь подобны мне»;

– я знаю: «кто-то думает и чувствует не так, как думаю и чувствую я».

– когда я что-то говорю, я думаю: «в этот момент кто-то думает и чувствует что-то»;

Выделенные культурные сценарии базируются на восприятии себя как части окружающего мира. В основе этого восприятия лежат доминанты китайской ценностной парадигмы: «человеколюбие», «благонадежность», «включение в отношения», – которые строго регламентируют отношения между людьми и

которым под влиянием глобальных тенденций приходится сталкиваться с новыми ценностями. Наиболее ярким примером является установление равных прав между мужчинами и женщинами, что смоделировано нами в культурном сценарии «Взаимопонимание и великодушие».

### **Культурные сценарии группы институционализированных ценностей «Об отношениях с коллективом и с обществом»**

#### 1. «Подчинение законам»

- *когда я делаю что-то, я знаю, что-то случится после;*
- *я знаю: «если я делаю что-то плохое, случится что-то плохое»;*
- *если все делают хорошее, после плохое не происходит;*
- *хорошо, если я знаю: «что-то случается с людьми, когда люди делают плохо».*

#### 2. «Чувство общественного долга, непредвзятость, справедливость»

- *когда я делаю что-то, я чувствую: «я – часть многих людей»;*
- *когда я делаю что-то, я думаю о вещах, которые чувствуют многие, а не я;*
- *когда я делаю что-то, я думаю: «я делаю что-то и это хорошо для многих».*

#### 3. «Жизнь в коллективе»

- *хорошо, когда много людей делают что-то все как один;*
- *хорошо, когда много людей до того, как делать что-то, думают «каждый – часть всех»;*
- *когда много делают что-то, все думают о том, чтобы все чувствовали хорошо;*

- *когда много делают что-то как один, случается что-то хорошее.*

#### 4. «Труд»

- *когда я делаю что-то, плохо думать: «я не могу делать что-то»;*

- *когда я делаю много, я думаю: «я делаю что-то хорошее для всех»;*
- *когда я делаю что-то хорошее, я не думаю: «я хочу делать что-то другое»;*
- *плохо, когда я не могу не думать о вещах, которые хочу.*

#### 5. «Патриотизм»

- *когда я думаю о том, где я есть, я чувствую хорошо;*
- *когда я делаю или говорю что-то, я чувствую: «я часть того, что сделали другие люди до меня».*

#### 6. «Взаимопонимание с другими странами»

- *я знаю, что есть другие извне и другие делают так, как думают, что хорошо, там, где они есть;*
- *хорошо, когда я знаю: «другие извне думают и делают не как я и люди, которые есть там, где я»;*
- *хорошо, когда я хочу узнать больше о других извне.*

Смоделированные культурные сценарии описывают поведение члена японского социума, которое долгое время было регламентировано нормами китайской ценностной парадигмы. Данные сценарии по-прежнему локализуют индивида внутри общества, определяя его интересы как интересы социума. Однако теперь речь идет не исключительно о японском обществе – а о глобальном мире, в котором сосуществуют народы и нации, ценности которых могут кардинально отличаться.

### **Культурные сценарии группы институционализированных ценностей «Об отношении к природе и к сакральному»**

#### 1. «Ценность жизни»

- *хорошо, когда я чувствую: «жить – хорошо, умереть – плохо»;*
- *когда я делаю что-то, я думаю: «жить – хорошо, умереть – плохо»;*
- *до того, как делать что-то, я думаю: «жить – хорошо, умереть – плохо».*

## 2. «Волнение и почтительный страх перед природой»

*– когда я делаю что-то, я думаю: «я есть часть большого и это делали не люди»;*

*– когда я делаю что-то для этого, я чувствую хорошо.*

В рамках данной группы культурных сценариев моделируется отношение реципиента к таким глобальным вопросам, как «жизнь и смерть» и «человек и природа». Ввиду высокого уровня самоубийств среди школьников, данные сценарии возвращают их к истокам и базовым конструктам, где человек – часть природы, а жизнь – ее величайший дар.

Итак, рассмотренные таким образом сценарии дают нам представление о том, каким хотят видеть социальное поведение гражданина представители института государства в современной Японии, его правящая элита. Иначе говоря, они дают нам представление о прогнозируемом результате планомерного применения исследуемой нами дискурсивной практики в рамках курса «Моральное воспитание». В терминах Н. Фэркло, – это пример моделирования того, как дискурс (способы его реализации, инструменты, языковые средства) может изменить социальную практику.

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Анализ институционального дискурса, представленного в курсе «Моральное воспитание», подтвердил нашу гипотезу о том, что педагогический дискурс является пространством реализации дискурсивной практики легитимации институционализированных ценностей.

Этимологический и лингвокультурологический анализ лексических репрезентантов ценностей, лежащих в основе курса «Моральное воспитание», продемонстрировал, что в его основе находятся 3 ценностные парадигмы: *японская (синтоистская), китайская и европейская.*

Доминанты японской ценностной парадигмы восходят к канонам синтоизма, в основе которого – единство человека и Природы и наделение всех элементов окружающего мира душой. Данные ценности пришли из далекой древности, в которой были близки каждому японцу, однако при столкновении с современными реалиями они утрачивают свое значение, а потому их необходимо легитимировать в сознании каждого нового поколения.

Доминанты китайской ценностной парадигмы уходят корнями в религиозно-философские системы Китая: буддизм, даосизм, конфуцианство, легизм. Данные ценностные доминанты регламентируют отношения в японском обществе как между людьми, так и между народом и государством. Однако ценности данной группы постепенно размываются: проводимые современные исследования демонстрируют преобладание в японском обществе секулярно-рациональных ценностей над традиционными. А потому властным институтам необходимо укоренять в сознании юных граждан доминанты данной ценностной парадигмы для своего стабильного функционирования и осуществления контроля за идеологическим воспроизводством общества.

В условиях глобализации и столкновения цивилизаций свое отражение в Курсе находят доминанты европейской ценностной парадигмы. Проблема идентичности в японском обществе ставит перед институциональным дискурсом

новые задачи по ее укреплению и поиску ориентиров в других культурах. Однако легитимация «нового» может привести к смещению традиционных иерархических структур, а потому среди инновационных ценностных доминант легитимируются только те, которые не вступают в противоречие с существующими традиционными устоями, а дополняют их и трансформируют при столкновении с новыми реалиями.

Инструментом легитимации описанных ценностных доминант служат дискурсивные стратегии. Анализ стратегий легитимации институционализированных ценностей на основе модели Т. ван Леувена продемонстрировал, что несмотря на то, что все стратегии, описанные ученым, нашли свое отражение в курсе «Моральное воспитание», у японской лингвокультуры есть свои «предпочтительные» субстратегии и формы: субстратегии «апелляция к личному авторитету», «апелляция к авторитету эксперта» и «апелляция к авторитету примера для подражания» стратегии *апелляции к авторитету*; субстратегия «оценка» стратегии *моральной оценки*; целевая форма реализации практической субстратегии и прогнозирующая форма реализации теоретической субстратегии стратегии *рационализации*; субстратегия «поучительный рассказ» и форма «инвертированное повествование» субстратегии «сверхдетерминация» в рамках *мифопоэтической* стратегии.

Дискурсивные стратегии легитимации действуют в рамках определенных жанров, которые, будучи транспонированы из речевых и литературных жанров в поле институционального дискурса, трансформируются под его идеологические цели. В рамках анализа Курса нами охарактеризована дискурсивная специфика следующих жанровых форм в рамках педагогического дискурса: цитата, словарная статья, биография, автобиография, сказка, рассказ, стихотворение, сентенция, совет, назидание, личное мнение, экскурс в традиционную культуру, проблематизирующий рисунок. В ходе анализа установлены корреляции между дискурсивными жанрами и представленными дискурсивными стратегиями. Кроме того, на основании выявленных способов и средств реализации дискурсивной



практики смоделированы те культурные сценарии, формирование которых в когнитивном опыте школьников прогнозируется институциональными авторами Курса как результат реализации анализируемой нами дискурсивной практики легитимации институционализированных ценностей.

Таким образом, в практической части исследования представлено описание всех этапов реализации динамической модели дискурсивной практики легитимации институционализированных ценностей в том виде, в котором они манифестируются в дискурсе курса «Моральное воспитание»: дискурсивные стратегии легитимации (инструменты реализации практики) обеспечивают через посредничество определенных жанровых форм (способов реализации практики) и на основе использования определенных языковых средств продвижение и укоренение институционализированных ценностей в ЦКМ юных граждан. Конечной, прогнозируемой институциональными авторами Курса, целью совместного действия инструментов, способов и средств легитимации институционализированных ценностей является их трансформация в сознании реципиентов дискурса в культурные сценарии. Языковыми средствами, маркирующими стремление институциональных авторов к достижению данного результата, являются следующие языковые средства: грамматические конструкции долженствования и императивности, конструкции с независимым инфинитивом, формы гортатива и желательности; глаголы говорения, мыслительной деятельности, оценочные прилагательные и слова-дейктики; на уровне синтаксиса – придаточные условия, цели, наличие топики.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью диссертационного исследования является выявление и описание средств реализации дискурсивной практики легитимации институционализированных ценностей в педагогическом дискурсе и рассмотрение динамики ее реализации на примере японского педагогического дискурса.

Тема исследования обусловила необходимость изучения феномена дискурса в аспекте институциональности. Анализ обширного материала по критическому дискурс-анализу показал, что педагогический дискурс может быть идеологически ангажированным: с помощью него может осуществляться трансляция нравственных ориентиров, ценностных установок и поведенческих паттернов, продиктованных властными органами. Наиболее контролируемым представляется письменный модус, поскольку занятия в школах невозможны без учебников, образовательных программ и других письменных материалов.

Каждому институту, стремящемуся к воспроизводству власти, нужен статус законности – легитимность. Важную роль в этом процессе играют институционализированные ценности – совокупность моральных, идеологических, религиозных, эстетических установок и культурных доминант сообщества, отвечающих интересам конкретного социального института, который прилагает усилия для их воспроизводства в ЦКМ каждого члена сообщества в качестве ориентиров, формирующих его социальное поведение. Это тем более сложно и требует специальных дискурсивных усилий в молодежной среде в силу конкуренции со стороны других ценностных ориентиров, имеющих иную социальную, культурную, национальную природу и происхождение. В этой связи процесс передачи и закрепления ценностей в дискурсе требует привлечения специальных механизмов, одним из которых становится легитимация.

В ходе исследования установлено, что институционализированные ценности – неотъемлемая часть ЦКМ нации. Институционализированные

ценности не только опираются на ЦКМ этноса, но и привносят в нее новое, таким образом, модифицируя ее под влиянием действующей идеологической формации. Для институционального закрепления новых ценностей используется практика легитимации. И, что более важно, в воспроизводстве и легитимации нуждаются не только инновационные, но и традиционные ценности – они тускнеют при столкновении с новым временем и современными реалиями.

Современный японский педагогический дискурс представляет собой сложный комплекс, базирующийся на синкретизме трех ценностных парадигм: *японской (синтоистской), китайской и европейской*. Доминанты японской ценностной парадигмы с давних времен регламентировали восприятие человеком себя и своих связей с универсумом, однако они утрачивают свое значение при столкновении с современными реалиями, а потому нуждаются в легитимации. Истоки китайских ценностей лежат в религиозно-философских системах, действующих в Китае: буддизме, даосизме, конфуцианстве, легизме. Данные ценностные доминанты являются устоями, на которых держатся общественные отношения, а потому их легитимация необходима для стабильного функционирования властного института и осуществления контроля за идеологическим воспроизводством общества. В условиях глобализации и столкновения цивилизаций в Курсе появляются и доминанты европейской ценностной парадигмы. Они тщательно отбираются, чтобы не вступать в конфликт с ценностями других парадигм, а их легитимация – это инструмент трансляции в мировое сообщество макропропозиции, нацеленной на положительную самопрезентацию: «мы – часть современного глобального мира».

Воспроизводство и легитимация институционализированных ценностей происходит в рамках дискурсивной практики легитимации. У нее есть свои инструменты (дискурсивные стратегии), способы (дискурсивные жанры), специфические языковые средства. Ее конечным результатом, ожидаемым институциональными авторами педагогического дискурса, выступает трансформация декларируемых в Курсе ценностей в культурные сценарии,

являющиеся своеобразными матрицами социального взаимодействия для юных граждан.

В ходе исследования выявлено, что номенклатура стратегий легитимации институционализированных ценностей в педагогическом дискурсе в целом универсальна, однако количественный анализ показал, что у японской лингвокультуры есть свои «предпочтительные» субстратегии и формы.

Каждая стратегия легитимации институциональных ценностей тяготеет к определенному дискурсивному жанру, который, будучи заимствованным из речевого жанра или литературного, попадая в поле институционального дискурса, трансформируется под его идеологические цели. Кроме того, каждая стратегия обладает специфическими языковыми маркерами различных уровней: лексическими, морфологическими, синтаксическими.

В результате работы смоделирован широкий спектр культурных сценариев, на формирование которых направлена дискурсивная практика легитимации институционализированных ценностей.

Разработанная в рамках настоящего исследования динамическая модель создает перспективу для дальнейшего анализа особенностей легитимации институционализированных ценностей в других типах институционального дискурса (политического, академического, массмедийного, профессионального и т. д.), а также сопоставления ценностных доминант и средств их воспроизводства в японской лингвокультуре с лингвокультурами других стран.

## СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ И УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ

БКРС – Большой китайско-русский словарь. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://bkrs.info/>

БСЯЯ – Большой словарь японского языка. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://kotobank.jp/dictionary/nikkokuseisen/2318/>

БЭС – Большой энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://gufo.me/dict/bes>

ДДР – Большой толковый словарь японского языка Дайдзирин. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://kotobank.jp/dictionary/daijirin/654/>

ДДС – Большой толковый словарь японского языка Дайдзисэн. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://kotobank.jp/dictionary/daijisen/731/>

КЭС – Китайский этимологический словарь. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://hanziyuan.net/>

ЛЭТП – Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А. Н. Николюкина. – М.: НПК «Интелвак», 2001. – 1600 с.

НКРЯ – Национальный корпус русского языка. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ruscorpora.ru/new/>

НФЭ – Новая философская энциклопедия. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://gufo.me/dict/philosophy\\_encyclopedia](https://gufo.me/dict/philosophy_encyclopedia).

СЛТ – Словарь литературных терминов. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://gufo.me/dict/literary\\_terms](https://gufo.me/dict/literary_terms)

СС – Словарь санскрита. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.learnsanskrit.ru/>

СЭС – Социологический энциклопедический словарь. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://gufo.me/dict/social>

ЯЭС – Японский этимологический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gogen-allguide.com/>

BNC – British National Corpus. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.english-corpora.org/bnc/>

EJJEW – English-Japanese and Japanese-English Dictionary Weblio. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ejje.weblio.jp/>

ES – Encyclopedia of Shinto. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://eos.kokugakuin.ac.jp/modules/xwords/>

Ю – Jardic online: Японско-русский словарь. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://jardic.ru/>

МEXT – Министерство образования, культуры, спорта, науки и технологий Японии. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.mext.go.jp/>

ННК – Nippon Housou Kyoukai (Японская вещательная корпорация). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www3.nhk.or.jp/>

SAT – The SAT Daizokyo Text Database. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://21dzk.l.u-tokyo.ac.jp/SAT/index.html>

WHO – World Health Organization. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.who.int/>

WVS – World Values Survey Association. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.worldvaluessurvey.org/wvs.jsp>

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аверинцев, С. С. Плутарх и античная биография. К вопросу о месте классика жанра в истории жанра / С. С. Аверинцев. – М.: Наука, 1973. – 278 с.
2. Акименко, Н. А. Лингвокультурные характеристики англоязычного сказочного дискурса: автореферат дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Акименко Надежда Акимовна. – Волгоград, 2005. – 24 с.
3. Алпатов, В. М., Аркадьев, П. М., Подлесская, В. И. Теоретическая грамматика японского языка. В 2-х тт. Т 1 / В. М. Алпатов, П. М. Аркадьев, В. И. Подлесская. – М.: Наталис, 2008а. – 560 с.
4. Алпатов, В. М., Аркадьев, П. М., Подлесская, В. И. Теоретическая грамматика японского языка. В 2-х тт. Т 2 / В. М. Алпатов, П. М. Аркадьев, В. И. Подлесская. – М.: Наталис, 2008б. – 448 с.
5. Андреева, В. А. Литературный нарратив: дискурс и текст / В. А. Андреева. – СПб.: Норма, 2006. – 182 с.
6. Андреева, В. А. Литературный нарратив: зона формирования смыслов / В. А. Андреева. – Казань: ООО «Бук», 2019. – 320 с.
7. Анри, П. Относительные конструкции как связующие элементы дискурса / П. Анри // Квадратура смысла: французская школа анализа дискурса; под ред. П. Серио. – М.: ОАО ИГ «Прогресс», 1999. – С. 158–184.
8. Арнольд, И. В. Семантика. Стилистика. Интертекстуальность: Сборник статей / под ред. П. Е. Бухаркина. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1999. – 444 с.
9. Арутюнова, Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. – М.: «Языки русской культуры», 1999. – 896 с.
10. Астафурова Т. Н., Акименко Н. А. Англосаксонский сказочный дискурс / Т. Н. Астафурова, Н. А. Акименко // Дискурс-Пи. – 2016. – № 2 (23). – С. 102–104.

11. Бахтин, М. М. Проблема речевых жанров / М.М. Бахтин // Литературно-критические статьи. – М. : Художественная литература., 1986. – 543 с.
12. Бенвенист, Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист; под ред. Ю. С. Степанова. – М.: «Прогресс», 1974. – 448 с.
13. Бергер, П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. – М.: Медиум, 1995. – 323 с.
14. Бреславец, Т. И. Литература Японии VIII–X вв. / Т. И. Бреславец. – Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2005. – 222 с.
15. Будаев, Э. В. Сказка о справедливой войне в средневековом политическом дискурсе / Э. В. Будаев // Политическая лингвистика. – 2007. – № 3 (23). – С. 19–22.
16. Бузальская, Е. В. Лингвокогнитивная типология речевых жанров: на материале эссе // Е. В. Бузальская // Жанры речи. – 2017. – № 1(15). – С. 30–36.
17. Бурдые, П. Начала / П. Бурдые. – М.: Socio-Logos, 1994. – 288 с.
18. Бурдые, П. Социология социального пространства / П. Бурдые. – М: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 2007. – 288 с.
19. Васильев, Л. С. История религий Востока / Л. С. Васильев. – М.: КДУ, 2006. – 704 с.
20. Вебер, М. Избранные произведения / М. Вебер; под ред. Ю. Н. Давыдова. – М.: Прогресс, 1990. – 808 с.
21. Вежбицкая, А. Язык, культура, познание / А. Вежбицкая; под ред. М. А. Кронгауза. – М.: Русские словари, 1996. – 416 с.
22. Вежбицкая, А. Семантические универсалии и описание языков / А. Вежбицкая; под ред. Т. В. Булыгиной. – М.: «Языки русской культуры», 1999. – 780 с.
23. Вежбицкая, А. Русские культурные скрипты и их отражение в языке / А. Вежбицкая // Ключевые идеи русской языковой картины мира. Сборник статей. – М.: Языки славянской культуры, 2005. – С.467–499.



24. Вежбицкая, А. Семантические универсалии и базисные концепты / А. Вежбицкая. – М.: «Языки русской культуры», 2011. – 568 с.
25. Винокур, Г. О. Критика поэтического текста / Г. О. Винокур. – М.: Главлит, 1927. – 134 с.
26. Водак, Р. Язык. Дискурс. Политика / Р. Водак. – Волгоград: Перемена, 1997. – 139 с.
27. Волошина, С. В. Речевой жанр автобиографического рассказа (на материале диалектной речи) / С. В. Волошина // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2010. – № 2(10). – С. 5–10.
28. Вольф, Е. М. Субъективная модальность и семантика пропозиции / Е. М. Вольф // Логический анализ языка. Избранное. 1988–1995. – М.: Индрик, 2003. – С. 87–101.
29. Гейко, Е. В., Буренкова, А. А. Реализация речевого жанра «назидание» в различных коммуникативных ситуациях / Е. В. Гейко, А. А. Буренкова // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2014. – № 3 (11). – С. 102–106.
30. Главева, Д. Г. Традиционная японская культура / Д. Г. Главева. – М.: «Восточная литература» РАН, 2003. – 181 с.
31. Говоров, А. В. Проект базового закона об образовании в контексте проблемы пересмотра конституции Японии / А. В. Говоров // Япония, 2007: ежегодник; под ред. Э. В. Молодяковой. – М.: АИРО-XXI, 2007. – С. 27–48.
32. Горегляд, В. Н. Из истории общественной мысли Японии XVII–XIX вв. / В. Н. Горегляд. – М.: Наука. Главная редакция восточной литературы, 1990. – 213 с.
33. Григорьева, Т. П. Японская художественная традиция / Т. П. Григорьева. – М.: Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1979. – 368 с.
34. Григорьева, Т. П. Япония. Путь сердца / Т. П. Григорьева. – М.: Культурный центр «Новый Акрополь», 2008. – 392 с.

35. Гуревич, Т. М. Лингвокультурологический анализ концептосферы ЧЕЛОВЕК в японской языковой картине мира: автореферат дис. д-ра культурологии: 24.00.01 / Гуревич Татьяна Михайловна. – М., 2006. – 46 с.
36. Джурицкий, А. Н. Чему и как учат школьников в Японии / А. Н. Джурицкий. – М.: Роспедагентство, 1997. – 84 с.
37. Дейк, Т. А. Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. ван Дейк. – Б.: БГК им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. – 308 с.
38. Дейк, Т. А. Дискурс и власть. Репрезентация доминирования в языке и коммуникации / Т. А. ван Дейк. – М.: ЛИБРОКОМ, 2013. – 342 с.
39. Дементьев, В. В. Русский новояз в свете теории коммуникативных ценностей (на материале политической речи) / В. В. Дементьев // Политическая лингвистика. – 2010. – № 4 (34). – С. 24–40.
40. Детинко Ю. И., Куликова, Л. В. Политическая коммуникация: опыт мультимодального и критического дискурс-анализа / Ю. И. Детинко, Л. В. Куликова. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2017. – 168 с.
41. Димова, Г. В. Основные стратегии французского университетского педагогического дискурса: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Димова Галина Викторовна. – Иркутск, 2004. – 20 с.
42. Долганина А. А. Метаконцепты "стихотворение в прозе" и "интернет-миниатюра" как основание сопоставления жанров / А. А. Долганина // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2015. – № 4-1 (64). – С. 129–133.
43. Долин, А. А. История новой японской поэзии: в 4-х т. [Электронный ресурс] / А. А. Долин. – М.: Гиперион, 2007. – Режим доступа: <http://ru-jp.org/>
44. Древнекитайская философия. Собрание текстов: в 2-х т.; под ред. Л. В. Литвиновой. – М.: «Мысль», 1994. – 2 т.
45. Дюркгейм, Э. Социология. Ее предмет, метод и назначение / Э. Дюркгейм. – М.: Канон, 1995. – 352 с.
46. Ежова, Т. В. Особенности проектирования педагогического дискурса в контексте гуманитарного образования [Электронный ресурс] / Т. В. Ежова //

Культура и общество. – 2006. – Режим доступа: <http://www.e-culture.ru/Articles/2006/Yezhova1.pdf>

47. Иванова, С. В. Новость как когнитивно-дискурсивное образование / С. В. Иванова // Когнитивные исследования языка. Материалы X Международного конгресса по когнитивной лингвистике; под ред. Н. Н. Болдырева. – М.: Ин-т языкознания РАН; Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2020. – С. 80–84.

48. История войны на Тихом океане (в пяти томах). Том V. Мирный договор / Усами Сэйдзиро, Эгути Бокуро, Тояма Сигэки, Нохара Сиро и Мацусима Эйити. – М.: Издательство Иностранной литературы, 1958. – 508 с.

49. Йоргенсен, М. В., Филлипс, Л. Дж. Дискурс-анализ. Теория и метод / М. В. Йоргенсен, Л. Дж. Филлипс. – Харьков: Гуманитарный центр, 2008. – 352 с.

50. Казыдуб, Н. Н. Аксиологическая стрела времени: ценностные смыслы в исторически изменяющемся дискурсе / Н. Н. Казыдуб // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – 2012. – № 2s (18). – С. 90–95.

51. Какидзаки, М., Риппель, Т. Сидзэн. Искусство жить и наслаждаться / М. Какидзаки, Т. Риппель. – М.: Бомбора, 2019. – 144 с.

52. Каленчук, М. Л. Академический орфоэпический словарь: специфика жанра // М. Л. Каленчук // Русская лексикография XXI века: проблемы и способы их решения. Материалы докладов и сообщений международной научной конференции; отв. ред. М. Л. Каленчук. – СПб.: Общество с ограниченной ответственностью «Нестор-История», 2016. – С. 45–46.

53. Карасик, В. И. О категориях дискурса / В. И. Карасик // Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты: Сб. науч. тр. Волгоград – Саратов: Перемена, 1998. – С.185–197.

54. Карасик, В. И. Структура институционального дискурса / В.И. Карасик // Проблемы речевой коммуникации. Межвузовский сборник научных трудов. – Саратов, 2000. – С. 25–33.

55. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002а. – 477 с.
56. Карасик, В. И. Язык социального статуса / В. И. Карасик. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2002б. – 333 с.
57. Карасик, В. И. Лингвкультурные ценности в дискурсе / В. И. Карасик // Иностранные языки в высшей школе. – 2015. – №1. – С.25–35.
58. Карасик, В. И. Ценности как культурно значимые ориентиры поведения / В. И. Карасик // Гуманитарные технологии в современном мире. Сборник материалов VII Международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 22–25.
59. Карелова, Л. Б., Чугров, С. В. Глобализация: японские интерпретации социокультурных процессов / Л. Б. Карелова, С. В. Чугров // Вопросы философии. – 2009. – № 7. – С. 44–54.
60. Квадратура смысла: французская школа анализа дискурса / П. Серию. – М.: ОАО ИГ «Прогресс», 1999. – 416 с.
61. Кобзев А. И. Категории и основные понятия китайской философии и культуры / А. И. Кобзев // Духовная культура Китая: энциклопедия. Т. 1. Философия; под ред. М. Л. Титаренко, А. И. Кобзева, А.Е.Лукьянова. – М.: Вост. лит., 2006. – С. 66–81.
62. Кобзев, А. И. Философия китайского неоконфуцианства / А. И. Кобзев – М.: Вост. лит., 2002. – 606 с.
63. Кобозева, И. М. Лингвистическая семантика / И. М. Кобозева. – М.: Эдиториал УРСС, 2000. – 352 с.
64. Кожемякин, Е. А. Образовательно-педагогический дискурс / Е. А. Кожемякин // Современный дискурс-анализ: типы дискурсов: теоретические описания. – 2010. – № 2. – С. 27–46.
65. Козачина, А. В. Легитимирующие стратегии в японском педагогическом дискурсе (на материале «Курса морального воспитания») / А. В.

Козачина // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2018а. – № 4. – С. 39–46.

66. Козачина, А. В. Национальная модель интерпретации концепта ЖИЗНЬ в японском педагогическом дискурсе (на материале «Курса морального воспитания») / А. В. Козачина // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2018б. – №2. – С. 24–32.

67. Колмогорова, А. В. Легитимация как социополитический феномен и объект дискурс-анализа / А. В. Колмогорова // Политическая лингвистика. – 2018. – №1(67). – С. 33–40.

68. Колмогорова, А. В., Козачина, А. В. Лингвоэкологический аспект формирования языкового сознания японских школьников (на материале «курса морального воспитания “до:току кё:ику”») / А. В. Колмогорова, А. В. Козачина // Экология языка и коммуникативная практика. – 2018. – № 1. – С. 1–13.

69. Кон, И. С. Дружба / И. С. Кон. – 4-е изд., перераб. и доп. – Спб.: Издательский дом «Питер», 2005. – 329 с.

70. Конрад, Н. И. Очерки японской литературы. Статьи и исследования / Н. И. Конрад. – М.: «Худож. лит.», 1973. – 462 с.

71. Конт, О. Общий обзор позитивизма / О. Конт; под ред. Э. Л. Радлова. – 3-е изд. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. – 296 с.

72. Концептуальная систематика аргументации: коллективная монография / Г. М. Костюшкина, А. В. Колмогорова, Н. С. Баребина, С. Ю. Дашкова, Е. О. Ильичева, Т. В. Нешева, О. В. Ситосанова; под ред. Г. М. Костюшкиной. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2015. – 592 с.

73. Коротеева, О. В. Дефиниция в педагогическом дискурсе: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Коротеева Ольга Васильевна. – Волгоград, 1999. – 205 с.

74. Крячков, Д. А. Языковой афоризм как средство репрезентации говорящего в американском политическом дискурсе: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Крячков Дмитрий Александрович. – М., 2002. – 13 с.

75. Кульнева, П. В., Влияние конфуцианских ценностей на японскую деловую этику / П. В. Кульнева // Япония 2012: ежегодник; под ред. Э. В. Молодяковой. – 2012. – С. 123–140.

76. Лапина, З. Г., Шилин, К. И., Ларина, А. П. Релятивистская теория лингво-культуры / З. Г. Лапина, К. И. Шилин, А. П. Ларина. – М.: Пробел-2000, 2010. – 196 с.

77. Левченко, Г. А. Словарь-разговорник в России: к вопросу об истории жанра / Г. А. Левченко // Вестник Московского университета. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2006. – № 3. – С. 145–156.

78. Ломакина, И. Б. Легитимация права в традиционных обществах: институциональный аспект / И. Б. Ломакина // Российский журнал правовых исследований. – 2018б. – № 2 (15). – С. 16–23.

79. Лукьянов, А. Е. Древнекитайская философия. Курс лекций. Часть II. Философия даосизма / А. Е. Лукьянов. – М.: ИДВ РАН, 2015. – 546 с.

80. Макаров, М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с.

81. Мамонова, Н. В. Когнитивные аспекты исследования британского сказочного дискурса / Н. В. Мамонова // Литература в контексте современности: Жанровые трансформации в литературе и фольклоре. Сборник материалов VIII Всероссийской научной конференции с международным участием. – Челябинский государственный педагогический университет, 2015. – С. 30–36.

82. Манн, Ю. В. Николай Гоголь. Жизнь и творчество / Ю. В. Манн. – М.: Русский Язык, 1988. – 288 с.

83. Маркс, К., Энгельс, Ф. Сочинения. В 39 тт. Т 5 / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М.: Государственное издательство политической литературы, 1929. – 600 с.

84. Маркс, К., Энгельс, Ф. Сочинения. В 39 тт. Т 25 / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М.: Партиздат ЦК ВКП(б), 1936. – 592 с.

85. Маслова В. А. Лингвокультурология / В. А. Маслова. – М.: Изд-во «Академия», 2001. – 208 с.

86. Мейер, Д., Роуэн, Б. Институционализированные организации: формальная структура как миф и церемониал / Д. Мейер, Б. Роуэн // Экономическая социология. – 2011. – № 1. – С. 43–67.
87. Мещеряков, А. Н. Японское тело: к вопросу о приличиях / А. Н. Мещеряков // История и культура традиционной Японии 3; под ред. А. Н. Мещерякова. – 2010. – С. 280–296.
88. Мещеряков, А. Н., Грачев, М. В. История древней Японии / А. Н. Мещеряков, М. В. Грачев. – М.: Наталис, 2010. – 544 с.
89. Мжельских, М. К. Репрезентация категории человек в прототипической картине мира (на материале русского и французского языков): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Мжельских Мария Константиновна. – Красноярск, 2018. – 237 с.
90. Михалев, А. А. Япония. Социальная рефлексия в модернизированном обществе (50-70 гг. XX столетия) / А. А. Михалев. – М.: ИФ РАН, 2001. – 157 с.
91. Молодякова, Э. В. Школьное образование в Японии / Э. В. Молодякова // Ежегодник Япония. – 2010. – № 39. – С. 155–171.
92. Мустайоки, А. Речевые жанры и разновидности языка в словарях и грамматиках современного русского языка / А. Мустайоки // Речевые жанры современного общения. Тезисы докладов международной конференции. – 2015. – С. 104–106.
93. Нагибина, И. Г. Формирование дискурсивно-коммуникативной парадигмы в китайском языкознании: от теории к социальной практике: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Нагибина Ирина Геннадьевна. – Красноярск, 2017. – 231 с.
94. Накамура, Ю. Зло и грех в японской культуре: еще раз об «аум-синрике» / Ю. Накамура // Иностранная литература. – 1997. – № 8. – С. 227–241.
95. Накорчевский, А. А. Синто / А. А. Накорчевский. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: «Азбука-классика»; «Петербургское Востоковедение», 2003. – 448 с.

96. Никитина, Л. Б. Образ-концепт "homo sapiens" через призму жанров русской речи: сентенция, портретирование, одобрение, порицание / Л. Б. Никитина // Жанры речи. – 2005. – № 4. – С. 241–251.

97. Новикова, О. С. Особенности социальной самоидентификации при переходе от традиционного общества к современному (на примере Японии): дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 / Новикова Ольга Сергеевна. – Новосибирск, 2016. – 183 с.

98. Нурутдинова, А. Р. Образование в Японии: проблема агрессии детей и подростков / А. Р. Нурутдинова // Социальная педагогика. – 2012. – № 3. – С. 97–108.

99. Овчинников, В. В. Сакура и дуб / В. В. Овчинников. – М.: АСТ: Восток-Запад; Владимир: ВКТ, 2009. – 448 с.

100. Олешков, М. Ю. Моделирование коммуникативного процесса / М. Ю. Олешков. – Нижний Тагил: НТГСПА, 2006а. – 336 с.

101. Олешков, М. Ю. Основы функциональной лингвистики: дискурсивный аспект / М. Ю. Олешков. – Нижний Тагил, 2006б. – 146 с.

102. Олешков, М. Ю. Системное моделирование институционального дискурса (на материале устных дидактических текстов): автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Олешков Михаил Юрьевич. – Нижний Тагил, 2007. – 42 с.

103. Остин, Дж. Слово как действие / Дж. Остин // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1986. – Вып. 17. – С. 22–31.

104. Оськина, А. С. Кайбара Экикэн и его «Правила воспитания девочек» / А. С. Оськина // Ежегодник Япония. – 2013. – № 42. – С. 198–215.

105. Падучева, Е. В. Семантические исследования: Семантика времени и вида в русском языке. Семантика нарратива / Е.В. Падучева. – М.: Языки русской культуры, 1996. – 479 с.

106. Парсонс, Т. Социальные системы / Т. Парсонс // Вопросы социальной теории. – 2008. – Вып. 1(2). – С. 38–71.



107. Первухина, С. В. Механизмы адаптации текста в учебно-педагогическом дискурсе / С. В. Первухина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2019. – № 6 (139). – С. 43–46.
108. Пешё, М., Фукс, К. Итоги и перспективы. По поводу автоматического анализа дискурса / М. Пешё, К. Фукс // Квадратура смысла: французская школа анализа дискурса; под ред. П. Серио. – М.: Прогресс, 1999. – С. 105–123.
109. Пешё, М. Контент-анализ и теория дискурса / М. Пешё // Квадратура смысла: французская школа анализа дискурса; под ред. П. Серио. – М.: ОАО ИГ «Прогресс», 1999. – С. 302–337.
110. Плахова, О. А. К вопросу о взаимодействии дискурса и жанра (на примере сказочного дискурса) / О. А. Плахова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2015. – № 3-2 (33-2). – С. 246–252.
111. Плахова, О. А. Источники мифологических представлений в англоязычном сказочном дискурсе / О. А. Плахова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2017. – № 1 (39). – С. 73–77.
112. Попова, З. Д., Стернин, И. А. Когнитивная лингвистика / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – М.: АСТ: «Восток-Запад», 2007. – 314 с.
113. Попова, Е. А. Коммуникативные аспекты литературного нарратива: дис. ... д-ра филол. наук / Попова Елена Александровна. – Липецк, 2002. – 353 с.
114. Прасол, А. Ф. Япония. Лики времени. Менталитет и традиции в современном интерьере / А. Ф. Прасол. – М.: Наталис, 2008. – 360 с.
115. Пронников, В. А. Ладанов, И. Д. Японцы (этнопсихические очерки) / В. А. Пронников, И. Д. Ладанов. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство «ВиМ», 1996. – 400 с.
116. Пропп, В. Я. Морфология сказки / В. Я. Пропп. – М.: Наука, 1969. – 168 с.
117. Робен, Р. Анализ дискурса на стыке лингвистики и гуманитарных наук: вечное недоразумение / Р. Робен // Квадратура смысла: французская школа

анализа дискурса; под ред. П. Серио. – М.: ОАО ИГ «Прогресс», 1999. – С. 184–197.

118. Салимова, К. И. Педагогика народов мира / К. И. Салимова – М.: Пед. общ-во России, 2001. – 536 с.

119. Седых, А. П., Бузинова, Л. М. К вопросу о письменном академическом дискурсе французских преподавателей // А. П. Седых, Л. М. Бузинова // Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики. – 2017. – Том 3, № 4. – С. 17–25.

120. Седых, А. П. К вопросу о языковой и "цветовой" картинах мира // А. П. Седых // Материалы II Международной научной конференции «Лексикография и коммуникация – 2016». – 2016. – С. 118–121.

121. Силантьев, И. В. Дискурс и жанр / И. В. Силантьев // Вестник НГУ. Серия: История, филология. – 2010. – Том 9, вып. 6. – С. 78–83.

122. Сила-Новицкая, Т. Г. Культ императора в Японии: мифы, история, доктрины, политика / Т. Г. Сила-Новицкая. – М.: Наука. Главная редакция восточной литературы, 1990. – 206 с.

123. Сирота, А. Японская система образования глазами директора средней школы. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.nippon.com/ru/currents/d00012>

124. Скворцова, Е. Л., Луцкий, А. Л. Духовная традиция и общественная мысль в Японии XX века / А. Л. Луцкий, Е. Л. Скворцова. – СПб: Центр гуманитарных инициатив, 2014. – 384 с.

125. Скиперских, А. В. Механизмы легитимации политической власти на постсоветском пространстве: автореф. дис. ... д-ра полит. наук. 23.00.02 / Скиперских Александр Владимирович. – Воронеж, 2007. – 47 с.

126. Сонин, А. Г. Моделирование механизмов понимания поликодовых текстов: автореф. дис. ... д-ра. филол. наук: 10.02.19 / Сонин Александр Геннадиевич. – М., 2006. – 45 с.

127. Сосновская, Е. А. Специфика морального сознания японцев / Е. А. Сосновская // Этическая мысль. – 2019. – № 9. – С. 146–164.
128. Социология. Основы общей теории / Г. В. Осипов, Л. Н. Москвичев. – М.: Норма, 2014. – 912 с.
129. Степанов, В. Н. Провоцирование в социальной и массовой коммуникации / В. Н. Степанов. – СПб: Роза мира, 2008. – 268 с.
130. Степанов В. Н., Зарина Е. Н. Речевой жанр сентенции в социальных сетях: от изречения к мему / В. Н. Степанов, Е. Н. Зарина // Верхневолжский филологический вестник. – 2020. – № 1 (20). – С. 109–118.
131. Стоногина, Ю. Б. Бизнес-коммуникации в Японии как национальный социокультурный феномен: дис. ... канд. культ. наук: 24.00.01 / Стоногина Юлия Борисовна. – М., 2015. – 159 с.
132. Судзуки, Д. Т. Дзэн-буддизм в японской культуре / Д. Т. Судзуки. – СПб.: Издательство «ТРИАДА», 2004. – 272 с.
133. Таити, С. Что такое Япония? / С. Таити. – М.: Партнер Ко Лтд, 1991. – 335.
134. Тер-Минасова, С. Г. Культурные и языковые аспекты национальной безопасности / С. Г. Тер-Минасова // Язык, литература и культура как грани межкультурного общения. Материалы международного научного семинара; под ред. О. Д. Вишняковой. – М.: Градиент, 2015. – С. 29–38.
135. Тихоцкая, И. С. Экологическое образование в Японии / И. С. Тихоцкая // История и культура традиционной Японии 7. – М.: Наталис, 2014. – С. 449–466.
136. Тюпа, В. И. Нарратология как аналитика повествовательного дискурса («Архиерей» Чехова) / В. И. Тюпа. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2001. – 58 с.
137. Тюпа, В. И. Жанровая система лирического дискурса / В. И. Тюпа // Филологические записки. – 2013. – № 31. – С. 246–287.
138. Фуко, М. Археология знания / М. Фуко. – К.: Ника-Центр, 1996а. – 208 с.

139. Фуко, М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности / М. Фуко. – М.: Касталь, 1996б. – 448 с.

140. Харченко, В. К. Сентенции в речевом жанре бытового разговора: сопряжение акустической и книжной культур / В. К. Харченко // Жанры речи. – 2015. – № 1 (11). – С. 68–75.

141. Хованчук, О. А. Отражение цветовой культуры Японии в исторических документах / О. А. Хованчук // История и культура традиционной Японии 12. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. – С. 547–551.

142. Хорохордина, О. В. К сопоставительному анализу русских дидактических речевых жанров: назидание, поучение, наставление, наказ, завет / О. В. Хорохордина // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. – 2016. – № 5. – С. 533–539.

143. Черняк, В. Д. Образ словаря, словарная форма и жанр словаря в современной коммуникации / В. Д. Черняк // Русский язык сегодня. – 2015. – С. 355–362.

144. Черняк, В. Д. Космополитизм: идеологическая мотивация словарных решений / В. Д. Черняк // Образ России в условиях информационной войны конца XX – начала XXI в. Тенденции обновления политического дискурса. Материалы международной научной конференции; под ред. С. Г. Шулежковой. – Магнитогорск: Изд-во МГТУ им. Г. И. Носова, 2017. – С. 493–501.

145. Черняк, В. Д. Слово. Словарь. Словесность: к столетию кафедры русского языка и 95-летию профессора Сакмары Георгиевны Ильенко / В. Д. Черняк. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. – 352 с.

146. Чугров, С. В. Япония: гибридизация и гармонизация / С. В. Чугров // Полис. – 2008. – № 3. – С. 59–67.

147. Чугров, С. В. Векторы трансформации политической культуры Японии под влиянием глобальной нестабильности (к русскому переводу главы из книги Иногути Такаси «Политическая теория») / С. В. Чугров // Ежегодник Япония. – 2017. – № 46. – С. 63–75.

148. Шведова, Н. Ю. Парадоксы словарной статьи / Н. Ю. Шведова // Национальная специфика языка и ее отражение в нормативном словаре. – М.: Наука, 1988. – С. 6–11.
149. Шведовский, Ф. В. «Сутра о Нирване». Толкование японского буддийского мастера Нитирэна: дис. ... канд. ист. наук: 07.00.09 / Шведовский Феликс Вячеславович. – М., 2004. – 233 с.
150. Шейгал, Е. И. Семиотика политического дискурса: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01 / Шейгал Елена Иосифовна. – М.: РГБ, 2000. – 431 с.
151. Шмелев, А. Д. Можно ли понять русскую культуру через ключевые слова русского языка? / А. Д. Шмелев // Ключевые идеи русской языковой картины мира. Сборник статей. – М.: Языки славянской культуры, 2005. – С.17–25.
152. Шмелева Т. В. Модель речевого жанра / Т. В. Шмелева // Жанры речи. – 1997. – Вып. 1. – С. 88–98.
153. Этимология / Г. А. Климов, В. А. Меркулова, В. Н. Топоров. – М.: изд-во Академии наук СССР, 1963. – 316 с.
154. Юшкова, Н. А. Лингвоаксиологический анализ художественного и публицистического текста / Н. А. Юшкова // когнитивные стратегии филологического образования в России и за рубежом. Сборник научных статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием; под ред. Е. В. Дзюба, С. А. Ереминой. – Екатеринбург: Изд-во УГПУ, 2019. – С. 236–239.
155. Ядов, В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: диспозиционная концепция / В. А. Ядов. – М.: ЦСПиМ, 2013. – 376 с.
156. Anzai, S. Re-examining patriotism in Japanese education: analysis of Japanese elementary school moral readers / S. Anzai // Educational Review. – 2015. – Vol. 67. – Pp. 436–458.
157. Bernstein, B. On Pedagogic Discourse / B. Bernstein // Handbook for Theory and Research in the Sociology of Education Westport. – CT: Greenwood, 1986. – Pp. 205–90.

158. Bernstein, B. *Class, Codes and Control: The Structuring of Pedagogic Discourse* / B. Bernstein. – N.Y.: Routledge, 2003. – 204 p.
159. D'Andrade, R. *A Study of Personal and Cultural Values: American, Japanese, and Vietnamese* / R. D'Andrade. – N.Y.: PALGRAVE MACMILLAN, 2008. – 173 p.
160. Dijk, T. A. *Ideology: A Multidisciplinary Approach* / T. A. van Dijk. – London: Sage, 1998. – 365 p.
161. Dijk, T. A., Rojo, L. M. 'There was a problem, and it was solved!': Legitimizing the expulsion of 'illegal' migrants in Spanish parliamentary discourse / T. A. van Dijk, L. M. Rojo // *Discourse & Society*. – 1997. – No 8. – Pp. 523–566.
162. Fairclough, N. *Critical discourse analysis: The critical study of language* / N. Fairclough. – Essex: Longman Group Limited. – 1995. – 265 p.
163. Fairclough, N. *The dialectics of discourse* / N. Fairclough // *Textus*. – 2001. – Vol. 14, no 2. – Pp. 231–242.
164. Fairclough, N. *Political correctness: The politics of culture and language* / N. Fairclough // *Discourse and Society*. – 2003. – No 14(1). – Pp. 17–28.
165. Fuertes-Olivera, P. A., Bergenholtz, H. *E-Lexicography: the Internet, digital initiatives and lexicography* / P. A. Fuertes-Olivera, H. Bergenholtz. – London: Bloomsbury Publishing, 2011. – 368 p.
166. Gilbert, W., Wodak, R. *Critical discourse analysis: theory and interdisciplinarity* / W. Gilbert, R. Wodak. – Hampshire; N.Y.: PALGRAVE MACMILLAN. – 2003. – 321 p.
167. Goddard, C., Wierzbicka, A. *Words and Meanings: Lexical Semantics across Domains, Languages and Cultures* / C. Goddard, A. Wierzbicka. – Oxford: Oxford University Press. – 2014. – 314 p.
168. Harris, Z. *Papers in structural and transformational linguistics* / Z. Harris. – Amsterdam: Springer Netherlands, 1970. – 850 p.

169. Hayashi, A., Karasawa, M., Tobin, J. The Japanese Preschool's Pedagogy of Feeling: Cultural Strategies for Supporting Young Children's Emotional Development / A. Hayashi, M. Karasawa, J. Tobin // *Ethos*. – 2009. Vol. 37(1). – Pp. 32–49.

170. Hidetada, S. Japanese Cultural Psychology and Empathic Understanding: Implications for Academic and Cultural Psychology / S. Hidetada // *Ethos*. – 2000. – Vol. 28(2). – Pp. 224–247.

171. Huang, C., Tucker, J. A. Dao Companion to Japanese Confucian Philosophy / C. Huang, J. A. Tucker. – N.Y.: Springer, 2014. – 440 p.

172. Ide, R. Aisatsu / R. Ide // *Handbook of Pragmatics*. – Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2007. – Pp. 1–13.

173. Joutsenvirta, M., Vaara, E. Legitimacy Struggles and Political Corporate Social Responsibility in International Settings: A Comparative Discursive Analysis of a Contested Investment in Latin America / M. Joutsenvirta, E. Vaara // *Organization Studies*. – 2015. – Vol. 36(6). – Pp. 741–777.

174. Kachru, B. B., Kahane, H. Cultures, ideologies, and the dictionary: studies in honor of Ladislav Zgusta / B. B. Kachru, H. Kahane. – Berlin: Walter de Gruyter, 2013. – 524 p.

175. Kress, G. Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication / G. Kress. – London: Routledge, 2010. – 212 p.

176. Lebra, T. S. Japanese patterns of behavior / T. S. Lebra. – Honolulu: University of Hawaii Press, 1976. – 318 p.

177. Leeuwen, T. Discourse and Practice: New tools for critical discourse analysis // T. van Leeuwen. – Oxford: Oxford University Press, 2008. – 184 p.

178. Leeuwen, T., Wodak, R. Legitimizing immigration control: A discourse-historical analysis / T. van Leeuwen, R. Wodak // *Discourse Studies*. – 1999. – Vol. 1. – Pp. 83–118.

179. Leeuwen, T. Representing social action / T. van Leeuwen // *Discourse & Society*. – 1995. – Vol. 6, No. 1. – Pp. 81–106.

180. Leeuwen, T. *Introducing Social Semiotics* / T. van Leeuwen. – London: Routledge, 2005. – 301 p.
181. Lewin, K. *Frontiers in group dynamics*/ K. Lewin // *Human Relations*. – 1947. – Vol. 1. – Pp. 143–153.
182. Montgomery, M. *The Discourse of Broadcast News: a linguistic approach* // M. Montgomery. – N.Y.: Routledge, 2007. – 146 p.
183. Murray, J. *Inventing Non-Discursive Text in Virtual Collaboration Environments* / J. Murray // *Virtual Collaborative Writing in the Workplace: Computer-Mediated Communication Technologies and Processes*. – 2010. – Pp. 360–373.
184. Norris, S. *Multimodal discourse analysis: A conceptual framework* / S. Norris // *Discourse and technology: Multimodal discourse analysis*, 2004. – Pp. 101–115.
185. Reshef, Y., Keim, C. *Bad Time Stories: Government-union conflicts and the rhetoric of legitimation strategies* / Y. Reshef, C. Keim. – Toronto: University of Toronto Press, 2014. – 240 p.
186. Russell, R., Metraux, D., Tohen, M. *Cultural influences on suicide in Japan* / R. Russell, D. Metraux, M Tohen // *Psychiatry Clin Neurosci*. – 2017. – Vol. 71(1). – Pp. 2–5.
187. Searle, J., Vanderveken, D. *Theory of Speech Acts* / J. Searle, D. Vanderveken. – Cambridge University Press, 1985. – 240 p.
188. Shirane, H. *Japan and the Culture of the Four Seasons: Nature, Literature, and the Arts* / H. Shirane. – New York: Columbia University Press, 2012. – 336 p.
189. Suchman, M. *Managing legitimacy: strategic and institutional approaches* / M. Suchman // *Academy of Management review*. – 1995. – Vol. 20, No. 3. – Pp. 571–610.
190. Toh, G. *Critical Analysis of Discourse in Educational Settings* / G. Toh // *The Encyclopedia of Applied Linguistics*; edited by Carol A. Chapelle. – Iowa State University, USA: Blackwell Publishing Ltd., 2013. – Pp. 1–9.



191. Vaara, E., Tienari, J., Laurila, J. Pulp and paper fiction: On the discursive legitimation of global industrial restructuring / E. Vaara, J. Tienari, J. Laurila // *Organization Studies*, 2006. – Vol. 27. – Pp. 789–810.

192. Vaara, E., Monin, P. A recursive perspective on discursive legitimation and organizational action in mergers and acquisitions / E. Vaara, P. Monin // *Organization Science*. – 2010. – Vol. 21(1). – Pp. 3–22.

193. Wiegand, H. E., Gouws, R. H. Addressing and addressing structures in printed dictionaries / R. H. Gouws, H. E. Wiegand // *Dictionaries. An International Encyclopedia of Lexicography. Supplementary Volume: Recent Developments with Focus on Electronic and Computational Lexicography*. – 2013. – Pp. 273–314.

194. Wodak, R. Meyer, M. *Methods of Critical Discourse Analysis* / R. Wodak, M. Meyer. – London: SAGE Publications Ltd, 2001. – 200 p.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ НА ЯПОНСКОМ ЯЗЫКЕ

195. 阿部謹也 (Абэ Кинъя). 日本と西欧における個人と社会 : 神判の問題を中心にして (Человек и общество в Японии и на Западе: к вопросу о «Божьем суде») / 阿部謹也 (Абэ Кинъя) // *国立歴史民俗博物館研究報告 (Вестник Национального музея истории Японии)*. – 1991. – № 35. – Pp. 431–461.

196. 阿部新 (Абэ Син). 「相互理解」することの難しさ («Взаимопонимание»: к вопросу определения) [Электронный ресурс] / 阿部新 (Абэ Син). – 2018. – Режим доступа: [http://www.waseda-giari.jp/sysimg/rresults/450\\_report\\_04.pdf](http://www.waseda-giari.jp/sysimg/rresults/450_report_04.pdf).

197. 赤津純子 (Акацу Дзюнко). 昔話を子どもに伝えることの教育的意義 (Образовательная функция сказок, которые мы рассказываем детям) [Электронный ресурс] / 赤津純子 (Акацу Дзюнко). – 2008. – № 12. – Режим доступа: <https://ci.nii.ac.jp/naid/110008447724>.

198. 有地亨(アрити Тоору). 現代家族をめぐる社会的状況 (Общественная позиция в отношении современной нуклеарной семьи) [Электронный ресурс] / 有地亨(アрити Тоору) // Journal of law and politics. – 1970. – № 36. – Режим доступа: <https://ci.nii.ac.jp/naid/110006262150>.

199. 渡邊達生 (Ватанабэ Тацуо). 家庭に広める道徳的なものの見方：道徳教育の家庭への普及を求めて (Распространение морали в семье: к вопросу о распространении функции морального воспитания на институт семьи) / 渡邊達生 (Ватанабэ Тацуо) // 八洲学園大学紀要 (Вестник ун-та Ясима Гакуэн). – 2006. – № 2. – Рр. 77–86.

200. 川井勇 (Каваи Исаму) 「ゆとり」と「私」「公」観念 (Концепт «Ютори» и понятия «частное» и «общественное») [Электронный ресурс] / 川井勇 (Каваи Исаму). – 2006. – № 10. – Режим доступа: <https://irdb.nii.ac.jp/01072/0003292866>.

201. 金屋平三 (Каная Хэйдзо). 義理・人情とは何か (Что такое «гири» и «ниндзё»?) / 金屋平三 (Каная Хэйдзо) // 大阪市立大学文学部紀要 (Вестник филологического факультета Осацкого ун-та). – 1991. – № 43. – Рр. 1–24.

202. 北川喜美子(Китагава Кимико). 昔話と幼児教育 (Сказки и воспитание детей) // 北川喜美子 (Китагава Кимико) // 京都文教短期大学研究紀要 (Научный вестник Киотского образовательного колледжа). – 2007. – № 46. – Рр. 1–9.

203. 近藤良樹 (Кондо Ёсики). 節制・勇気 (道徳) は、正義 (法) とどう違うのか (Чем отличаются умеренность и храбрость от справедливости?) [Электронный ресурс] / 近藤良樹 (Кондо Ёсики). – 2014. – Режим доступа: <https://irdb.nii.ac.jp/01372/0000949402>

204. 松原泰道 (Мацубара Тайдо). 日のくれぬうち：南無の会辻説法 (Пока светит солнце: собрание проповедей) / 松原泰道 (Мацубара Тайдо). – 東京：水書坊, 1989. – 214 p.

205. 西川恵輔 (Нисикава Кэйскэ). 思いやりのある子どもを育む心の教育総合プラン (Общеобразовательный план по воспитанию детей, обладающих чуткостью и состраданием) [Электронный ресурс] /西川恵輔 (Нисикава Кэйскэ). – 2010. – Режим доступа: <https://irdb.nii.ac.jp/01353/0000198992>

206. 野田又夫 (Нода Матао). 日本思想史の一般的特徴 (Особенности истории японской общественно-философской мысли) /野田又夫 (Нода Матао) // 京都大学哲学論叢 (Сборник Киотского философского ун-та). – 1974. – №1. – Рр. 1–9.

207. 岡野亜希子(Окано Акико). 職業指導, 進路指導からキャリア教育へ (От профессионального инструктажа к профессиональному обучению) / 岡野亜希子 (Окано Акико) // 近畿大学産業理工学部紀要 (Вестник инженерно-технологического факультета ин-та Кинки). – 2013. – № 18. – Рр. 6–11.

208. 奥山益朗 (Окуяма Масуро) あいさつと言葉 (Междометия айсацу и язык) /奥山益朗 (Окуяма Масуро). – 東京 : 大蔵省印刷局, 1981. – 95 p.

209. 阪井裕一郎, 藤間公太, 本多真隆 (Сакаи Юитиро, Тома Кота, Хонда Масатака). 戦後日本における<家族主義>批判の系譜 (Генеалогия критики семейных ценностей через призму исследований института семьи послевоенной Японии) [Электронный ресурс] / 阪井裕一郎, 藤間公太, 本多真隆 (Сакаи Юитиро, Тома Кота, Хонда Масатака). – 2012. – Режим доступа: <https://irdb.nii.ac.jp/01276/0000598164>

210. 関清秀 (Сэки Киёхидэ). 恩、義理、人情の世界 : 社会学的観点から (Мир «он», «гири» и «ниндзё»: анализ сквозь призму социологии) /関清秀 ( Сэки Киёхидэ) // 北海道大學文學部紀要 (Вестник филологического факультета ун-та Хоккайдо). – 1971. – № 19. – Рр. 99–114.

211. 田中健一, 嶺井勇哉, 吉田孔一 (Танака Кэнъити, Мунэйи Юя, Ёсида Коити). いじめ問題に対応する小学校の道徳授業の構想と実践 : 「善悪の判断、

自律、自由と責任」と「公正、公平、社会正義」を通して (Уроки морального воспитания в младшей школе как средство борьбы против издевательств: теория и практика. Анализ сквозь призму ценностных доминант «понимание, что есть добро, а что – зло», «свобода», «независимость», «ответственность», «непредвзятость», «справедливость» и «социальная справедливость») /田中健一, 嶺井勇哉, 吉田孔一 (Танака Кэнъити, Мунэйи Юя, Ёсида Коити) // 創価大学教育学部紀要 (Вестник педагогического факультета ун-та Сока). – 2017. – № 68. – Рр. 231–250.

212. 友枝敏雄, 山田真茂留 (Томоэда Тосио, Ямада Мамору). 戦後日本における社会学の〈知〉の変遷 (Перемены в общественной мысли в послевоенной Японии) /友枝敏雄, 山田真茂留 (Томоэда Тосио, Ямада Мамору) //社会学評論 (Критическая социология). – 2005. – № 56. – Рр. 567–584.

213. 寺田寅彦 (Тэрада Торахико). 日本人の自然観 (Японцы и Природа) [Электронный ресурс] / 寺田寅彦 (Тэрада Торахико). – 1935. – Режим доступа: [https://www.aozora.gr.jp/cards/000042/files/2510\\_13846.html](https://www.aozora.gr.jp/cards/000042/files/2510_13846.html)

214. 間宏 (Хадзама Хироси). 経営家族主義の論理とその形成過程(Теория фамилистического менеджмента и процесс ее формирования) /間宏 (Хадзама Хироси) // Japanese Sociological Review. – 1960. – № 1(11). – Рр. 2–18.

215. 半田栄一 (Ханда Эйити). モラルの教育と美意識：日本の自然観を通して (Моральное воспитание и эстетика: анализ через призму японского природоцентризма) /半田栄一 (Ханда Эйити) //嘉悦大学研究論集 (Научный сборник ун-та Каэцу). – 2006. – № 49(1). – Рр. 87–106.

216. 姫岡勤 (Химэока Цутому). 恩と義理 («Он» и «гири») /姫岡勤 (Химэока Цутому) //社会学評論 (Критическая социология). – 1962. – № 12. – Рр. 88–93.

217. 山手茂 (Яматэ Сигэру). 家族観と結婚観 (Семья и брак) / 山手茂 (Яматэ Сигэру) // テキストブック社会学 (Справочник по социологии). – 1979. – № 4.

## СПИСОК СЛОВАРЕЙ И ЭНЦИКЛОПЕДИЙ

218. Большой китайско-русский словарь. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://bkrs.info/>
219. Большой словарь японского языка. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://kotobank.jp/dictionary/nikkokuseisen/2318/>
220. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. – 632 с.
221. Большой толковый словарь японского языка Дайдзириин. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://kotobank.jp/dictionary/daijirin/654/>
222. Большой толковый словарь японского языка Дайдзисэн. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://kotobank.jp/dictionary/daijisen/731/>
223. Большой энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://gufo.me/dict/bes>
224. Духовная культура Китая: энциклопедия. Т. 1. Философия; под ред. М. Л. Титаренко, А. И. Кобзева, А.Е. Лукьянова. – М.: Вост. лит, 2006. – 727 с.
225. Китайский этимологический словарь. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://hanziyuan.net/>
226. Кунихиро, Т. Идеальный толковый словарь / Т. Кунихиро. – М.: ЛИБРОКОМ, 2009. – 256 с.
227. Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А. Н. Николюкина. – М.: НПК «Интелвак», 2001. – 1600 с.
228. Новая философская энциклопедия. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://gufo.me/dict/philosophy\\_encyclopedia](https://gufo.me/dict/philosophy_encyclopedia).
229. Словарь литературных терминов. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://gufo.me/dict/literary\\_terms](https://gufo.me/dict/literary_terms)
230. Словарь санскрита. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.learnsanskrit.ru/>

231. Социологический словарь / Н. Аберкромби, С. Хилл, Б. С. Тернер. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ЗАО «Издательство «Экономика»», 2004. – 620 с.
232. Социологический словарь / Г. В. Осипов, Л. Н. Москвичев. – М.: Норма, 2008. – 608 с.
233. Социологический энциклопедический словарь. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://gufo.me/dict/social>
234. Философский энциклопедический словарь / под ред. Л. Ф. Ильичева, П. Н. Федосеева, С. М. Ковалева, В. Г. Панова. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
235. Японский этимологический словарь. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gogen-allguide.com/>
236. A Dictionary of Japanese Loanwords / Т. М. Evans. – Westport: Greenwood Publ. Group, 1997. – 230 p.
237. English-Japanese and Japanese-English Dictionary Weblio. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ejje.weblio.jp/>
238. Jardic online: Японско-русский словарь. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://jardic.ru/>

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Treaty of Peace with Japan («Сан-Францисский мирный договор»). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.taiwandocuments.org/sanfrancisco01.htm>
2. World Happiness Report. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://happiness-report.s3.amazonaws.com/2020/WHR20.pdf>
3. 学校教育法 («Закон о школьном образовании»). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/others/detail/1317990.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317990.htm)

4. 日本国憲法 1947 («Конституция Японии 1947 г.»). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.shugiin.go.jp/internet/itdb\\_annai.nsf/html/statics/shiryo/dl-constitution.htm](http://www.shugiin.go.jp/internet/itdb_annai.nsf/html/statics/shiryo/dl-constitution.htm)
5. 私たちの道徳 («Наша мораль»). 小学校 1・2 年 (Учебник для учеников 1–2 классов младшей школы). – 文部科学省, 2017. – 176 p.
6. 私たちの道徳 («Наша мораль»). 小学校 3・4 年 (Учебник для учеников 3–4 классов младшей школы). – 文部科学省, 2014. – 192 p.
7. 私たちの道徳 («Наша мораль»). 小学校 5・6 年 (Учебник для учеников 5–6 классов младшей школы). – 文部科学省, 2014. – 207 p.
8. 私たちの道徳 («Наша мораль»). 中学校 文部科学省 (Учебник для учеников средней школы). – 文部科学省, 2014. – 256 p.
9. 新教育基本法 2006 («Обновленный основной закон об образовании 2006»). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.kyoto-u.ac.jp/uni\\_int/kitei/reiki\\_honbun/w002RG00001176.html](http://www.kyoto-u.ac.jp/uni_int/kitei/reiki_honbun/w002RG00001176.html)
10. 教育基本法 1947 («Основной закон об образовании 1947 г.»). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://saitama6763.web.fc2.com/kihonhou/kihonhou.html>
11. 続日本紀 797 («Продолжение анналов Японии 797 г.»). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dokuhon.bakin-g.info/ki16.htm>
12. 往生要集 («Собрание сведений о возрождении»). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://21dzk.l.u-tokyo.ac.jp/SAT/index.html>
13. 小学校学習指導要領解説 («Комментарий к рабочей программе курса «Моральное воспитание»: младшая школа»). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017\\_012.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_012.pdf)

14. 中学校学習指導要領解説 («Комментарий к рабочей программе курса «Моральное воспитание»: средняя школа»). [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387018\\_011.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387018_011.pdf)

15. 教育勅語 1880 («Указ об образовании императора Мэйдзи 1880 г.»). [Электронный ресурс]. – Режим доступа:  
<http://chusan.info/kobore8/4132chokugo.htm>

### СПИСОК ИНТЕРНЕТ-ИСТОЧНИКОВ

16. Национальный корпус русского языка. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ruscorpora.ru/new/>

17. Синология.ру: история и культура Китая. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.synologia.ru/>

18. British National Corpus. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.english-corpora.org/bnc/>

19. The SAT Daizokyo Text Database. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://21dzk.l.u-tokyo.ac.jp/>

20. World Health Organization. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.who.int/>

21. World Values Survey Association. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.worldvaluessurvey.org/wvs.jsp>

22. 朝日新聞 (Газета «Асахи симбун»). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.asahi.com/>

23. 道徳インフォ (Информационный ресурс по вопросам морального воспитания Дотоку-инфо). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.doutoku.info/>



24. エドゥペディア:先生のための教育辞典 (Педагогический словарь для преподавателей Edupedia). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edupedia.jp/article/53b1576a03de53289d165dbe>

25. МЕХТ: Министерство образования, культуры, спорта, науки и технологий Японии. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.mext.go.jp/>

26. NHK: 日本放送協会 (Японская вещательная корпорация NHK). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www3.nhk.or.jp/>

27. 堺市教育センター (Образовательный центр г. Сакаи). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sakai.ed.jp/>