

Министерство науки и высшего образования РФ
Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Институт филологии и языковой коммуникации
Кафедра восточных языков

УТВЕРЖДАЮ
Заведующий кафедрой
_____ И.Г. Нагибина

« ____ » _____ 2023 г.

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

45.03.02 Лингвистика

**ОБРАЗ ИНОСТРАНЦА В ЯПОНСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ
ДИСКУРСЕ (НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПО
ЯПОНСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ)**

Научный руководитель

канд. филол. наук,
доц. А.В. Козачина

Выпускник

Ю.А. Базаева

Нормоконтролер

В.Г. Моргун

Красноярск 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ	7
1.1. Образ как компонент языковой картины мира	7
1.1.1. Образ: подходы к изучению и основные характеристики.....	7
1.1.2. «Образ» в ряду смежных терминов	13
1.2. Языковой образ человека: модель репрезентации.....	17
1.3. Педагогический дискурс как часть институционального дискурса	20
1.4. Учебник по иностранному языку как транслятор лингвокультурной информации	27
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1.....	32
ГЛАВА 2. РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ОБРАЗА ИНОСТРАНЦА В УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛАХ ПО ЯПОНСКОМУ ЯЗЫКУ.....	34
2.1. Характеристика исследовательского корпуса.....	34
2.2. Анализ лексем со значением «иностранец»	36
2.2.1. Анализ словарных дефиниций лексем со значением «иностранец» в японском языке.....	36
2.2.2. Лексемы со значением «иностранец» в учебных материалах по японскому языку	39
2.3. Номинации: «Иностранец есть кто»	42
2.3.1. Национальность	42
2.3.2. Член социума.....	45
2.4. Признаки: «Иностранец каков»	53
2.4.1. Внешний облик	53
2.4.2. Внутренние качества	58
2.5. Этнокультурные атрибуты: «У иностранца есть нечто»	59
2.6. Поведение: «Иностранец делает что»	63
2.7. Знания и умения: «Иностранец делает как».....	81

2.7.1. Владение навыками	81
2.7.2. Понимание культуры Японии	83
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2.....	89
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	94
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	97
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ СЛОВАРЕЙ	113
ПРИЛОЖЕНИЕ А. Частота употребления лексем «иностранец» в корпусе BCCWJ	114
ПРИЛОЖЕНИЕ Б. Подборка дефиниций лексики «иностранец».....	115
ПРИЛОЖЕНИЕ В. Частота употребления лексем «иностранец» в учебных пособиях.....	117
ПРИЛОЖЕНИЕ Г. Количественные данные по национальности персонажей-иностранцев	118
ПРИЛОЖЕНИЕ Д. Количественные данные по национальности главного героя нарративов	119
ПРИЛОЖЕНИЕ Е. Количественные данные по профессиональному статусу иностранцев	120
ПРИЛОЖЕНИЕ Ж. Оценочные прилагательные, характеризующие иностранцев.....	123
ПРИЛОЖЕНИЕ З. Этнокультурные атрибуты.....	124
ПРИЛОЖЕНИЕ И. Прецедентные феномены в тексте учебников.....	126
ПРИЛОЖЕНИЕ Й. Данные по тематике ситуации, раскрывающих поведение иностранцев	127

ВВЕДЕНИЕ

Бакалаврская работа посвящена изучению образа иностранца в учебных материалах по японскому языку, рассматриваемых как ключевой жанр педагогического дискурса, посредством которого закладываются основы межкультурного взаимодействия различных языковых сообществ с Японией.

Представления о своей и чужой культуре, укореняясь в сознании носителей, передаются из поколения в поколение и во многом определяют восприятие носителей других культур: способствуя развитию или, наоборот, становясь помехой межкультурному взаимодействию на всех уровнях от межличностной коммуникации до диалога между государствами. Таким образом, **актуальность** настоящей работы обусловлена необходимостью познания и формирования осознанности в восприятии других культур и их языкового воплощения, а также установления взаимовыгодного и гармоничного межнационального сотрудничества.

Объектом настоящего исследования выступает образ, **предметом** – средства конструирования образа иностранца в японском педагогическом дискурсе.

Цель выпускной квалификационной работы – проанализировать средства конструирования образа иностранца в японском педагогическом дискурсе.

Для достижения цели были поставлены следующие **задачи**:

- 1) изучить феномен «образ» в лингвистике;
- 2) выявить смежные понятия и произвести их дифференциацию;
- 3) охарактеризовать существующие подходы к моделированию языкового образа человека;
- 4) описать основные характеристики педагогического дискурса;

5) выявить роль учебника как письменного жанра педагогического дискурса в национально-культурной репрезентации;

6) используя подход Л.Б. Никитиной к моделированию образа, проанализировать языковой и иллюстративный материал, выявить и описать лингвистические и экстралингвистические средства конструирования образа иностранца в учебных материалах по японскому языку.

Материалом исследования выступает корпус текстов учебников по японскому языку суммарным объемом 3587 страниц и аудиовизуальных учебных материалов на японском языке длительностью более 900 минут.

Основными **методами**, использованными в теоретической части данной работы, являются: анализ, синтез, описательный, сравнительно-сопоставительный методы. Методы практической части работы: лексико-семантический, семантико-синтаксический, качественно-количественный, кластерный, дефиниционный, контекстуальный анализ, а также элементы лингвокультурологического и мультимодального анализа.

Теоретическую основу бакалаврской работы составляют научные работы российских и зарубежных ученых в области исследования *образа и языкового образа* (Н.Д. Арутюнова, Ю.Д. Апресян, Л.Б. Никитина, Н.Ф. Алефиренко, М.П. Одинцова, С.В. Чернова, М.И. Макаров), *дискурса и педагогического дискурса* (Н.Д. Арутюнова, В.И. Карасик, М.Л. Макаров, Е.В. Дзюба, И.С. Пирожкова, А.С. Тенихина, Т.А. van Dijk, G. Toh, K. Risager, P. Bori), *японоведения* (В.М. Алпатов, Т.М. Гуревич, Н.Н. Рогозная, П.С. Тумаркин, D. Matsumoto, T. Kudoh, M. Yamaguchi, A.J. Davis, E. Konishi, K. Sano, J.M. Vardaman).

Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и десяти приложений.

Во **введении** обосновывается актуальность темы работы, указываются актуальность, методы исследования, формулируются цели и задачи.

В **первой главе** приводится описание основного понятийного аппарата курсовой работы: «образ», «языковой образ», «педагогический дискурс»;

дается обзор средств конструирования и описание модели исследования языкового образа человека.

Во **второй главе** проводится анализ лингвистических и экстралингвистических средств конструирования образа иностранца в учебных материалах по выбранной модели исследования.

В **заключении** формулируются выводы по результатам работы.

По теме выпускной квалификационной работы опубликована статья в рецензируемом научном издании из Перечня ВАК:

Козачина А.В., Базаева Ю.А. Лингвистическая репрезентация гетеростереотипов в японском педагогическом дискурсе (на материале учебников по японскому языку для иностранцев) // Вестник ТГПУ. 2023. Вып. 3. С. 40–47.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

1.1. Образ как компонент языковой картины мира

1.1.1. Образ: подходы к изучению и основные характеристики

Ключевым феноменом настоящей работы является *образ*, который И.В. Фомин справедливо называет «одним из самых зыбких» понятий в научном дискурсе, среди тех, что имеют отношение к восприятию [Фомин, 2012: 237]. Исследования, нацеленные на изучение образа, присутствуют в самых разных областях научного знания: в психологии (Быкова, 2003; Устинова, 2012), философии (Алейник: 2007; Зарова, 2009), языкознании (Мезенин, 1983; Апресян, 1995; Гаспаров, 1996; Алефиренко, 2021), что свидетельствует о многоаспектной природе этого явления. Свою трактовку образа предлагают и ученые-лингвисты.

Так, образ определяют как «репрезентацию действительности» [Акимцева, 2020: 51], «результат преобразования объекта как способ осмысления действительности» [Фарман, 2009: 641]. Однако между образом и объектом действительности нельзя поставить знак равенства. О двойственной природе образа говорит Ю.М. Лотман, подчеркивая одновременно «сходство с обозначаемым им объектом и несходство с обозначаемым им объектом» [Лотман, 1970: 74]. Это же отмечает Дж. Лакофф, подчеркивая, что понятие образа «выходит за пределы буквального отражения, или репрезентации, внешней реальности» [Лакофф, 2004: 13]. Соответственно, природа образа проявляется в том, что, репрезентируя объект действительности, он этому объекту не идентичен, а представляет собой результат его восприятия, осмысления, трансформации в сознании субъекта.

Широкий спектр конститутивных признаков образа в лингвистике выделяет Н.Д. Арутюнова:

- результат комплексного восприятия действительности;
- интерпретируемость;
- субъективная окрашенность и «погруженность в ассоциативные отношения»;
- «культурное» соотношение формы и содержания (в противовес «природному»);
- единство означаемого и означающего;
- наличие в сознании «при условии удаленности объекта из поля восприятия»;
- стихийность формирования, независимость от интенции субъекта;
- наличие рамок «отхода от оригинала», ограниченного классами объектов [Арутюнова, 1990: 80–81].

Свое определение образа дает Н.Ф. Алефиренко, предлагая под данным термином понимать «целостное представление некоторого объекта или класса объектов, обладающее системностью, субъективностью и возможностью различной интерпретации» [Алефиренко, 2008: 71]. Приведенное определение эмпатизирует комплексную природу образа, множественность его трактовок и зависимость образа от субъекта восприятия, что соотносится с ключевыми признаками образа, выделенными Н.Д. Арутюновой.

Структура образа, по мнению С.М. Мезенина, является трехкомпонентной и выглядит следующим образом:

- 1) референт, соответствующий предмету отражения;
- 2) агент – предмет в отраженном виде;
- 3) основание – связь между референтом и агентом в виде общих свойств, обязательное наличие которых вытекает из принципа подобия [Мезенин, 1983: 54].

Характерная черта исследований, посвященных образу в лингвистике, состоит в том, что предметом научного интереса становится не только содержание образа, но, в большей мере, языковые средства, при помощи которых образ строится [Борисова, 2010: 10]. Соответственно, в лингвистике речь идет о *языковом образе*, который понимается как «вербализованное зрительное восприятие предметного мира, фиксирующее форму, цвет, свет, объем и положение в пространстве поименованного предмета» [Ольховиков; цит. по: Алефиренко, 2010: 192]. Языковой образ не тождественен чувственно-предметному образу, и воплощается в знаке, символе, которые являются своего рода его «надстройкой» [Там же: 192].

Языковой образ обладает всеми вышеизложенными конститутивными признаками образа, а также рядом специфических признаков:

- зрительная представленность предмета мысли [Алефиренко, 2021: 14];
- воспроизводимость (единожды отложившись в сознании, языковой образ занимает в нем свое место, «как факт нашего языкового существования»);
- множественность (одно слово способно вызывать в сознании «галерею образных картин»);
- пластичность, способность перевоплощаться, перетекать в другие образы и сливаться с ними;
- «переменная сфокусированность» – способность возникать в представлении говорящего с разной степенью отчетливости [Гаспаров, 1996: 266–271].

В лингвистической теории существуют способы классификации языковых образов. И.А. Стернин и М.Я. Розенфельд предлагают дифференцировать языковые образы на детализированные и обобщенные; образы-признаки (отдельные описания признаков объекта) и образы-прототипы (комплексные описания прототипа носителя определенных признаков); первичные и вторичные образы [Стернин, Розенфельд, 2008: 197].

В рамках этой классификации первичные образы формируются в результате отражения явлений мира при помощи органов чувств, а вторичные – на основе переосмысления первичных образов [Там же: 191].

Понятие языкового образа тесно связано с феноменом языковой картины мира (далее – ЯКМ), так как образ является ее частью, ведь сама структура ЯКМ предполагает ее деление на фрагменты, «смысловые образования» [Покровская, 2008: 4; Никитина, 2016: 13; Казанцева, 2021: 3]. Понятие ЯКМ было разработано лингвистами в русле антропоцентрической научной парадигмы, в рамках которой язык изучается во взаимосвязи с культурой и социумом. А. Вежицкая определяет ЯКМ как «исторически сложившуюся в обыденном сознании данного языкового коллектива и отраженную в языке совокупность представлений о мире, определенный способ концептуализации действительности» [Вежицкая, 2000: 35]. Данное определение подчеркивает, что ЯКМ складывается на протяжении всего исторического пути языковой общности. М.В. Пименова поясняет, что ЯКМ – это национальная картина мира, зафиксированная в языке, «дополненная ассимилированными знаниями, отражающая мировоззрение и мировосприятие народа и ограниченная рамками национальной культуры этого народа» [Пименова, 2005: 17].

Важной частью ЯКМ является такая разновидность образа, как *языковой образ человека*, под которым М.П. Одинцова понимает «концентрированное воплощение сути представлений о человеке, обьективированное всей системой семантических единиц, структур и правил языка» [Одинцова, 2000: 8]. О.В. Покровская подчеркивает комплексную природу языкового образа человека, отмечая, что в нем содержатся элементы «объективного и субъективного, оценочного и нейтрального, стереотипного и индивидуального, социально-ограниченного и социально-общего» представления о качествах и деятельности человека [Покровская, 2008: 4].

Формируется языковой образ при участии всех трех уровней познания: элементарного (ощущение и восприятие), промежуточного (представление и

воображение) и высшего (за счет речемыслительных процессов). При этом речемыслительные процессы отвечают за формирование у языковых образов «лингвокреативного потенциала» [Алефиренко, 2021: 10–11].

И.В. Фомин подчеркивает специфичность смыслов, заключенных в образах, для того или иного дискурса, в связи с чем посредством образов проявляют себя «различные социальные контексты» [Фомин, 2014: 46]. В связи с зависимостью формирования образа от большого количества факторов (условий, событий и иных маркеров ситуации), допускается формирование разных образов одного объекта «в зависимости от дискурсивной практики в различных дискурсах» [Берендеев, 2011: 94]. Влияние коммуникативной задачи на отдельные элементы образа, вызывающее усиление актуализации определенных признаков, отмечают также И.А. Стернин и М.Я. Розенфельд [Стернин, Розенфельд, 2008: 205].

В связи с национально-культурной обусловленностью восприятия, понятие «образ человека» делится на «автообраз» (образ своей общности) и «гетерообраз» (образ другой общности) [Поляков, 2014: 129; Томберг, 2019: 13]. О.Ю. Поляков отмечает взаимообусловленность, взаимозависимость этих явлений, они «отражаются друг в друге» [Поляков, 2014: 129]. Соответственно, изучая гетерообраз (например, образ иностранца), необходимо принимать во внимание автообраз рассматриваемой общности – и наоборот – рассмотрение гетерообраза с позиции некой общности помогает лучше установить ее представление о себе.

Образ человека, в частности представителя иной культуры, может меняться вместе с реальностью и непосредственно являться фактором ее изменения [Замятин, 2002: 5], так как формирование образа происходит «через призму идеологии и с утопическим оттенком» [Минда, 2019: 35]. Иными словами, факты и достоверные сведения о представителях других наций не исчерпывают понятие образа, он подвержен искажению и преобразованию с течением времени и изменением обстоятельств, идеологическим влиянием.

В ряду исследований, посвященных языковому образу, важную роль занимает изучение образа других стран и народов с позиций представителей определенной культуры и эпохи. Так, образы других стран и их представителей исследуют в художественной литературе (Панова, Тюменцева, 2008; Чупракова, 2018; Чепель, 2019), в медийном и политическом дискурсе (Виноградова, НдиADINGAM, 2008; Пронина, 2014; Фомин, 2014, Слободенюк, 2016). Отдельную немногочисленную категорию составляют исследования образа через призму педагогического дискурса: ученые фокусируют свое внимание на образе страны в письменных учебных материалах (Ардатова, 2015; Пирожкова, Тенихина, 2019; Дзюба, 2019; Миков, 2019; Веснина, Кирилова, 2019). Большинство существующих на данный момент работ отечественных исследователей в этой области посвящено исследованию непосредственно образа России в учебных пособиях по иностранным языкам либо по русскому языку как иностранному.

Значительно глубже разработана проблема репрезентации в учебниках, в том числе в пособиях по иностранному языку, в зарубежной практике, на опыт которой мы опираемся в настоящей работе (Apple, Christian-Smith, 1990; Dijk, 2008; Chapelle, Risager, 2013; Toh, 2013; Bassani, 2015; Gee, 2015; Kurdt-Cristiansen, Weninger, 2015; Bori, 2018). Исследователи при этом приходят к консенсусу об идеологической окрашенности национально-культурных образов в учебниках, приводящей к передаче ученикам «определенных подтекстов и ценностей» [Toh, 2013: 1467]. Данным фактом обуславливается важность исследования национально-культурного образотворческого потенциала учебников.

Таким образом, в данном параграфе мы обобщили современные представления об «образе» как о ключевом фрагменте ЯКМ и его разновидности – «языковом образе человека», под которым вслед за М.П. Одинцовой будем понимать «концентрированное воплощение представлений о человеке», выраженное всеми средствами языковой системы. Был выделен круг основных характеристик образа, среди которых:

интерпретируемость, динамичность, множественность, воспроизводимость и комплексная природа. Важность терминологической определенности на фоне терминологического многообразия в лингвистической науке обуславливает необходимость сопоставить в рамках настоящего исследования «образ» со смежными понятиями.

1.1.2. «Образ» в ряду смежных терминов

В современном языкознании существуют термины, близкие по значению термину «образ»: «имидж», «стереотип». Далее будет проведена их дифференциация.

«Образ» и «стереотип»: Ряд исследователей подчеркивает родство и корреляцию этих терминов, определяя стереотип как «стандартизированный, устойчивый и упрощенный образ» и отмечая, что образ может как формироваться под влиянием стереотипов на сознание, так и сам являться основой для формирования стереотипов [Толстая, 2009: 262; Пронина, 2014: 11; Везнер, 2014: 189; Томберг, 2019: 12]. Так, С.М. Толстая указывает, что изначально стереотип понимался как «субъективная добавка к объективному образу» объекта, а уже в дальнейшем стал трактоваться как отдельный феномен, теория которого включает как оценочные, так и категориальные признаки [Толстая, 2009: 262].

Несколько иной точки зрения придерживается Н.И. Жаданова, постулирующая «образ» и «стереотип» как изначально независимые категории. Исследователь подчеркивает, что подвижность, объемность и «индивидуальная направленность» образа существенно отличает это понятие от термина «стереотип», такими признаками не обладающего [Жаданова, 2012: 15]. Это подтверждают и другие исследователи, характеризуя стереотип как явление устойчивое к изменениям [Камалова, 2020: 44], схематичное и упрощенное [Орлова, 2013: 13]. Вместе с тем образы способны «превращаться» в стереотипы для облегчения восприятия и

интерпретации информации, исследование чего важно для понимания «динамики культуры» [Жаданова, 2012: 9].

«Образ» и «имидж»: Наряду с термином «образ» в отечественной научной традиции функционирует также понятие «имидж». Множество исследований посвящено проблеме разграничения вышеуказанных терминов (Перельгина, 2002; Шестопа, 2008; Татаринова, 2009; Гравер, 2012; Ким, 2012; Сладкевич, 2019). Смещение понятий закономерно возникает, потому что термин «имидж» ведет свое начало от английского слова «image» одним из основных значений которого является как раз «образ». Это, однако, не означает, что в русскоязычной научной традиции эти понятия тождественны. В современный русский язык понятие «имидж» вошло в середине 90-х годов XX века, где оно преимущественно употреблялось в политологической области [Татаринова, 2009: 252].

Образ и имидж нередко характеризуют как родовое и видовое понятия [Перельгина, 2002: 12; Пронина, 2014: 11; Гуров, Корцыгина, 2016: 11]. Так, Е.Б. Перельгина предлагает считать имидж такой разновидностью образа, «прообразом которого является не любое явление, а субъект (человек, организация, коллектив либо предмет, которому приписываются человеческие качества)» [Перельгина, 2002: 12].

Продолжает мысль Е.С. Пронина, отмечая, что понятие «образ» шире еще и потому что образ может быть как положительным, так и отрицательным, имидж же, как правило, намеренно формируется положительным [Пронина, 2014: 11]. Образ сильнее связан с действительностью, тогда как имидж изначально ориентирован на то, чтобы вызвать некую «желательную реакцию целевой аудитории» [Чупрова, 2015: 131].

Можно обнаружить и другие отличия имиджа от образа. А.Ю. Морозов подчеркивает, что в отличие от образа, имидж всегда ориентирован на индивидуализацию объекта, выделение его из ряда подобных [Морозов, 2011: 26]. Ученый выделяет такие свойства имиджа, отличающие его от

образа, как «яркость, упрощенность, уникальность, идеализация и гипертрофия определенных черт» [Там же: 27]. Выделяют апелляцию к эмоциональной сфере, эмоциональную окрашенность имиджа [Сладкевич, 2019: 71].

Резюмируя вывод о большей «широте» понятия «образ», С.А. Гуров и В.А. Корцыгина аргументируют, что имидж, в отличие от образа, отражает только наиболее ярко выраженную сторону объекта [Гуров, Корцыгина, 2016: 11]. Кроме того, образ может быть индивидуальным, в то время как имидж складывается у некой общности людей [Там же: 11].

Нередко исследователи выделяют в качестве ключевой границы между имиджем и образом именно «целенаправленную сконструированность» имиджа [Шестопал, 2008: 12; Гравер, 2012: 39; Гуров, Корцыгина, 2016: 11; Чепкасов, 2016: 89], «наведение конкретных ассоциаций и намеков» [Леонтьев, 2000: 19], в том числе путем намеренных «манипуляций» стереотипами [Татаринова, 2009: 254]. По словам А.А. Гравера, образ – категория, охватывающая весь объем представлений об объекте – «от философского анализа до прикладных исследований», в то время как имидж – это образ, «на который пытаются воздействовать с целью изменения» [Гравер, 2012: 39]. Е.С. Кубрякова при этом указывает на то, что сам объект искусственно формирует свой имидж в глазах окружающих [Кубрякова, 2008: 10]. Имидж может сочетать наряду с реальными свойствами объекта также «несуществующие, приписываемые» создателями рекламы, пропаганды «с целью формирования в массовом сознании определенного отношения к объекту» [Артамонова, 2016: 281]. Вместе с тем, А.А. Хуажев, указывая на «намеренность» как характерную черту имиджа, признает, что образ также может «находиться под влиянием идей и посылов, транслируемых извне» [Хуажев, 2021: 73].

Иную точку зрения на предмет разделения образа и имиджа по признаку целенаправленности формирования высказывают Т.П. Лебедева и Т.А. Михайленко, которые отмечают искусственность подобной

дифференциации ввиду наличия у образа и имиджа свойства целостности, из-за чего невозможно вычленишь, какие их элементы складывались стихийно, а какие целенаправленно [Лебедева, Михайленко, 2011: 14]. С этим утверждением соглашается И.В. Сидорская, аргументируя, что на практике исследователь не может четко отделить образ от имиджа, так как не обладает всем объемом информации об интенциях с которыми репрезентации создавались [Сидорская, 2021: 190]. И.В. Сидорская приходит к выводу, что основное отличие понятий заключается не в содержании, а в сфере их употребления. Так, термин «имидж» принято употреблять в рекламе, маркетинге и брендинге, а термин «образ» – в контексте культуры и психологии [Там же: 180].

Итак, при помощи сравнительно-сопоставительного метода мы в целях повышения терминологической определенности установили ключевые отличия термина «образ» от смежных терминов. Так, отличие стереотипа от образа заключается в таких чертах, как упрощенность, типичность, устойчивость. Имидж же является намеренно сформированной с целью влияния на массовую аудиторию преимущественно положительно окрашенной разновидностью образа, в которой подчеркивается уникальность объекта, обыкновенно отождествляемого с субъектом формирования имиджа, его продукцией либо общностью, к которой он принадлежит. На практике термины «образ» и «имидж» различаются сферой употребления, ввиду невозможности в ряде случаев доказать интенцию в процессе формирования образа объекта. Таким образом, ввиду того, что специфика материала исследования (учебные материалы по японскому языку) не дает достаточных оснований для презумпции намеренности конструируемой репрезентации, а репрезентирующий субъект (японские авторы-составители учебных материалов) не отождествляется с объектом репрезентации (иностранец), в рамках настоящей работы релевантным представляется использование термина «образ».

1.2. Языковой образ человека: модель репрезентации

Языковые средства играют ключевую роль в создании образов стран и народов. В связи с тем, что авторская оценка неизбежно присутствует в явном или скрытом виде в языковых средствах выражения образа [Пронина, 2014: 15], встает вопрос о способах ее извлечения и фиксации в учебном материале.

В исследовательской практике существует ряд подходов к изучению лингвистической репрезентации образа человека. Так, Ю.Д. Апресян, разработав подробную схему реконструкции образа человека в языке, отмечает, что человек характеризуется, главным образом, через действия (физические, интеллектуальные, речевые), состояния (восприятия, желания, мнения и т.д.) и реакции на внешнее и внутреннее воздействие [Апресян, 1995: 39–40]. Аналогичным образом, С.В. Чернова предлагает методику, в соответствии с которой образ человека предстает как совокупность непроцессуальных (статических) признаков, какими являются внешность, вещный мир, интеллектуальные качества и черты характера, а также процессуальных (динамических, поведенческих) характеристик – модель поведения, образ действий, характер принятия решений [Чернова, 2012: 555–557]. Н.Д. Арутюнова предлагает разделять образ человека как обращение к нему «как к личности и индивиду» и фигуру человека как «воссоздание его функционального портрета» [Арутюнова, 1999: 326]. Итак, несмотря на вариативность конкретных элементов предлагаемых учеными моделей, мы отмечаем наличие структурного сходства – все они говорят о репрезентации образа человека как совокупности статических и динамических аспектов.

Три аспекта анализа этнокультурного образа выделяет И.В. Фомин: на уровне семантики автор предлагает вычленять «элементарные содержательные единицы, характеризующие основные действия актора», на уровне синтаксиса составлять «схемы распределения актантных ролей», а на прагматическом уровне выявлять дискурсивные стратегии [Фомин, 2014: 52].

Е.А. Слободенюк отмечает также важность невербального визуального материала (рисунков и фотографий), которые необходимо анализировать совместно с окружающими иллюстрацию заголовками и подписями [Слободенюк, 2016: 18].

Что касается учебного пособия как материала исследования образа, Е.В. Ардатова предлагает обращать особое внимание на содержание лингвострановедческого материала, текстов «проблемного характера», фрагментов художественных произведений, лексическое наполнение грамматических упражнений, идиомы и иллюстрации [Ардатова, 2015: 4–5]. Данный материал, по мнению автора, эксплицитно или имплицитно содержит элементы образа страны и народа.

Опыт когнитивно-лингвистического анализа учебников представлен в результатах исследований М.И. Макарова, который предлагает реконструировать образ путем анализа лексического наполнения следующих компонентов содержания учебника: оглавления, заголовки, рубрики и обучающие материалы, с последующим созданием лексико-семантических полей. Ученый приходит к выводу, что наибольшей исследовательской продуктивностью обладают именно рубрики и обучающие материалы [Макаров, 2018: 22]. Метод количественного анализа иллюстраций и ключевых слов в учебниках с последующей оценкой «равновесности репрезентации различных социальных групп» демонстрирует М.В. Золотарев [Золотарев, 2017: 135]. Итак, в современной лингвистической науке ряд подходов к анализу образа человека, фокусирующих внимание на различных его аспектах и средствах репрезентации.

В настоящей работе мы опираемся на модель, разработанную Л.Б. Никитиной, которая подчеркивает необходимость комплексного подхода для полноты описания образа человека, что связано с тем, что элементы образа проявляются на разных уровнях языка: лексическом, синтаксическом, прагматическом [Никитина, 2016: 8]. При этом исследователь подчеркивает взаимообусловленность всех уровней, так как

лексемы и синтаксические структуры обретают новые смыслы в конкретном коммуникативном акте. В связи с этим данная модель характеризуется дискурсивным подходом к анализу материала, в рамках которого учитываются экстралингвистические (социокультурные, психологические, ситуативно-прагматические) и паралингвистические факторы (мимика, жесты, фонационные средства), в сочетании с элементами лингвокультурологического и семантического анализа как методов исследования [Никитина, 2016: 10].

Основным средством характеристики образа человека в концепции Л.Б. Никитиной являются предикаты. Предикат – это «конститутивный член суждения, то, что высказывается (утверждается или отрицается) о субъекте» [Арутюнова, 2015: 404]. В рамках модели Л.Б. Никитиной предикаты делятся на предикаты качества, «отражающие независимую от времени характеристику объекта», и предикаты явления, в которых оценка является временной [Никитина, 2016: 184].

Особую ценность при характеристике человека в модели имеют оценочные высказывания, в связи с чем выделяются пять базовых семантических моделей высказывания:

1. «X есть кто» – номинации, выраженные, как правило, именами существительными;
 2. «X каков» – имена прилагательные и их эквиваленты;
 3. «у X есть нечто» – атрибут, «имя бытующего предмета», имена существительные;
 4. «X что делает» – глаголы, «предикаты явления»;
 5. «X делает как» – качественные наречия (оценочные определители)
- [Никитина, 2016: 59–66].

Наряду с предикатами характеризующим потенциалом обладают также паралингвистические средства. Так, характеристика образа может интенсифицироваться либо деинтенсифицироваться не только лексическими (предикаты) и синтаксическими (семантические модели) средствами, но и

словообразовательными (суффиксы, приставки), прагматическими (импликации и экспликации), а также паралингвистическими средствами (жесты, мимика, интонация) [Никитина, 2016: 185].

Важную роль в характеристике человека играет также верное установление интенции анализируемого высказывания, в связи с чем автор модели выделяет четыре основных речевых жанра оценочного высказывания: портретирование, порицание, одобрение и сентенция [Никитина, 2016: 48–49].

Таким образом, модель исследования Л.Б. Никитиной отличается емкостью, структурированностью и вниманием к анализу языковых средств различных уровней. Она предполагает анализ языковых средств, обладающих оценочной характеристикой, в высказываниях пяти базовых семантических моделей на лексическом, синтаксическом, прагматическом уровнях с учетом лингвистических и экстралингвистических средств интенсификации и деинтенсификации оценки, а также речевого жанра высказывания.

1.3. Педагогический дискурс как часть институционального дискурса

В настоящий момент феномен дискурса носит междисциплинарный характер и находится в центре внимания широкого спектра гуманитарных наук: от философии и истории до лингвистики и юриспруденции. С этим связано многообразие как подходов к его изучению, так и выделяемых разновидностей.

Появление интереса к анализу дискурса в рамках лингвистической науки связывают с именем З. Харриса, который в 1952 году описал метод, позволяющий извлечь информацию о «структуре и типе текста, о том, какую роль в структуре текста играет каждый его элемент» [Harris, 1952: 30]. Поднятые З. Харрисом вопросы взаимообусловленности языка и социальной ситуации, а также необходимости выйти за рамки предложения при анализе

текста, создали почву для переосмысления природы дискурса и зарождения метода дискурс-анализа.

Благодаря вкладу таких зарубежных ученых как М. Фуко, Э. Бенвенист, Н. Фэркло, Т.А. ван Дейк и др. понимание дискурса трансформировалось и усложнялось (Бенвенист, 1974; ван Дейк, 2000; Фуко, 2006; Fairclough and Fairclough, 2012). Начиная с 60–70-х гг. XX в. под дискурсом стали понимать не просто связную последовательность предложений, а комплексный феномен, включающий в себя такие необходимые для понимания текста экстралингвистические факторы, как цели, установки, мнения и знания о мире. Так, Т.А. ван Дейк под дискурсом в широком смысле понимает «комплексное коммуникативное событие, происходящее между говорящим и слушающим в процессе коммуникативного акта в определенном контексте (временном, пространственном и т.д.)» [Dijk, 1998: 194]. В узком смысле дискурс – это устный или письменный «вербальный продукт» коммуникативного акта [Там же: 194].

Во второй половине XX в. теория дискурса активно разрабатывалась и в отечественном языкознании как продолжение лингвистики текста (Караулов, Петров, 2000; Макаров, 2003; Олянич, 2004). В отечественной науке хрестоматийным является определение дискурса, данное Н.Д. Арутюновой: дискурс – это «текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и др. факторами»; речь как «целенаправленное социальное действие», участвующее во взаимодействии людей и когнитивных процессах; речь, «погруженная в жизнь» [Арутюнова, 1990: 136–137].

Из приведенного определения вытекает тесная связь категории «дискурс» с понятиями письменного и устного текста (речи). Разграничение этих категорий проявляется в том, что дискурс – это процесс коммуникации, который, под воздействием ситуативного контекста, «системы коммуникативно-прагматических и когнитивных целеустановок автора»

приводит к образованию определенной структуры – текста или речи [Чернявская, 2013: 117]. В.А. Миловидов также утверждает, что в пространственно-временном понимании текст статичен, это объект, результат языковой деятельности, а дискурс – напротив, динамичен, он воплощает в себе характер языкового общения [Миловидов, 2015: 33]. Дискурс понимается как динамический процесс языковой деятельности, включающий два компонента: ее результат (текст) и социальный контекст [Яшина, 2013: 16]. Н.Ф. Алефиренко отмечает, что природа дискурса, в отличие от текста, «определяется его нелинейной организацией», дискурс – это «открытая саморазвивающаяся система» [Алефиренко, 2013: 15]. А.О. Соломатина подчеркивает, что дискурс всегда имеет ситуативный характер и принадлежит конкретной ситуации восприятия, условия же восприятия текста заранее неизвестны [Соломатина, 2016: 27]. Таким образом, дискурс – это процесс коммуникации в конкретном контексте (экстра- и паралингвистические факторы), который может проходить в устной либо письменной форме, состоять из вербальных и невербальных элементов.

Одной из наиболее авторитетных типологий дискурса является типология, разработанная В.И. Карасиком. Он подразделяет дискурс по характеристике участников коммуникации на два основных типа: личностно-ориентированный, в котором коммуниканты раскрываются во всей личностной полноте, и статусно-ориентированный дискурс, где они выступают представителями определенных социальных институтов, который, в свою очередь, делится на ситуативно-ролевой (по неким моделям в соответствии с ожиданиями людей) и институциональный (применимый к определенным сферам «представительского общения») [Карасик, 2000: 28].

Институциональный дискурс представляет из себя «конвенциональное, нормативное, обусловленное культурой взаимодействие людей», выполняющих определенные социальные роли в рамках социального

института [Попова, 2015: 296]. В качестве отличительных характеристик институционального дискурса М.Л. Макаров выделяет структурность, максимальное количество речевых ограничений, фиксированность ролей, глобальный характер целей [Макаров, 2003: 176].

Одним из ключевых типов социальных структур, в рамках которых имеет место институциональный дискурс, наряду с военной, политической, юридической, экономической сферами, выступает сфера образования (Карасик, 2000; Пospelова, 2009; Щербинина, 2010; Куровская, 2017). В научной литературе называется ряд терминов, обозначающих дискурс в сфере образования:

- педагогический дискурс (А.А. Архипова, Н.А. Ванюшина, О.А. Дмитриева, Т.В. Ежова, О.В. Коротеева, Ю.Ю. Пospelова, А.А. Симахина, С.Л. Смылова, С.Л. Суворова, Е.Н. Ткач);

- образовательный дискурс как «совокупность письменных и устных учебных текстов, используемых при коммуникативном взаимодействии людей в конкретной культурно-исторической ситуации» [Куровская, 2017: 16] (И.Н. Богуцкая, Н.А. Дубровская, Ю.Г. Куровская, Л.Н. Полунина, Ю.С. Сарайкина);

- академический дискурс как дискурс в сфере образования и науки (Н.Г. Бурмакина, Л.В. Куликова, К.М. Шилихин);

- дидактический дискурс (М.Ю. Олешков);

- учебный дискурс (Н.Н. Гончар, Н.А. Комина, Л.Ю. Щипицина);

- учебно-педагогический дискурс (Н.А. Герасимова, Е.В. Михайлова).

Существуют попытки иерархической систематизации вышеперечисленных терминов. Так, С.Л. Смылова рассматривает педагогический дискурс в качестве родового понятия как «класс жанров, объединенных сферой образования и общим агентом – педагогом», а в качестве одного из жанров в рамках учебного процесса называет учебный дискурс [Смылова, 2007: 11]. Л.Ю. Щипицина преподносит понятие «педагогический дискурс» как более широкое, чем учебный и дидактический

дискурс, включающее в себя все сферы образовательного процесса – воспитательные, образовательные и предметные, и, вместе с этим, ставящее акцент на коммуникативной деятельности педагога [Щипицина, 2020: 127].

В связи с этим, в рамках настоящей работы мы используем термин *педагогический дискурс* как наиболее часто употребляемый и широкий по значению. Под педагогическим дискурсом мы, вслед за В.И. Карасиком, понимаем тип институционального дискурса, отличающегося «принципиальным неравенством участников общения», основной целью которого является социализация нового члена общества [Карасик, 2000: 29].

Каждый тип дискурса имеет следующий структурный набор характеризующих его компонентов: специфические *цели, участники, хронотоп, ценности, стратегии, жанры, прецедентные тексты, дискурсивные формулы* [Там же: 29]. Принимая во внимание специфику материала исследования, охарактеризуем в этом разрезе педагогический дискурс.

Целью педагогического дискурса в целом является формирование знаний в сознании ученика [Там же: 29]. Основной целью педагогического дискурса в сфере преподавания и изучения иностранных языков является формирование у обучающегося коммуникативных компетенций, знаний, достаточных для эффективной коммуникации. Побочной целью, требуемой для достижения основной – изучение основ культуры стран изучаемого языка во взаимосвязи как с самим языком, так и с родной культурой обучающегося [Тер-Минасова, 2008: 260].

Основными участниками данного типа дискурса являются преподаватель иностранного языка и ученик. При этом преподаватель может являться носителем изучаемого языка, или нет, а ученики могут быть представлены как монокультурными, так и мультикультурными группами. Кроме основной пары, существует также ряд других участников: это родители учеников; авторы используемых в преподавании учебных материалов, которые могут посредством текста обращаться напрямую к

ученику, преподавателю; властные структуры сферы образования различных уровней (от административного аппарата конкретного образовательного учреждения до Министерства образования), участвующих в составлении образовательных стандартов, учебных планов; издательство, выпустившее учебные материалы [Risager, 2018: 54].

Хронотопом педагогического дискурса выступает время (институционно выделенное время занятия, лекции, экзамена и т.д.) и место – учебное заведение (школьная, университетская аудитория), альтернативные онлайн-площадки дистанционного обучения. В контексте изучения иностранного языка, авторами языкового учебника может предполагаться, что обучение по нему будет проходить в стране изучаемого языка, о чем может свидетельствовать текст заданий специфической направленности (например, задание, в котором нужно отметить на вопрос: «Почему вы решили приехать в Японию?» [日本語上級話者への道, 2005: 18]).

К категории ценностей педагогического дискурса относят совокупность моральных общекультурных ценностей, специфика которых состоит в том, что они формируют мировоззрение [Карасик, 2000: 30]. В рамках преподавания иностранных языков актуализируются также ценности межкультурного взаимодействия, ценности определенных национально-культурных сообществ.

Дискурсивный жанр определяется как нормативная кодификация разноуровневых значений, соответствующих типу ситуации [Frow, 1980: 78]. Т.А. ван Дейк определяет жанр как тип дискурсивной социальной практики, определяемый конкретным контекстом и видом дискурса [Dijk, 2008: 108]. Массив жанров педагогического дискурса велик, его можно разделить на две категории: устные и письменные [Щипицина, 2020: 126]. Устными жанрами педагогического дискурса считаются, например, ответ на экзамене, объявление на родительском собрании и т.п. [Поспелова, 2009: 308]; письменными – учебник, конспект лекций, сочинение и т.д. [Оломская, Тесман, 2022: 105–106]. При этом сам учебник иностранного

языка – комплексное явление, включающее в себя разножанровые тексты и иллюстративный материал, а современный учебник, как правило, связан с определенным Интернет-ресурсом, на котором расположен ряд вспомогательных аудиовизуальных материалов [Risager, 2018: 53].

Прецедентными текстами педагогического дискурса являются культурно значимые художественные тексты, кинематографические сюжеты, пословицы и песни [Карасик, 2000: 32].

Также педагогический дискурс характеризуется рядом коммуникативных стратегий, интенция которых направлена на формирование, в нашем случае, члена общества, компетентного в межкультурной коммуникации. Среди коммуникативных стратегий, присущих педагогическому дискурсу выделяют объясняющую, оценивающую, контролирующую, содействующую, организующую [Там же: 31].

Кроме того, среди особенностей педагогического дискурса выделяют диалогичность взаимодействия ученика и учителя, аксиологичность – взаимооценивание, реверсивность (многократное повторение материала с постепенным усложнением), интерактивность [Щербинина, 2010: 11]. Факторами формирования педагогического дискурса являются: научность, точность, последовательность, доступность информации, выразительность [Богущая, 2010: 9].

Важной характеристикой педагогического дискурса, обусловленной его институциональной принадлежностью, является идеологическая ангажированность, предрасположенность к трансляции классовых, культурных, расовых, этнических, гендерных, возрастных предубеждений (Bernstein, 2003; Dijk, 2007; Toh, 2013; Kubota, Lin, 2017). По замечанию Т.А. ван Дейка, идеология проявляется во всех сферах педагогического дискурса, от речевых актов учителя и ученика в ходе занятий до текста учебника [Dijk, 2007: 35]. Тот факт, что использование и усвоение определенных учебных материалов предписано властными структурами

института образования [Карасик, 2000: 32], и обуславливает внимание, уделенное далее в данной работе характеристике учебника в педагогическом дискурсе.

Таким образом, анализ теоретических источников позволил установить отличия понятия «дискурс» от понятий «текст» и «речь», заключающиеся в динамичности, нелинейности, интерактивности, процессной сущности дискурса, ключевой роли контекста. Также было установлено место педагогического дискурса как типа институционального дискурса, произведено его разграничение со смежными понятиями, описана структура и особенности, среди которых способность быть проводником определенных идеологических ценностей, том числе, посредством учебных материалов.

1.4. Учебник по иностранному языку как транслятор лингвокультурной информации

Ряд ученых считает, что письменные жанры педагогического дискурса, в частности, учебники, представляют особый интерес для исследования, поскольку без них невозможны занятия в образовательных учреждениях [Apple, Christian-Smith, 1991: 17; Bernstein, 2003: 46; Dijk, 2008: 115]. Текст учебного пособия, следовательно, составляет основу педагогического дискурса, как при самостоятельной работе ученика с текстом в формате автодиалога, так и при обсуждении в ходе занятий, где осуществляется «диалог интерпретаций», таким образом способствуя дальнейшему порождению устных и письменных текстов участников коммуникации, являясь фоном для раскрытия особенностей учителя и учеников как представителей определенной культуры, социальной группы, профессии [Михайлова, Герасимова, 2019: 218]. В связи с этим, учебнику принадлежит важная роль в формировании языковой картины мира обучающегося.

Языковые учебники являются «культурными артефактами своего времени», которые всегда подвержены влиянию политического,

экономического и исторического контекста [Bori, 2018: 2]. На современном этапе процесс изучения иностранного языка предполагает, наряду с освоением самого языка, понимание культуры его носителей. В связи с этим современные учебники включают множество лингвострановедческих сведений, как в текстовом, так и в аудиовизуальном формате, что позволяет посредством «вовлечения слуха, зрения, интеллекта, памяти, эмоций» сформировать у обучающихся определенный образ страны языка, его носителей [Милославская, 2008: 14]. Отмечается, что этот образ должен соотноситься с нормами и ценностями в обществе носителей языка [Еремина, 2019: 44].

Учебники по иностранному языку неизбежно содержат в себе образы людей, содержание которых имплицитно «апеллирует к сознанию обучающихся» [Ельницкая, 2021: 99]. Содержание учебника играет особенно важную роль на начальном и среднем уровне освоения иностранного языка [Risager, 2018: 43], и на этих этапах может являться для учеников основным источником лингвокультурной информации, что может вызвать у них ощущение отчужденности [Kurd-Cristiansen, Weninger, 2015: 4].

По подходу к презентации лингвострановедческого материала Е.В. Дзюба делит учебники иностранного языка на следующие стратегиям моно-, би- и мультикультурализма. Последний подход исследователь выделяет как наиболее удачный и продуктивный, формирующий «межкультурную компетентность», позволяющий «отразить взаимосвязи разных языков и культур» и способствующий установлению межкультурных связей [Дзюба, 2019: 63–69].

В рамках мультикультурного подхода учебники иностранных языков начинают транслировать наряду с культурой страны изучаемого языка также представления о культурах других стран, и их вербализация через определенные лингвистические средства также воспринимается учениками [Шукман, 2021: 284]. Целевой аудиторией современных учебников по иностранному языку являются, как правило, интернациональные группы

учащихся, в связи с чем авторы стараются по возможности упомянуть все страны происхождения потенциальных студентов с целью поощрить устную коммуникацию [Миков, 2019: 169]. При этом отмечается потребность учащихся в учебном материале, ориентированном на аспекты родной культуры, транслирующие общечеловеческие ценности, что способствует диалогу культур, формированию «мы-образа» [Мащенко, 2007: 162]. И.С. Пирожкова и А.С. Тенихина подчеркивают, что при изучении иностранного языка интегрированность элементов родной культуры в учебные материалы необходима для сохранения национальной идентичности учащегося, формирования умения рассказывать о традициях и культуре своей страны [Пирожкова, Тенихина, 2019: 93]. А.С. Дыбовский также называет в качестве одного из существенных возможных недостатков языковых учебников, влияющих на вовлеченность учеников, «безликость» персонажей на фоне их многочисленности [Дыбовский, 2020: 113]. Таким образом, исследователи демонстрируют, что в настоящее время репрезентация спектра культур целевой аудитории в обучающих материалах по иностранному языку так же значима, как и лингвокультурный материал страны изучаемого языка.

С.Л. Курдт-Кристиансен и К. Венингер подчеркивают, что учебники нельзя назвать «нейтральными источниками информации», хотя кажущаяся объективность их содержательного наполнения влечет за собой некритичное восприятие реципиентами [Kurdt-Cristiansen, Weninger, 2015: 2–4]. Вместе с тем в учебниках заложены субъективные представления их составителей о норме и правильности [Bori, 2018: 44], что зачастую происходит непреднамеренно [Bassani, 2015: 68]. Например, такой распространенный в учебниках прием, как сравнение и сопоставление культур разных народов «приводит к укреплению стереотипных образов» в сознании обучающихся [Еремина, 2019: 45]. В связи с этим, по убеждению Т.А. ван Дейка, большая часть учебников способствует формированию «националистической, этноцентрической или расистской картины мира» вследствие

стереотипизации культурных отличий иностранцев, недостаточной репрезентации и «отсутствии голоса» национальных меньшинств и представителей развивающихся стран [Dijk, 2008: 62].

Современные дискурс-аналитики сходятся во мнении о важности исследования содержания учебных материалов на предмет идеологического наполнения (Dijk, 2008; Bassani, 2015; Risager, 2018; Setyono, Widodo, 2019; Khan, Ali, 2022). По утверждению Т.А. ван Дейка, учебник как дискурсивный жанр в течение долгого времени привлекал исследовательское внимание в меньшей степени, чем политический и медийный дискурс ввиду того, что оказываемое учебником идеологическое влияние носит «непрямой, скрытый» характер [Dijk, 1998: 202]. Скрытым и неочевидным оно может быть от всех участников дискурса – от Министра образования до учителей и учеников, оставаясь при этом «глобальным, систематическим» средством влияния [Dijk, 2008: 12]. Основными реципиентами, при этом, являются дети, молодежь, для которой учебник становится одним из первых официальных источников информации, влияющей на восприятие окружающего мира [Khan, Ali, 2022: 37]. В связи с этим имеется необходимость в частности, в детальных исследованиях содержания учебников, связанная с целью педагогического дискурса – формированием специалистов не просто компетентных, но способных к критическому мышлению [Dijk, 2008: 26], для чего чрезвычайно важно умение учителя как основного участника образовательного процесса идентифицировать идеологическую составляющую в текстах, диалогах, иллюстрациях и упражнениях [Tomlinson, Masuhara, 2011: 283]. Вместе с тем, являясь частью институционального дискурса, установки, скрытые в содержании учебного материала, обыкновенно «отражают консенсус» и выражают интересы властных институтов того или иного общества [Dijk, 2008: 62], а значит, представляют собой ценный материал для исследования.

Итак, анализ ряда исследований в сфере педагогического дискурса позволил сделать вывод о важности роли учебных материалов, в частности, современных учебников по иностранному языку, в презентации

лингвокультурной информации. Характер этой презентации по многом обусловлен субъективными представлениями авторов-составителей, подвержен влиянию властных институтов сферы образования и является отражением определенной идеологической позиции, что, наряду с обязательностью использования определенных учебных материалов и несформированностью картины мира их основного реципиента – ребенка, молодого человека, приводит к некритичному усвоению обучающимися определенных идей и предрассудков. Вышесказанным обусловлена необходимость анализа аксиологической составляющей учебников иностранного языка и выявления скрытой или явной оценки представителей разных народов и культур.

В практической части работы по ранее выбранной модели нами будет рассмотрен собирательный образ иностранца – одного из основных объектов лингвокультурного содержания учебника. Мы рассмотрим, как комплексом лингвистических и экстралингвистических средств конструируются идеологизированные элементы этого образа.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Проанализировав широкий круг источников, посвященных рассмотрению образа, мы, пользуясь методами анализа и синтеза, установили конститутивные признаки образа: динамичность, комплексность, индивидуализированность, связанность с объектом действительности, стихийность формирования. В ходе анализа мы обнаружили, что в лингвистической науке объектом исследования нередко выступает «языковой образ», и, как важная его разновидность, «языковой образ человека», в понимании которого мы будем придерживаться определения М.П. Одинцовой, в соответствии с которым языковой образ человека – это концентрированное воплощение сути представлений о человеке, объективированное всей системой семантических единиц, структур и правил языка.

Благодаря выделенным характеристикам, мы, пользуясь сравнительно-сопоставительным методом, дифференцировали понятие «образ» и смежные термины: «стереотип», «имидж», – и обосновали выбор терминологического аппарата в рамках настоящей работы.

В качестве области исследования нами был выбран педагогический дискурс, который мы, вслед за В.И. Карасиком, рассматриваем как один из основных типов институционального дискурса, обладающий специфической структурой – целями, участниками, хронотопом, жанрами, прецедентными текстами. Анализ теоретических источников с опорой на широкий спектр зарубежных и отечественных исследований, посвященных идеологической составляющей института образования, позволил заключить, что педагогический дискурс не свободен от трансляции определенных идей, ценностей и предрассудков, что усугубляется нормативностью и директивностью учебной программы, нейтральностью научного стиля изложения.

Кроме того, анализ трудов российских и зарубежных ученых по педагогическому дискурсу и учебниковедению показал ключевую роль современного учебника по иностранному языку, рассчитанного на мультикультурные группы учащихся, в репрезентации лингвокультурологической информации о странах и народах, в том числе отличных от страны изучаемого языка. Вслед за рядом исследователей национально-культурной репрезентации в учебных материалах, мы пришли к выводу о неизбежном присутствии в них оценочного фактора в отношении представителей разных культур, обусловленности содержания учебников субъективными представлениями, стереотипами и предрассудками авторов-составителей.

Далее мы рассмотрели подходы к репрезентации языкового образа человека. Для понимания специфики описания образа и дальнейшей его фиксации в практической части работы, мы сопоставили существующие модели анализа и выделили следующие характерные черты: двухкомпонентную структуру (статический и динамический аспекты), три основных уровня языковой репрезентации (лексический, синтаксический и прагматический), важную роль лексико-семантического и количественного, а также мультимодального анализа в конструировании образа.

В рамках настоящей работы мы будем использовать исследовательскую модель, предложенную Л.Б. Никитиной, подразумевающую комплексный, многоуровневый подход с анализу оценочного содержания образа человека, что соотносится с нашими выводами об идеологизированности компонентов образа, конструируемого в учебных материалах при помощи ряда лингвистических средств разных языковых уровней и экстралингвистических средств.

ГЛАВА 2. РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ОБРАЗА ИНОСТРАНЦА В УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛАХ ПО ЯПОНСКОМУ ЯЗЫКУ

2.1. Характеристика исследовательского корпуса

В фокусе настоящего исследования находится корпус учебных материалов по японскому языку для иностранцев. В целях единообразия, актуальности и репрезентативности результатов, был отобран материал, отвечающий следующим критериям:

- 1) авторами учебных материалов являются японцы, материалы изданы в Японии;
- 2) учебное пособие издано в период с 2001 по 2023 год и отвечает актуальным тенденциям методики преподавания японского языка;
- 3) высокий процент персонажей-иностранцев.

Здесь и далее цитируются примеры из следующих источников:

1. Miura A., Hanaoka McGloin N. An Integrated Approach to Intermediate Japanese.
2. エリンの挑戦！日本語できます [«Испытания Эрин! Я могу говорить по-японски»].
3. 易しい日本語 [«Простой японский»].
4. 岡本まゆみ他。上級への扉 [Ока М. и др. Врата к продвинутому уровню].
5. 荻原稚佳子他。日本語上級話者への道。東京：スリーエーネットワーク [Огивара Т. и др. Путь к продвинутому владению японским языком].
6. 山辺真理子、飯塚睦、金成フミ恵。日本語チャレンジ N4「文法と読む練習」 [Ямабэ М., Муцуми И., Фумизэ К. Трудности японского языка. Упражнения по грамматике и чтению на уровне N4].
7. 仕事の日本語 [«Японский язык для работы»].

8. 小山悟。ジェイ・ブリッジ [Кояма С. Мост к японскому языку].
9. 星野恵子、遠藤藍子。日本語集中トレーニング [Хосино К., Эндо А. Интенсивное обучение японскому языку].
10. 辻和子、小座間亜依、桂美穂。つなぐにほんご。初級 1。
[Цудзи К., Одзама А., Кацура М. Объединяющий японский язык. Начальный уровень. Том 1].
11. 辻和子、小座間亜依、桂美穂。つなぐにほんご。初級 2。
[Цудзи К., Одзама А., Кацура М. Объединяющий японский язык. Начальный уровень. Том 2].
12. 鶴尾能子、石沢弘子。みんなの日本語。初級 II 本冊。
[Цуруо Е., Исидзава Х. Японский язык для всех. Начальный уровень. Том 2].
13. 鶴尾能子、石沢弘子。みんなの日本語。初級 I 本冊。 [Цуруо Е., Исидзава Х. Японский язык для всех Начальный уровень. Том 1].
14. 日本語教育教材開発委員会。学ぼう！日本語。初級1。
[Комитет по разработке учебных материалов по японскому языку. Японский язык: давайте учить! Начальный уровень 1].
15. 日本語教育教材開発委員会。学ぼう！日本語。初級2。
[Комитет по разработке учебных материалов по японскому языку. Японский язык: давайте учить! Начальный уровень 2].
16. 日本語で暮らそう [«Давайте жить по-японски»].
17. 文化外国語専門学校。新文化初級日本語 I [Коллектив института иностранных языков Бунка. Новая культура. Начальный уровень. Японский язык. Том 1].
18. 来嶋洋美他。まるごと日本の言葉と文化初中級
[Сибыхара Т. и др. Все вместе: японский язык и культура. Уровень А2–В1].

Перевод выполнен Ю.А. Базаевой.

2.2. Анализ лексем со значением «иностранец»

2.2.1. Анализ словарных дефиниций лексем со значением «иностранец» в японском языке

В целях выявления общего представления об иностранцах в японском языке нами была проведена работа с толковыми словарями. Были выделены номинации со значением «иностранец», и с помощью корпуса японского языка BCCWJ установлена частотность их употребления. Наиболее частотные номинации представлены в Таблице 1, полный список находится в Приложении А.

Таблица 1. Лексемы «иностранец» (фрагмент)

Лексема	Транскрипция	Перевод	Частотность употребления в корпусе
外国人	gaikokujin	иностранец	4366
外人	gaijin	иностранец, чужак	596
異人	ijin	чужестранец	159
エイリアン	eirian	пришелец, чужой	117

Ключевая роль для развития метода дефиниционного анализа принадлежит теории лексического значения М.В. Никитина, в соответствии с которой лексическое значение – это «совокупность семантических (отраженных в значении языковой единицы) признаков, отраженных в значении и относящихся к описанию называемых словом сущностей» [Никитин, 2007: 104–105]. Структуру лексического значения ученый делит на содержательное ядро – интенционал, и периферию – импликационал. Интенционал – это совокупность признаков, конституирующих определенный класс объектов. Импликационал же актуализируется контекстом, несет в себе оценочную информацию, проявляется в ассоциациях, стереотипных представлениях и, как правило, отсутствует в словарных дефинициях [Там же: 105–106].

Основываясь на концепции М.В. Никитина, мы провели анализ наиболее употребляемых лексем и выделили их характерные черты. Результаты представлены в Таблице 2, которая находится в Приложении Б.

Рассмотрим наиболее широко употребляемый синоним – 外国人. Лексема 外国人 состоит из трех компонентов: 外 /gai/ – «вне, внешний, за пределами», 国 /koku/ – «страна, государство» и 人 /jin/ – «человек», которые при сцеплении образуют значение «внешний по отношению к стране человек». Основу зоны интенционала этой лексемы составляют следующие признаки: отсутствие гражданства или подданства на территории определенного государства, нахождение на территории этого государства. Иных аспектов употребления лексемы 外国人, несущих в себе отрицательную либо положительную оценку, не отмечено.

Лексема 外人, представляющая собой сокращенную форму лексемы 外国人, лишенной среднего компонента 国, достаточно популярна в разговорном контексте. Ее значение расширено до «чужака, человека извне», под которым подразумевается уже не только иностранец, но и любое лицо за пределами некоего круга «своих». В отношении иностранцев лексема применима в основном к европейцам, однако в словарях отмечается сниженный уровень вежливости.

Первый компонент синонима 異人 – 異 /i/ имеет значение «отличный, другой, странный, ненормальный», что делает эту лексему стилистически маркированной. В рассматриваемых дефинициях также подчеркивается значение «необычный» и факт преимущественного употребления по отношению к европейцам. Отметим, что словарная единица также употребляется в переносном значении «чудовище».

Одним из синонимов выступает англицизм エイリアン, который, как и в английском языке, имеет значение «пришелец» и используется как в отношении иностранцев, пришельцев из другой страны, так и инопланетян как пришельцев с другой планеты.

Среди частотных синонимов выделяется лексема 唐人, первый компонент которой, 唐 /to:/, обозначает китайскую династию Тан. Лексема, соответственно, употребляется преимущественно по отношению к иностранцам-азиатам. Важным является и переносное значение лексемы, в соответствии с которым она употребляется в качестве бранного слова.

Итак, среди синонимов есть как такие, которые относятся, в первую очередь, к иностранцам европеоидной расы (外人、異人, 毛唐人), и так и те, которые относятся к азиатам-неяпонцам (唐人), из чего можно предположить, что в японской языковой картине мира представления об иностранцах разных рас различаются. При этом, мы выявили, что синонимов, относящихся преимущественно к иностранцам европеоидной расы, больше, чем к монголоидной, что может быть связано с тем, что в пространстве «свой-чужой» представители европеоидной расы стоят ближе к значению «чужой».

Большинство синонимов имеет негативную коннотацию: «чужак», «чудовище, демон», «инопланетянин», «не понимающий разумных доводов», но могут быть и позитивными: «владеющий особыми способностями», «владеющий чудесными умениями».

Часто встречающейся в дефинициях чертой является необычность, чужеродность, («необычный», «отличается от обычных людей»), статус лица как не входящего в некий круг «своих» («вне определенного общества», «за пределами семейного, родственного, соседского, дружеского круга»).

Как отмечает Т.М. Гуревич, оппозиция 内 /uchi/ — 外 /soto/ («свой-чужой») играет определяющую роль в японской культуре. Через ее призму японец воспринимает всех людей, постоянно ощущая свою принадлежность к той или иной группе [Гуревич, 2006: 22]. В разных обстоятельствах «своими» могут считаться семья, круг друзей, фирма. При этом, по словам В.М. Алпатова, иностранец всегда является представителем «чужого», что проявляется в языке на разных уровнях [Алпатов, 2008: 79]. Однако образ «чужого» не обязательно враждебен, он может носить черты «потенциально

нужного, привлекательного, требующего толерантного отношения» [Детинко, 2015: 96], что особенно актуально применительно к такому материалу анализа, как учебное пособие.

Таким образом, в ряду синонимичных лексем со значением «иностранец» наиболее общеупотребимой, нейтральной и лишенной негативных коннотаций является лексема 外国人. В соответствии с результатами проведенного дефиниционного анализа и учитывая специфику исследуемого материала, мы предполагаем, что именно эта лексема с наибольшей вероятностью будет фигурировать в учебных пособиях по японскому языку для иностранцев ввиду своей нейтральности и отсутствия негативных коннотаций. Важным также является факт наличия в языке различных лексем со значением «иностранец» в зависимости от расы. Этот факт может указывать на возможность наличия расовой дифференциации образов иностранцев в языковой картине мира японцев.

2.2.2. Лексемы со значением «иностранец» в учебных материалах по японскому языку

Методом сплошной выборки и количественного анализа нами была исследована частота употребления лексем со значением «иностранец» в материале исследования, результаты чего представлены в Таблице 3 в Приложении В.

В первую очередь полученные данные показывают, что лексемы со значением «иностранец» редко употребляются в учебных пособиях, реципиентами которых являются иностранные обучающиеся. Как и предполагалось по итогам анализа словарных дефиниций в Параграфе 2.2.1., из синонимического ряда лексем со значением «иностранец» в японском языке в учебных пособиях для иностранных обучающихся используется нейтральное и общеупотребимое слово 外国人 /gaikokujin/ и его вариации: 外

国の人 /gaikokuno hito/ и 外国の方 /gaikokunokata/, относящееся к вежливой речи.

В единичных случаях используются менее эксплицитные способы передачи значения «иностранец» в форме «определение + существительное», такие, как 他の国の人 /hoka no kuni no hito/ «человек из другой страны», 色々な国の人 /iroirona kuni no hito/ «люди из разных стран».

Прямое указание на расовую принадлежность иностранца было отмечено в рассматриваемом материале однократно: термин 白人 /hakujin/ «белый человек, европеоид» был употреблен в контексте исторической заметки о политике самоизоляции Японии.

Кроме того, на этапе поиска лексем со значением «иностранец» мы обнаружили лексему エイリアン, которая наряду с основным значением «инопланетянин» может употребляться также в значении «иностранец». Несмотря на то, что в рассматриваемом материале в таком значении эта лексическая единица не употребляется, мы видим подобные аллюзии в иллюстративном материале.

Так, следующая иллюстрация (см. Рис. 1) взята с образовательного ресурса для иностранцев, изучающих японский язык. Материал сопровождают персонажи-инопланетяне, которые «изучают японский язык на пути к Земле» и мечтают «приехать в Японию и попробовать все то, что они любят в японской культуре». Хотя персонажи и не названы иностранцами, предполагается, что пользователи ресурса могут ассоциировать себя с ними. Соответственно, устанавливается параллель между иностранцем и инопланетянином.



PuniPuni are cute aliens who are learning Japanese on their journey to Earth!

Their dream is to go to Japan and experience all the things that they love about Japanese culture!

Рисунок 1. Пунипуни – инопланетяне, изучающие японский язык

Далее, массив рассмотренных учебных пособий можно условно разделить на две категории: учебники, где на постоянной основе фигурируют нарративы с участием персонажей-иностранцев, и учебники, в которых такие нарративы отсутствуют. К первым относятся:

- みんなの日本語 («Японский язык для всех»);
- 学ぼう! 日本語 («Японский язык: Давайте учить!»);
- 日本語チャレンジ («Трудности японского языка»);
- 日本語集中トレーニング («Интенсивное обучение японскому языку»);
- An Integrated Approach to Intermediate Japanese («Японский язык для среднего уровня: комплексный подход»).

Ко вторым:

- JBridge («Мост к японскому языку»);
- 上級への扉 («Врата к продвинутому уровню»).

По отношению к этим двум группам нам удалось выявить закономерность, в соответствии с которой в учебниках, где на постоянной основе фигурируют нарративы с участием персонажей-иностранцев, лексема «иностранец» употребляется реже, чем в таких учебниках, где подобные нарративы отсутствуют или раскрытия образов персонажей не происходит.

Проанализировав содержание вышеуказанных учебников, мы можем предположить, что подобная минимизация связана со спецификой исследуемого материала и интенцией создателей учебных пособий обеспечить изучающим японский язык инклюзивную и мультикультурную среду, избегая акцента на образе «чужого», что особенно характерно для учебных материалов, значительная часть которых преподносится в формате диалогов и полилогов между японцами и иностранцами.

Итак, методом сплошной выборки и количественного анализа удалось установить, что в рассматриваемых учебниках даже наиболее нейтральный синоним лексики «иностранец» употребляется редко, и тем реже, чем большую роль играют персонажи-иностранцы в нарративе. У нас есть основания предполагать, что таким способом создается эффект «принятия» иностранцев в свое общество, в круг 内 – «своих». При этом мультимодальный анализ показал случаи имплицитного сравнения иностранцев с инопланетянами.

2.3. Номинации: «Иностранец есть кто»

Номинации иностранцев представлены в рассматриваемом материале тематическими категориями «национальность» и «социальный статус».

2.3.1. Национальность

В данном подпараграфе мы собрали и проанализировали данные по национальной принадлежности персонажей-иностранцев по материалам десяти учебных пособий и трех серий видеоуроков, в которых она была эксплицитно обозначена. Собранная информация была сведена в Таблицу 4 в Приложении Г.

Из полученных данных следует, что национальный состав персонажей, фигурирующих в учебных пособиях, довольно широк. При этом наблюдается

преобладание отдельных национальных групп: так, наиболее широко на страницах учебника представлены государства Восточной Азии (28%) и Юго-Восточной Азии (37%).

Большинство европейцев являются гражданами крупных государств: западноевропейских стран, таких как Великобритания, Франция и Германия, а также России. Наблюдается слабая репрезентация скандинавских и восточноевропейских стран.

Многочисленные государства Передней Азии и Африки (за исключением Кении и Туниса) не представлены вообще.

В количественном плане заметно преобладают персонажи-китайцы (16,77%). Персонажи из Южной Кореи также встречаются в 10 из 13 рассмотренных учебных материалов и составляют 10,32% от общего числа персонажей. Азиатов из Юго-Восточной и Центральной Азии наиболее часто представляют персонажи из Вьетнама, Индонезии и Таиланда, но также нередко индийцы. Типичные представители европеоидной расы для составителей учебников – это, в первую очередь, не европейцы, а граждане США и Бразилии. В целом, наиболее широко репрезентированные национальности: китаец, кореец, вьетнамец, бразилец, таец и американец.

Для того, чтобы проследить не только количественную, но и качественную репрезентацию, мы подсчитали данные по национальности главного персонажа учебных материалов (см. Таблицу 5 в Приложении Д), за которого принимали центральное действующее лицо, наиболее детально прописанное и устойчиво фигурирующее в основных нарративах. В соответствии с полученными данными, наиболее часто в роли главного героя выступают: американец, китаец, таец и вьетнамец. Представителям Восточной Европы, Латинской Америки и Африки достаются эпизодические роли в нарративах. Национальный состав основных персонажей, таким образом, коррелирует с общей частотой встречаемости персонажей.

Далее рассмотрим иллюстрацию (см. Рис. 2) обучающего ресурса エリンの挑戦！日本語できます («Испытания Эрин! Я могу говорить по-

японски»), озаглавленную 世界地図 («Карта мира»). На рисунке схематично изображена карта мира, девять областей которой пронумерованы и выделены цветом. Под рисунком перечисляются пронумерованные области: 1) イギリス («Англия»); 2) ロシア («Россия»); 3) 中国 («Китай»); 4) インドネシア («Индонезия»); 5) 日本 («Япония»); 6) 韓国 («Южная Корея»); 7) オーストラリア («Австралия»); 8) アメリカ («США»); 9) ブラジル («Бразилия»). На рисунке видно, что территория Африки, Ближнего Востока, почти вся Европа и Латинская Америка не выделены цветом и не поименованы. Данный факт также косвенно очерчивает предполагаемый приоритетный круг стран происхождения реципиентов.

世界地図



Рисунок 2. Карта мира

Таким образом, количественный анализ этнонимов персонажей учебных материалов показал круг наиболее вероятных, с точки зрения авторов, реципиентов, изучающих японский язык по этим материалам. Следует отметить, что статистические данные Таблицы 4 и Таблицы 5 значительно коррелируют с информацией на Рисунке 2, что свидетельствует

об устойчивости определенных представлений о национальной принадлежности иностранца, изучающего японский язык, среди авторов учебных материалов.

2.3.2. Член социума

Одной из ключевых видов социальной деятельности является деятельность профессиональная. На лексическом уровне образ иностранца как элемента социума представлена посредством имен существительных со значением профессии и социальной роли. Полученные данные были сведены в Таблицу 6 в Приложении Е.

Исследовав профессиональный статус персонажей иностранцев, мы получили следующие результаты:

1) персонажи, которые приехали в Японию не с целью работы составляют 35% от общего числа: из них 93% составляют 学生 – «студенты» различных образовательных уровней: как правило, языковых школ, реже – университетов Японии, японских средних школ. Почти все студенты языковых школ работают неполный рабочий день. Самая распространенная сфера подработки – сфера услуг (официантом в ресторане);

2) трудоустроенные персонажи составляют 65% от общего числа. Наиболее распространенными сферами занятий являются офисная работа: 会社員 – «сотрудник фирмы» (30%) и технические специальности: エンジニア – «инженер» (29,5%). Обычно персонажи-иностранцы являются молодыми сотрудниками или стажерами-практикантами (研修性 /kenshu:sei/);

3) профессии, традиционно ассоциированные с высоким статусом и уровнем образования (врач, преподаватель, ученый) встречаются среди иностранцев значительно реже. При этом, азиатам чаще приписывают творческие профессии: デザイナ – «дизайнер», 写真家 – «фотограф. Врачами и учеными также являются представители азиатской культуры, а

преподавателями – представители европейской культуры. Во всех рассмотренных случаях персонажи специализируются на преподавании иностранного языка (в трех случаях – английского, в одном – немецкого);

4) европейцы и американцы чаще едут в Японию учиться, а азиаты – работать;

5) наблюдается различие по количественной репрезентации рабочих специальностей в зависимости от медиума учебного материала: так, в видеоматериалах было зафиксировано 15 иностранцев – представителей рабочих профессий и работников физического труда (сотрудников клининговой службы, строителей, механиков), тогда как в тексте учебников только в одном эпизоде фигурирует рабочий завода, но и в этом случае заявлено о его стремлении получить высшее образование:

(1) いつか大学生になりたいです。	<i>Когда-нибудь я хочу стать студентом университета.</i> (日本語チャレンジ文法と読む練習 N4, 2010: 88)
--------------------	--

6) по национальной принадлежности большая часть представителей рабочих профессий и профессий физического труда происходит из государств Юго-Восточной Азии. Кроме того, единственный представитель африканского континента, чей профессиональный статус указывается, также оказывается занятым в сфере физического труда.

7) все неработающие персонажи, чьим основным занятием не является учеба, – замужние женщины. При этом, только одна из них замужем за японцем, остальные – за представителями своей национальности.

На уровне грамматики демонстрируется вовлеченность иностранцев в социум Японии. Так, показывается, что иностранцы эффективно функционируют в этом обществе, присутствуют на рабочих местах, выполняя как неквалифицированный труд (продавцы), так и высококвалифицированный (преподаватели высших учебных заведений):

(2) —富士大学に外国人の先生がいます	– <i>Есть ли в Университете Фудзи</i>
----------------------	---------------------------------------

か。	преподаватели-иностранцы?
— はい、三人います。みんなアメリカ人です。	– <i>Да, есть трое. Все американцы.</i> (みんなの日本語初級 I 本冊, 2012: 90)

(3) 店員はほとんどアルバイトです。日本人だけでなく、外国人の店員 <u>も</u> います。	<i>Почти все продавцы работают на неполный рабочий день. Среди них есть не только японцы, но и иностранцы.</i> (日本語集中トレーニング, 2010: 157)
--	--

Отмечается, что преподавание японского языка тоже является занятием, с которым могут успешно справляться не только японцы, для передачи этого в Примере 4 используется оценочная характеристика とてもいい /totemo ii/ («очень хорошие») по отношению к преподавателям-иностранцам.

(4) 日本語の先生はいつも日本人だとは限らない。とてもいい外国人の先生もたくさんいる。	<i>Не обязательно преподаватели японского языка – всегда японцы. Есть много очень хороших преподавателей-иностранцев.</i> (上級への扉文法力, 2009: 333)
--	---

Следует отметить, что в Примерах 3 и 4 используются грамматические конструкции X だけでなく、Y も и X とは限らない、Y も, имеющие значение «не только, но и» и указывающие, что имеет место не только одна ситуация или актант, но и упомянутая следом [Алпатов, Аркадьев, Подлесская, 2008а: 258]. При помощи данных конструкций происходит имплицитно выраженное развенчивание представлений о том, что продавцы в Японии – всегда японцы, только японцы преподают японский язык.

Однако можно встретить примеры обманутых ожиданий и затруднений при устройстве на работу, с которыми может столкнуться иностранец в Японии:

(5) 日本語が上手になれば仕事があると信じていた。ところが、簡単に見つからなかった。	<i>Я считал, что если хорошо выучу японский язык, то устроюсь на работу. Однако найти ее было непросто.</i> (日本語上級話者への道, 2005: 106)
---	---

Контраст между ожиданием и действительностью в Примере 5 вербализуется глаголом в длительном виде 信じていた («верил»), коннектором в форме союзного наречия ところが («однако»), имеющим значение противоположности ожиданиям, изложенным ранее [Алпатов, Аркадьев, Подлесская, 2008б: 208].

Также прослеживается идея, что одного знания языка недостаточно для того, чтобы стать полноправным членом японского общества:

(6) 日本語や外国語ができるだけじゃだめですよ。外国語が話せるよりほかの人と協力として働ける方が大事です。	Недостаточно всего лишь умения говорить на японском или иностранном языке. Умение работать в сотрудничестве с другими людьми более ценно, чем знание языков. (まるごと日本の言葉と文化初中級, 2015: 112)
--	--

Мысль о второстепенном значении языковых навыков подчеркивается такими средствами языка как лексема だめ /dame/ («бесполезно, бессмысленно»), частица だけ /dake/ («только, всего лишь»), частица よ /yo/, функция которой – указать на уверенность говорящего [Алпатов, Аркадьев, Подлесская, 2008а: 463]. Утверждение о приоритетной ценности других компетенций над языковыми в японской компании, в частности, важность способности к кооперации с японцами, раскрывается грамматически за счет послелого сравнения より /yori/ («чем») в сочетании со сравнительной конструкцией 方が /ho:ga/ и прилагательным 大事 /daiji/ («важнее, ценнее»).

В ряде учебников присутствует указание на низкий социально-экономический статус персонажей-иностранцев. Раскрывается это посредством сравнения и противопоставления в прямой речи иностранцев, в рассуждениях персонажей о ценах в Японии и в родной стране персонажа:

(7) 果物は日本より私の国のほうが安いですよ。	По сравнению с Японией, в моей стране фрукты дешевле. (つなぐ日本語初級 2, 2017: 57)
--------------------------	--

(8) シドニーの家賃は東京ほど高くないです。	<i>По сравнению с Токио, квартира в Сиднее недорогая.</i> (日本語チャレンジ文法と読む練習 N4, 2010: 157)
-------------------------	--

(9) 実はお金が足りなくて、乗りませんでした。	<i>Если честно, мне не хватило денег, поэтому я не поехал.</i> (エリンの挑戦！日本語できます, 2007)
--------------------------	--

(10) え、高すぎます。	<i>Ого, очень дорого.</i> (やさしい日本語, 2015)
---------------	--

Противопоставление экономических условий в Японии и в стране происхождения и подчеркивание нехватки денег в Примерах 7–10 достигается при помощи лексических средств (антонимическая пара качественных прилагательных: 高い /takai/ «дорогой» – 安い /yasui/ «дешевый»; сочетание качественного прилагательного 高い с глаголом すぎる /sugiru/ «слишком»; отрицательная форма глагола 足りる /tariru/ «хватать»), грамматических средств (послелого сравнения ほど /hodo/, より /yori/ «по сравнению с»).

Отсутствие денег демонстрируется и в содержании диалогов. Так, в Примере 11 японец зовет персонажа из Тайланда пообедать, на что тот вынужден признать, что у него нечем оплатить обед. В ответ японец предлагает дать ему денег в долг:

(11) 今井：ご飯を食べに行きませんか。	Имаи： <i>Не пойти ли нам пообедать?</i>
スタット：ああ、いいですね。あつ、でも、今、300円しか持っていません。	Сутхат： <i>О, давай. Ой, но сейчас у меня есть только 300 иен.</i>
今井：お金、貸しましょうか。	Имаи： <i>Одолжить тебе денег?</i> (学ぼう！日本語, 2014: 151)

Ограниченность финансовых ресурсов в Примере 11 дополнительно подчеркивается использованием оборота しか～ない /shika ~ nai/ «кроме ~

нет». Особенностью данного оборота является то, что, кроме ограничительных свойств, он также несет в себе оттенок несоответствия ожиданию, указывая на то, что количество чего-то меньше, чем говорящий ожидал и хотел бы [Алпатов, Аркадьев, Подлесская, 2008а: 450].

В Примере 12 студенты Ли из Сингапура и Карлос из Бразилии, желая улучшить свои жилищные условия, советуются с преподавателем-японцем насчет стоимости аренды жилья в Японии. Полилог заканчивается выводом, что квартира в Японии персонажам финансово недоступна:

(12) 山田先生：お金、ある？	Учитель Ямада: А деньги у вас есть?
かクロスさん、リーさん：そんなお金、ありません。	Карлос, Ли: Таких денег – нет.
山田先生：じゃあ、これから、学校の寮に住んだほうがいいね。	Учитель Ямада: Тогда вам лучше и дальше жить в школьном общежитии.
かクロスさん、リーさん：あーあ。	Карлос, Ли: Эх . (学ぼう！日本語, 2014: 157)

Здесь финансовая ограниченность и эмоции, которые она вызывает у персонажей, выражаются лексически при помощи местоименного прилагательного *そんな* («такой»), в рассматриваемом примере подразумевающего «такой большой как вы сказали», междометия *あーあ* («эх»), выражающего сожаление о сложившихся обстоятельствах; грамматически при помощи конструкции *これから* («с этого момента и далее») в сочетании с частицей *も* («тоже»), подчеркивающей вынужденную неизменность положения героев, а также формы *ほうがいい* («лучше сделать так»), выражающей совет учителя.

Отсутствие денег также может предполагаться персонажами-японцами как наиболее вероятная причина отказа от приглашения:

(13) 健一：明日の晩、オリオン座で「七人の侍」をやるから、見に行こうよ。	Кэнъити: Завтра вечером в «Орионе» показывают «Семь самураев». Давай сходим?
ジェイソン：何時？	Джейсон: Во сколько?
健一：八時からだけど、終わるのは十一時半ごろになるかもしれない。	Кэнъити: В 8, но закончится, возможно, около 11:30.

ジェイソン：困ったなあ。	Джейсон: Эх, неудобно.
健一：どうして？ 金がないの？	Кэнъити: Что такое? Нет денег?
ジェイソン：そうじゃなくて、 時間 がないんだ。	Джейсон: Да не в этом дело, времени нет. (An Integrated Approach to Intermediate Japanese, 2008: 125)

В данном примере можно увидеть, что персонаж-японец исходит из пресуппозиции, что персонаж-американец отказывает из-за финансового положения, прямо озвучивая свои предположения: **金がないの？** («Денег нет?»), несмотря на то, что тот непосредственно перед этим спрашивал о времени: **何時** («Во сколько?»).

Для того чтобы обеспечивать себя, почти все иностранные персонажи-студенты вынуждены подрабатывать. При этом персонажи могут жаловаться, что из-за подработки у них не остается времени на учебу:

(14) アルバイトが忙しくて、家で勉強する時間が全然ないんです。本当はアルバイトをしないと生活が苦しいのです。	<i>Я так занята на подработке, что времени учиться дома у меня совсем не остается. Если честно, без подработки прожить было бы тяжело.</i> (日本語集中トレーニング, 2010: 126)
--	--

Л.Б. Никитина среди способов конструирования образа, которые прослеживаются на уровне синтаксиса, выделяет в качестве особо действенного пресуппозиции оценочных высказываний, базирующиеся на стереотипах, основанных на социальном опыте [Никитина, 2016: 96]. Действительно, в рассматриваемых учебных пособиях пресуппозиция играет немаловажную роль.

Так, на страницах учебников персонажами-японцами в отношении персонажей-иностранцев многократно задается следующий вопрос:

(15) いつ国へお帰りしますか	Когда вы возвращаетесь на родину? (日本語チャレンジ文法と読む練習 N4, 2010: 179; みんなの日本語初級 II 本冊, 2013: 43, 89, 213)
------------------	---

Пресуппозицией в таких примерах является то, что иностранец возвращается в свою страну, что выражается при помощи вопросительного местоимения いつ /itsu/ («когда»). Таким образом, имплицитно утверждается, что иностранцы в Японии находятся только временно, даже если они трудоустроены. Передать данный смысл также помогает выбор глагола 帰る /kaeru/, имеющего значение «возвращаться домой», а также существительного 国 /kuni/ («страна»). Тем самым в рассматриваемом вопросе можно проследить четкую линию между «своим» и «чужим». Для иностранца Япония никогда не становится «его страной», «его домом», поэтому когда-нибудь он должен «вернуться домой».

Аналогичным образом в пресуппозиции проявляется идея непривычности жизни в Японии:

(16) マリアさんはもう日本の生活に慣れましたか。	Мария, вы уже привыкли к жизни в Японии? (みんなの日本語初級 I 本冊, 2008: 67)
----------------------------	---

Таким образом, в Примере 16 в пресуппозиции вопроса находится презумпция о том, что жизнь в Японии, в любом случае, непривычна для иностранца, и нужно приложить усилия, чтобы адаптироваться. В рассматриваемом примере это передается при помощи наречия もう /mo:/ «уже».

Итак, при помощи методов сплошной выборки, количественного и лексического анализа, нам удалось выяснить, что типичный иностранец в зеркале учебников японского языка – азиат, американец или бразилец, изучающий японский язык для того, чтобы получить образование в Японии, либо представитель Юго-Восточной Азии, приехавший в Японию на заработки. Иными словами, наблюдается различие в цели пребывания в стране между представителями западной и восточной лингвокультуры.

Также методом грамматико-семантического анализа было выявлено, что характеристика низкой финансовой обеспеченности иностранцев

проявляется на грамматическом уровне в форме послелогов сравнения *ほど* /hodo/, *より* /yori/, ограничительного оборота *しか～ない* «кроме ~ нет», оборота *あまり～がない* «почти нет», условно-временной конструкции с союзом *と* /to/ «если». При этом постулирование того, что иностранец может быть полноценной частью японского общества, актуализируется грамматически в конструкции формата «не только, но и» (*X だけでなく、Y も*; *X とは限らない*)、конструкции *ために* «ради». Методом контекстуального анализа мы выявили существование такого компонента образа иностранца как статус гостя, временного посетителя, которому сложно привыкнуть к жизни в Японии, и который обязательно когда-нибудь вернется в свою страну. Данный элемент образа выражается имплицитно, в пресуппозиции.

2.4. Признаки: «Иностранец каков»

В данном параграфе будут представлены признаки персонажей-иностранцев, которые делятся на характеристики внешнего облика и внутренних качеств.

2.4.1. Внешний облик

Для описания внешности персонажей в рассматриваемом материале были зафиксированы следующие лексические единицы:

- оценочные прилагательные с положительной коннотацией (*きれいな* /kireina/ «красивая», *美しい* /utsukushii/ «красивый», *かわいい* /kawaii/ «милая, хорошенькая»);
- описательные прилагательные (*背が高い* /segataikai / «высокий», *目が大きい* /megao:kii/ «большеглазый», *若い* /wakai/ «молодой»);
- существительные (*美人* /bijin/ «красавица»);

- англицизмы (ハンサム /hansamu/ – «привлекательный»);
- псевдоанглицизмы (イケメン /ikemen/ «красавчик»).

Примечательно, что перечисленные лексемы используются в отношении представителей как монголоидной, так и европеоидной рас. Описаний внешности представителей негроидной расы зафиксировано не было.

Тем не менее, помимо этнонейтральных, отмечены и этноспецифические характеристики. Так, только при описании представителей восточноазиатских народов (персонажей-китайцев и корейцев) используется характеристика 顔が丸い /kaogamarui/ («круглолицый»). В отношении европейцев не используется описательное прилагательное 髪が黒い /kamigakuroi/ («черноволосый»). Еще одно прилагательное, применяемое только к персонажам европеоидной расы, – 体が大きい /karadagao:kii/ («крупный, массивный»). Этот элемент образа раскрывается и в нарративах. Так, в Примере 17 персонаж из России жалуется на то, что в Японии ему не подходит по размеру спортивная одежда, из-за чего он сталкивается с необходимостью либо похудеть, либо отказаться от поездки на горнолыжный курорт:

(17) イワン：ウエアのサイズがLサイズしかないのです。実は私のサイズはLLサイズなのです。ああ、これから2週間でLサイズまでやせられるでしょう。ちょっと心配です。

Иван: Костюмы (лыжные) есть только размера L. А я, если честно, ношу LL. Эх, надеюсь, что смогу похудеть до размера L за две недели. Я немного переживаю.

(日本語集中トレーニング, 2010: 115)

Переживания персонажа подчеркиваются лексически при помощи существительного 心配 /shinpai/ («беспокойство»), междометия ああ /a:/ («а-а», «эх»), выражающего озабоченность существующим положением дел. Сочетание презумптива でしょう /desho:/ («наверное») с потенциальной формой глагола やせる /yaseru/ («худеть») указывает на неуверенность в возможности похудеть, а оборот しかない /shikanai/ («нет за исключением»)

несет в себе оттенки ограниченности и несоответствия ожиданиям [Алпатов, Аркадьев, Подлесская, 2008а: 450]. Наречие 実は /jitsuha/ («откровенно говоря») подчеркивает неловкость персонажа из-за того, что он носит нетипично большой для Японии размер одежды.

Анализ иллюстративного материала (см. Рис. 3–4) выявил общие тенденции всех рассмотренных учебных материалов: европейцы и американцы, как правило, изображены светлокожими голубоглазыми блондинами, в то время как персонажи-азиаты визуально не отличаются от персонажей-японцев. Относительно внешнего облика иностранцев, отдельного упоминания заслуживает их мимика. Для большинства персонажей-европейцев на Рис. 3 характерно более явное выражение эмоций по сравнению с персонажами-азиатами на Рис. 4, что выражено в виде широкой улыбки, открытого рта, широко раскрытых глаз.



Рисунок 3. Подборка персонажей-европейцев и американцев



Рисунок 4. Подборка персонажей-азиатов

Отмечено, что и в видеоматериалах в сравнении с персонажами-азиатами (см. Рис. 7), персонажи-европейцы улыбаются чаще, шире, менее естественно, их улыбка не всегда имеет явную причину. При этом данная черта характеризует европейцев, роль которых исполнили как европейские актеры (см. Рис. 5), так и японские (см. Рис. 6). В соответствии с данными исследования Д. Мацумото и Ц. Кудо, японцы, в отличие от, например, американцев, более настороженно относятся к людям, которые «чересчур улыбаются». В глазах японцев такие люди могут выглядеть ненадежными, наивными и невежественными [Matsumoto, Kudoh, 1993: 233].



Рисунок 5. Мимика американца



Рисунок 6. Мимика англичанки, в роли которой выступает японка



Рисунок 7. Мимика китайца

Итак, используя метод лексико-семантического анализа, мы выявили лексические единицы, характеризующие внешность персонажей-иностранцев. На основе полученных данных можно сделать вывод, что типичный иностранец, независимо от национальной принадлежности, – красивый человек, обладающий привлекательной внешностью и способный нравиться, в том числе, и японцам. Характеристики внешнего облака иностранцев выражены высказываниями таких речевых жанров, как портретирование и одобрение. В описании внешности персонажей-азиатов не отмечаются существенные отличия от описания внешности японцев, в отличие от внешних признаков европейцев. Персонаж-европеец значительно выше и крупнее персонажей-японцев, из-за чего может сталкиваться с бытовыми неудобствами. Тем не менее, подбор ситуаций косвенно указывает на возможные, с точки зрения составителей учебников, проблемы с весом у иностранцев-европейцев.

Мультимодальный анализ показал, что облик персонажей-европейцев имеет схожие черты: светлые волосы, голубые глаза, большой нос, в то время как изображение персонажей-азиатов не имеет существенных отличий от изображения японцев. Кроме того, европейцы визуализируются чрезмерно и неуместно улыбающимися, что, в свою очередь, не вызывает доверия и несет в себе ассоциации с такими чертами как наивность и невежественность.

2.4.2. Внутренние качества

Отношение к персонажам-иностранцам других персонажей в учебниках проявляется при помощи качественных прилагательных: предикативных и полупредикативных. В рассмотренном корпусе учебного материала нами был выявлен ряд прилагательных, зафиксированный нами в Таблице 7 в Приложении Ж:

Среди выявленных прилагательных прослеживается преобладание качественных прилагательных с положительной коннотацией. Все отрицательные качества присваиваются персонажам-американцам, британцам и немцам, за исключением прилагательного 自信がない («неуверенный в себе»), употребленного китайским персонажем в отношении себя самого. Экспликация отрицательных качеств персонажей-иностранцев сведена к минимуму. А если происходит указание на недостатки, то оно либо преподносится в шуточной форме, либо за подобным утверждением следует обозначение положительных качеств, которые выделяются как более значимые.

В Примере 18 для этих целей используются грамматические средства, такие как противительные союзы (でも /demo/, が /ga/), адъективно-глагольный служебный глагол そうだ /so:da/ в значении «видимость» и служебный глагол そうだ /so:da/ в значении «ссылка на чужие слова», а также лексические средства, такие как сочетание наречия とても /totemo/

«очень» с качественным прилагательным с позитивной коннотацией» (楽しい/tanoshii/ «веселый», やさしい/yasashii/ «добрый»):

(18) シュミットさんは写真で見ると、怖そうですが、話してみると、とてもやさしい人だそうです。	<i>Если судить по фотографии, Шмидт выглядит пугающе, но я слышал, что, если с ним поговорить, окажется, что он очень добрый человек.</i> (みんなの日本語初級 II 本冊, 2013: 186)
--	---

Таким образом, при помощи лексико-семантического анализа нами выявлено, что в рассматриваемом материале создается образ иностранца как человека добродушного, приятного в общении, энергичного. Это осуществляется посредством качественных прилагательных с положительной коннотацией. Также прослеживается интенция показать, что иностранец, несмотря на то, что может выглядеть излишне эмоциональным, пугающим или строгим, но если узнать его поближе, можно увидеть его положительные качества. Это проявляется в употреблении противительных союзов, адъективно-глагольного служебного глагола そうだ /so:da/, сочетания наречия とても («очень») с качественным глаголом с позитивной коннотацией.

2.5. Этнокультурные атрибуты: «У иностранца есть нечто»

Методом сплошной выборки был собран массив упоминаемых в рассматриваемых учебных пособиях предметов и атрибутов иностранного происхождения, ассоциированных с персонажами-иностранцами и их родными странами. Содержание данного массива было разделено на пять категорий в зависимости от области применения конкретного предмета или явления, что наглядно проиллюстрировано в Таблице 8 в Приложении 3.

В контексте предметного мира наиболее широко в японских учебниках представлена категория «Еда и напитки»: кофе, конфеты и кухня в целом упоминаются в связи со многими персонажами и их странами

происхождения. Вино же – чаще с европейскими странами (Франция, Италия, Германия, Испания). Чай упоминается только китайский, хлеб – французский, а суп – тайский.

В категории «Одежда и аксессуары» такие вещи, как качественная обувь, сумка и галстук чаще всего бывают итальянскими, испанскими и корейскими, свитера – английскими, а этническая одежда, такая как национальные головные уборы – мексиканскими и индонезийскими.

В категории «Техника» встречаются американские компьютеры, швейцарские часы и немецкие либо американские автомобили. Стоит заметить, что ни одной азиатской страны в этой категории не было встречено.

Категория «Искусство и спорт» представлена широким перечнем элементов духовной и материальной культуры различных стран, как специфических для определенной страны (ロシアの人形 «русская кукла, матрешка», ブラジルのサンバ «бразильская самба»), так и неспецифических (フランスの映画 «французское кино», イタリアの歌 «итальянская песня»).

Наряду с предметами иностранного происхождения также встречаются прецедентные феномены, знание которых показывает причастность к определенной культуре, а незнание – «предпосылка отторженности» [Караулов, 2010: 216]. Мы свели в Таблицу 9 в Приложении II все зафиксированные в рассматриваемом материале прецедентные феномены.

Итак, почти все зафиксированные прецедентные феномены являются достоянием культуры западной цивилизации, за исключением достижений архитектуры и литературы Китая, что, предположительно, исторически обусловлено основными источниками иностранного культурного влияния на Японию. Знаковых культурных явлений Юго-Восточной Азии, Ближнего Востока и Африки отмечено не было.

Кроме того, в учебных материалах постулируется любовь иностранцев к широкому кругу атрибутов японской культуры, таких как: 漫画 («манга»), アニメ («аниме»), アニメの曲 («саундтрек аниме»), 布団 («футон»), お寿司

(«суши»), 忍者 («ниндзя»), 日本の本 («японская литература»), 歴史小説 («исторические романы»), 将棋 («сеги»), 折り紙 («оригами»), 空手 («каратэ»), 茶道 (чайная церемония), 生け花 («икэбана»), 日本舞踊 («японские танцы»).

Таким образом, персонажи-иностранцы демонстрируют свою увлеченность различными явлениями классической и современной культуры Японии, список которых имеет некоторые стереотипные элементы: ниндзя, суши, а также аниме и манга как наиболее типичные хобби иностранцев.

На уровне грамматики зафиксировано сравнение атрибутов иностранной культуры со схожими атрибутами японской культуры. При этом некоторых ситуациях (см. Пример 19) персонажи-иностранцы прямо заявляют о преимуществах отдельных элементов японской культуры над западными аналогами:

(19) アンナ：布団のほうが好きです。この布団はベッドよりやわらかいです。	Анна: Я предпочитаю futon. Этот futon мягче, чем кровать. (やさしい日本語, 2015)
--	---

В Примере 19 преимущество futon над кроватью подчеркивается при помощи лексики: 好き /suki/ («нравиться»), やわらかい /yawarakai/ («мягкий»); грамматических средств: сравнительная конструкция ほう /ho:/ («лучше, больше»), послелог сравнения より /yori/ («по сравнению с»).

Однако встречаются и эпизоды сравнения в пользу культуры представителя другой страны. Так, в следующем диалоге идет обсуждение объектов Всемирного наследия ЮНЕСКО:

(20) ワン：すごいなあ。日本も、アメリカも、ブラジルも、たくさんの世界遺産があるんですね。	Ван: Как здорово! Получается, что и в Японии, и в США, и в Бразилии есть объекты Всемирного наследия.
みんな：ハハハハハ	Все: Ха-ха-ха-ха
ワン：なんで笑うんですか。	Ван: А почему вы смеетесь?
先生：中国の世界遺産のほうが多いんですよ。	Учитель: Так ведь в Китае объектов Всемирного наследия гораздо больше!
ワン：えーっ、そうなんですか？ぜんぜん知りませんでした。	Ван: А, вот как? Я понятия не имел.
(学ぼう！日本語, 2016: 97)	

В этом диалоге положительная характеристика культурного достояния Китая подчеркивается разъяснением учителя, сопровождаемым сравнительной конструкцией ほう («лучше, больше»), словосочетанием ずっと多い («гораздо больше»). Однако китайский студент проявляет свою неосведомленность в том, что касается культурного наследия своей страны, в то время как остальным присутствующим, по-видимому, об этом известно больше, о чем свидетельствует невербальная реакция присутствующих – смех (ハハハハハハ). Удивление китайского персонажа демонстрируется при помощи междометия えーっ /e:/ («а») в значении удивления.

Итак, методом лексико-семантического и кластерного анализа мы выявили множество культурных атрибутов иностранцев и разбили его на однородные тематические группы, в ходе анализа которых пришли к выводу, что атрибутами образа иностранца, репрезентирующими их страну, чаще всего становится элемент национальной кухни либо искусства. Менее универсальными атрибутами являются элементы одежды: существует круг стран, которые ассоциируются с качественной современной одеждой, и отдельный круг стран, ассоциируемый с этнической одеждой. Высокотехнологичные предметы менее всего ассоциируются с другими странами, за исключением ограниченного круга западных стран. Круг прецедентных феноменов, упоминаемых в учебных материалах, относится преимущественно к культуре стран Западной Европы, США и Китая.

При помощи метода грамматико-семантического анализа мы выявили, что сравнение аспектов культур других стран с культурой Японии в обозреваемом материале проявляется в использовании сравнительных конструкций: послелог сравнения より («по сравнению с»), ほう («лучше, больше»). При этом такое сравнение может осуществляться как в пользу японского культурного атрибута, так и в пользу иностранного, вследствие чего приходим к выводу, что в материале не транслируется идея преимущества какой-либо из культур.

2.6. Поведение: «Иностранец делает что»

Характеристика поведения иностранцев, в основном, актуализируется на уровне прагматики. При этом такая характеристика выводится из семантики высказываний, которая неразрывно связана с ситуацией общения, лингвокультурным контекстом [Никитина, 2016: 179].

Проанализировав содержание шести учебников и шести серий аудиовизуальных обучающих материалов по японскому языку на предмет повторяющихся ситуаций, в которых происходит коммуникация между иностранцами или между иностранцем и японцем, мы получили данные, которые свели в Таблицу 10 в Приложении Й.

Количественные данные в таблице показывают, что персонажи-иностранцы часто совершают ошибки, а именно: опаздывают, теряют, ломают, роняют вещи, забывают о договоренностях, нарушают нормы поведения, как намеренно, так и по незнанию японского этикета.

Одной из распространенных ошибок является нарушение правил японского речевого этикета. Так, умение принести извинение является важной частью японской деловой этики. От работника ожидается, что за совершенной ошибкой последует эксплицитно выраженное извинение без оправданий. Как пишет А. Вежбицкая, в японской лингвокультуре сам факт причинения неудобства считается достаточным поводом для извинения, а оправдываясь, человек имплицитно передает смысл «я не сделал ничего плохого, а, следовательно, не несу ответственность», что негативно воспринимается в деловой среде [Вежбицкая, 1999: 659]. Рассмотрим Пример 21, в котором девушка-филиппинка из клинингового сервиса на полчаса опоздала к клиенту:

(21) お客様：あ、おはようございます、よかったです！	Клиентка: А, доброе утро! Слава богу!
ロレイン：おはようございます。ローレンと申します。よろしくお願いいたします。	Лорэйн: Доброе утро. Меня зовут Лорэйн. Приятно познакомиться.
お客様：どうなるかと心配していました	Клиентка: Я переживала, не случилось ли с

よ。	вами чего-нибудь.
ロレイン：えと、電車が 30 分遅れましたから、申し訳ございません。	Лорэйн: Да вот, это потому что поезд задержался на 30 минут. Приношу глубокие извинения.
お客様：どうぞ、上がって。	Клиентка: Пожалуйста, проходите.
ロレイン：失礼いたします。	Лорэйн: Я вхожу.
お客様：どう？進んでいますか。	Клиентка: Ну как? Работа идет?
ロレイン：はい。えっとね、もう 12 時なんですけど... 台所はまだ終わってないです。	Лорэйн: Да, вот только... Уже ведь 12 часов... А кухня пока не прибрана. (仕事の日本語, 2019)

Данная ситуация иллюстрирует вышесказанное. Во-первых, ожидается, что существенно опоздав к назначенному времени, работник принесет извинения в первой же фразе, а затем еще раз повторит его в конце разговора. Однако иностранка не приносит извинений до тех пор, пока клиентка не поднимает тему опоздания. При этом клиентка произносит фразу *どうなるかと、心配していました* («я переживала, не случилось ли с вами чего-нибудь»), которая косвенно передает, что работница доставила ей неудобство и заставила волноваться, и должна нести за это ответственность. После этого иностранка извиняется, произнеся подходящую случаю вежливую фразу, однако она оправдывается за свое опоздание, описывая его внешние причины: *電車が 30 分遅れましたから* («это потому что поезд задержался на 30 минут»). При этом она пользуется такой грамматической конструкцией, как причинное союзное служебное слово *から* /kara/ «потому что». В приведенных обстоятельствах более вежливым и уместным является употребление синонимичного служебного слова *ので* /node/, так как лексема *から* несет в себе оттенок «самозащиты», стремления дистанцироваться от причины произошедшего [山下好孝, 1999: 2]. Далее, когда клиентка беспокоится, успеет ли работница закончить уборку в срок, работница снова оправдывается, что показывает субстантиватор *ん* /n/ в сочетании со служебным глаголом *です* /desu/, придающий ее фразам оттенок разъяснения причин, который она пытается смягчить употреблением суггестивной

частицы けど /kedo/ «однако», придающей оттенок незавершенности объяснению неудобного положения [Алпатов, Аркадьев, Подлесская, 2008а: 468], в котором оказалась героиня (она не успела доделать работу, но ей уже нужно собираться к другим клиентам. Также можно отметить, что в последней реплике работница переходит с вежливого стиля на разговорный: употребляет глагол длительного вида в сокращенной форме 終わってない («не закончено»), междометие разговорного стиля えっとね «да вот».

К числу нередко встречающихся нарушений японского этикета можно также отнести столкновение западного принципа «самовозвышения» и японского принципа «самоуничижения». В лингвострановедческой литературе отмечается негласное правило, в соответствии с которым в японском обществе считается неуместным и нескромным соглашаться с комплиментом в свою сторону и принимать его [Вежбицкая, 1999: 667].

Для рассматриваемого материала характерно, что персонажи-азиаты понимают и применяют это правило, в частности, когда реагируют на комплименты своему владению японским языком, а персонажи из стран Запада его нарушают. Так, сравним Примеры 22 и 23:

(22) 本田：パクさん、日本語がずいぶん上手になりましたね。	Хонда: <i>Ваш японский заметно улучшился, не так ли?</i>
パク：いいえ、それほどでもありません。まだまだです。	Пак: Нет , не так уж сильно. Мне есть куда расти. (日本語集中トレーニング, 2010: 187)

Действующее лицо данного диалога персонаж Пак, кореянка, отвечает на комплимент японского преподавателя именно так, как от нее ожидается, и проявляет скромность, отвергая комплимент (いいえ、まだまだです。 «Нет, еще много [усилий нужно приложить, чтобы соответствовать Вашему комплименту]»).

Теперь рассмотрим диалог японки с персонажем-европейцем:

(23) 大学職員：先生の研究室はいつもきれいですね。	Сотрудница университета: <i>В вашем кабинете всегда так чисто, не так ли?</i>
-----------------------------	---

ワット：私は片づけるのが好きなんです。	Ватт: <i>Это потому что я люблю наводить порядок.</i>
大学職員：本もきちんと並べてあるし...。整理するのが上手なんですね。	Сотрудница: <i>У вас и книги аккуратно расставлены... Похоже, вы мастерски умеете убираться.</i>
ワット：昔「上手な整理の方法」と言う本を書いたことがあるんです。	Ватт: <i>Когда-то я даже написал книгу, которая называлась «Мастерство уборки».</i> (みんなの日本語初級 II 本冊, 2013: 105)

Ватт, персонаж, фигурирующий в Примере 23, является британцем. Он, в соответствии с западным принципом «самовозвышения», не только не опровергает комплименты насчет своего умения хорошо убираться, но и сам хвалит свое умение. Так, переводя название своей книги, он употребляет полупредикативное прилагательное 上手な /jo:zuna/ «мастерский, искусный», которое по нормам японского языкового этикета не употребляется по отношению к своим достижениям, что также демонстрирует неумение персонажа проявить ожидаемую в данной ситуации скромность.

Нетипично для японской культуры персонажи-иностранцы ведут себя также в ситуации отказа от приглашения. Так, для японской культуры характерны имплицитные формы отказа, эллипсис, когда фраза «я не могу» прямо не произносится, а вместо этого от адресата ожидается, что он сам поймет, что говорящему не удобно принять приглашение [Тумаркин, 2008: 39]. Так, в Примере 24 персонаж-вьетнамец предлагает кореянке пойти вместе на фестиваль:

(24) タン：行こうよ。楽しいと思うよ。	Тан: <i>Пойдем! Думаю, будет весело!</i>
キム：ううん。今度の週末は家でゆっくり休もうと思ってるから、ごめんね。	Ким: <i>Нет. На этих выходных я собираюсь расслабиться дома, так что извини.</i> (つなぐ日本語初級 2, 2017: 281)

Можно заметить, что в данной ситуации персонаж-иностранка отказывается от приглашения прямо: ううん /u:n/ «нет», а кроме того, в качестве оправдания приводит причину, которую можно рассматривать как недостаточно вескую, а именно, нежелание идти. Веской причиной для

отказа могло бы считаться, например 約束 «обещание», 用事 «дела». Можно прийти к выводу, что данная форма отказа эксплицитная, прямая.

Рассмотрим также реакцию иностранца на отказ японки пойти с ним на концерт:

(25) 木村：金曜日ですか。金曜日の晩はちょっと.....。	Кимура: <i>В пятницу? В пятницу вечером немного...</i>
ミラー：だめですか。	Миллер: <i>Не получится?</i>
木村：ええ。残念ですが、友達と約束がありますから.....。	Кимура: <i>Да. К сожалению, так как я уже пообещала другу...</i>
(みんなの日本語初級 I 本冊, 2012: 75)	

В данном примере японка имплицитно отказывается от приглашения, используя тактику уклончивого ответа. От собеседника при этом ожидается, что он правильно поймет коммуникативное намерение говорящей и не будет уговаривать или переспрашивать. Американец Миллер же переспрашивает: *だめですか* («Не получится?»), вынуждая японку прямо ответить отказом.

Незнание иностранцами норм японского этикета часто демонстрируется в языковых видеоматериалах именно невербальными средствами. Одной из распространенных ошибок является неумение здороваться социально приемлемым в Японии образом. Так, на Рис. 8 мы видим, как новый сотрудник-американец в японской компании, представляясь будущей коллеге, пытается пожать ей руку, в то время как она вежливо кланяется. В японском обществе существует определенный набор правил, касающихся глубины поклона в зависимости от иерархии, и, хотя отмечается, что современные мужчины приняли манеру рукопожатия с одновременным поклоном при знакомстве с иностранцем, для японских женщин все еще единственным приемлемым вариантом считается именно поклон [Vardaman, Vardaman, 2011]. Таким образом, демонстрируется явное невежество персонажа-иностранца в вопросах основ японской деловой этики.



Рисунок 8. Персонаж-американец протягивает руку для рукопожатия

Еще одним ритуалом при знакомстве является обмен визитными карточками. В соответствии с принятыми в японском обществе правилами, карту следует подавать так, чтобы надпись на ней была развернута к собеседнику, и он мог легко прочесть. Кроме того, вежливым считается протягивать визитную карточку двумя руками [Vardaman, Vardaman, 2011]. На Рис. 9 мы видим пример того, как иностранец нарушает оба этих правила: одной рукой протягивает карточку, развернутую в свою сторону.

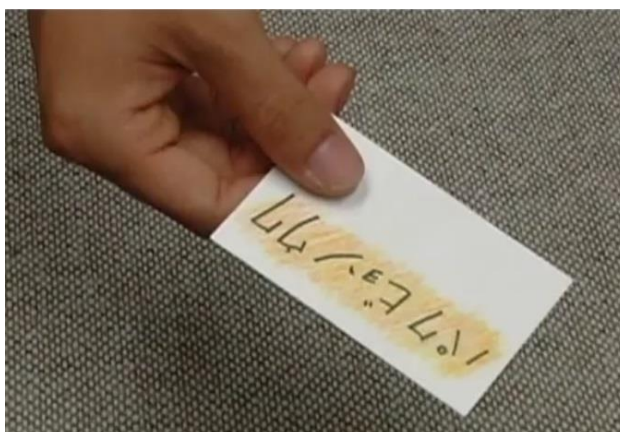


Рисунок 9. Ошибка при обмене визитными картами

Правило, касающееся передачи визитной карты обеими руками, распространяется и на дарение подарков. Передача подарка двумя руками при одновременном поклоне считается жестом должной скромности. Персонажи-иностранцы в учебных материалах могут нарушать не только

вербальные правила поведения при дарении подарков, но и невербальные. Так, на кадре (см. Рис. 10) изображен персонаж-бразилец, протягивающий подарок японцу одной рукой:



Рисунок 10. Ошибка при дарении

Демонстрируется, что незнание японских традиций, ассоциированных с дарением подарков, проявляемое иностранцами, может приводить к заблуждениям и огорчениям. Так, следующее высказывание вне контекста может выглядеть как обычная, нейтрально окрашенная повествовательная фраза:

(26) のり子さんは教室のみんなにチョコレートあげました。

Норико подарила шоколад **каждому** в классе.

(日本語チャレンジ N4 「文法と読む練習」, 2010: 39)



Рисунок 11. Незнание значения ритуала дарения шоколада на День Святого Валентина

Тем не менее, иллюстрация (см. Рис. 11) показывает заблуждение иностранца в том, что означает традиция дарения мужчинам шоколада в

День Святого Валентина, которая в Японии может являться не только проявлением романтических чувств, но и так называемым 義理チョコ («обязательным шоколадом») – частью корпоративной культуры, сезонным институционализированным ритуалом дарения подарков членам рабочего либо учебного коллектива [Minowa, Belk, Khomenko, 2011: 53]. Выражение грусти на лице иностранца (угол бровей, приоткрытый рот, углы губ опущены) свидетельствует о том, что он неверно интерпретировал интенцию персонажа-японки.

Отдельные правила невербального поведения существуют и при походе в гости. Так, сняв обувь у входа, прежде чем пройти в дом, положено присесть, развернуть свою обувь носками ко входу и поставить ближе к стене [Рогозная, Мацура, 2001: 72]. В видеоматериале, посвященном посещению бразильской супружеской парой японского дома, показано, как персонажи-иностранцы разуваются и сразу заходят в дом, далее следует кадр (см. Рис. 12), на котором крупным планом изображена обувь, оставленная так, как ее сняли: каблуками ко входу, посередине 玄関 («прихожей»). Далее демонстрируется крупным планом лицо хозяйки дома, которая в течение нескольких секунд смотрит на эту обувь, а затем сама переставляет положенным образом (см. Рис. 13). Сцена происходит в молчании, происходящее не комментируется и не разъясняется, но косвенно создает ощущение того, что поведение персонажей-иностранцев вынуждает японцев за ними исправлять, доставляет дискомфорт и неудобство.



Рисунок 12. Ошибка при снятии обуви в гостях



Рисунок 13. Хозяйка-японка переставляет обувь

Демонстрируемое персонажами учебников незнание этикета распространяется и на принятую в Японии динамику романтических отношений. Так, в Примере 27 персонаж из Бразилии пытается поцеловать понравившуюся ему японскую девушку (см. Рис. 14). Иллюстрация сопровождается подписью:

(27) カルロスがキスをしようとしたら、のり子は逃げてしまいました。

Когда Карлос **попытался** поцеловать Норико, она **убежала**.

(日本語チャレンジ N4 「文法と読む練習」, 2010: 129)



Рисунок 14. Коммуникативная неудача при попытке поцелуя

Конструкция «5-ая основа глагола **する** + **とする**», имеющая значение «пытаться что-то сделать», а также сочетание деепричастной формы глагола

逃げる /nigeru/ («убегать») с глаголом しまう /shimau/ («заканчивать»), имеющим значение изменения ситуации с коннотацией нежелательности этого изменения [Алпатов, Аркадьев, Подлесская, 2008а: 329], подчеркивают идею неоправданности ожиданий персонажа. Культура романтических отношений в Японии подразумевает, что такие проявления любви и привязанности как поцелуи не должны предшествовать формальному признанию в любви (告白), которое должно сначала быть эксплицитно принято [Farrer, Tsuchiya, Bagrovicz, 2008: 174]. Персонаж-представитель западной культуры в данной ситуации нарушает интимную зону межличностного пространства японской девушки, чем отпугивает ее. На иллюстрации изображена девушка в закрытой позе (правая рука обхватывает локоть левой), с лицом, обращенным в противоположную от иностранца сторону, выражением испуга на лице, о чем говорит угол бровей и открытый рот. О стрессе также свидетельствуют два штриха у головы девушки. На лице мужчины видно удивление (поднятые брови, раскрытый рот) и смущение (схематично изображенный румянец на щеках). Левая рука касается руки девушки, их позы могут свидетельствовать о том, что девушка только что вырвалась из его рук.

На невербальном уровне обычно демонстрируется, что японцы снисходительно относятся к ошибкам иностранца, обусловленным незнанием языка и культурных явлений, однако это не всегда так. Например, в обучающем видеоролике персонаж-англичанка спрашивает у старшеклассницы-японки разрешения понаблюдать за деятельностью школьного спортивного клуба:

(28) 先輩：中で見たら？	Старшеклассница: <i>Хочешь зайти посмотреть?</i> (в простой форме)
エリン：見てもいい？	Эрин: <i>А можно?</i> (в простой форме)
さき：エリン！だめよ。先輩には「見てもいいですか」。	Саки: <i>Эрин! Так нельзя! К старшим надо обращаться в уважительной форме.</i> (エリンの挑戦！日本語できます, 2007)

В Примере 28 иностранка совершает распространенную ошибку, отвечая собеседнику в неформальном регистре. Однако японская иерархическая модель отношений «старший–младший», которой японцы начинают следовать уже в средней школе, подразумевает, среди прочего, употребление вежливой речи по отношению к тем, кто старше хотя бы на год, а значит, выше по положению [Sano, 2014: 63]. При этом на словах англичанки, сказанных в неуместной по уровню вежливости форме, камера показывает крупным планом выражение лица старшеклассницы (см. Рис. 15):



Рисунок 15. Возмущение японки нарушением субординации

Персонаж ничего не говорит, но на паралингвистическом уровне возмущение выражается при помощи поднятых бровей, широко раскрытых глаз, что может указывать на удивление, гнев, возмущение; поджатых губ, что демонстрирует недовольство [Тумаркин, 2001: 56–57]. Таким образом доносится мысль, что, несмотря на понимание японцами неопытности иностранцев, даже ненамеренное пренебрежение нормами вежливости вызывает у них негативные эмоции.

В ряде эпизодов персонажи-иностранцы демонстрируют поведение, которое с точки зрения японской культуры нельзя интерпретировать как положительное. Примером такого поведения выступает доносительство. Так, в приведенной ниже беседе ученики пишут контрольную работу. Учитель сказал отложить ручки и попросил ученицу-корейку собрать работы класса. Далее происходит следующая ситуация:

(29) キム：先生、タンさんはまだ書いています。	Ким: <i>Учитель, Тан все еще пишет.</i>
先生：タンさん、もう時間ですよ。出してください。	Учитель: <i>Тан, время уже вышло. Сдай, пожалуйста, работу.</i>
キム：先生、ラマさんが教科書を見ています。	Ким: <i>Учитель, Рама подсматривает в учебник.</i>
先生：ラマさん、まだだめですよ。	Учитель: <i>Рама, пока нельзя!</i> (つなぐにほんご, 2017: 191)

В данной ситуации примечательны два обстоятельства: первое – это очевидное пренебрежение сразу нескольких персонажей-иностранцев правилами, что подчеркивается реакцией учителя на нарушение запрета, выраженной посредством лексемы *だめ* в значении «нельзя», частицы *よ*, подкрепляющей уверенность говорящего, в позиции после нейтрально-вежливого императива «деепричастная форма + *ください*». Показательно и другое: заметив нарушения правил одноклассниками, ученица немедленно доносит о проблеме учителю, не попытавшись лично вступить в коммуникацию с нарушителями. В соответствии с результатами исследования М.К. Ямагути, японцы скорее склонны следовать норме, нежели нарушать ее, но если они стали свидетелями нарушения правил, более уместным считается попытаться решить проблему лично с нарушителем, нежели обратиться в вышестоящие инстанции, которой в изложенном примере является *先生* («учитель»), что обусловлено коллективизмом японского общества [Yamaguchi, 2015: 192], традиционными ценностями, такими как лояльность группе и важность сохранения лица [Davis, Konishi, 2007: 200]. Исключением является нарушение, влекущее за собой серьезные последствия, чего в приведенном примере не наблюдалось.

В учебных материалах демонстрируются эпизоды, в которых иностранцы проявляют недостаточный уровень вежливости, что, как правило, обусловлено недостаточным владением японским языком. Частыми примерами таких ошибок является употребление неправильного именного суффикса либо его неупотребление (*娘* вместо *娘さん* в значении «Ваша

дочь» в разговоре с начальником); неупотребление форм вежливой речи (くれます нейтрально-вежливая форма глагола «давать» вместо くださいます – почтительная форма глагола «давать»).

Отметим, что не все эпизоды невежливого поведения иностранцев можно объяснить незнанием языка и специфических норм поведения. Так, в Примере 30 персонаж-корейка дарит персонажу-китайцу подарок:

(30) キム：ローレンス、これ、上げる。私たちのプレゼント。	Ким: Лоуренс, <i>вот – дарю. Это наш подарок.</i>
ローレンス：え、何かな。あれ、何これ？	Лоуренс: О, посмотрим. <i>И что это?</i>
キム：何これって... 気にいらないの？それなら上げない。	Ким: Ах «и что»... <i>Не нравится, значит? Ну тогда и не отдам.</i>
(日本語で暮らそう, 2004)	

Фраза *これ、上げる* («вот – дарю») звучит фамильярно, но ее можно рассматривать как следствие неформальной обстановки и ограниченности персонажей в языковых средствах, однако фраза *あれ、何これ？* («и что это?») как реакция на подарок является нарушением универсальных норм вежливости, не только взятых в специфических рамках японской культуры. Последующая за ней реакция обиды персонажа-корейки, сопровождающаяся фразой *気にいらないの？それなら上げない* («Не нравится? Ну и не отдам») и такими невербальными средствами коммуникации как надутые губы и нахмуренные брови, воспринимается как поведение, характерное для ребенка. Таким образом, происходит инфантилизация иностранца.

Инфантилизация в поведенческом модусе характеризуется как приобретение взрослыми людьми черт поведения, свойственных детям: импульсивность, эгоцентризм, невыполнение принятых на себя обязательств, рационализация своих поступков, стремление к получению сиюминутных удовольствий [Мартынова, Глухов, 2019: 27]. «Символическая инфантилизация» – наделение такими качествами, как обидчивость, беспомощность, эмоциональность и неразумность, известна как один из

приемов доминации, контроля, установления и поддержания иерархии [Рябова, Рябов, 2019: 347].

Инфантилизация проявляется не только в необязательном поведении (опоздания, нарушение обещаний, потеря вещей), но и в том, что иностранцев за это поведение ругают и наказывают. Так, в Примере 31 описывается реакция ホストファミリーのお母さん («хозяйки семейного гостевого дома») на позднее возвращение персонажа-иностранки домой:

(31) アンナ：それで、お母さんに叱られました。掃除当番が3回増えました。	<i>Анна: Так что хозяйка меня обругала. И обязанности по уборке увеличила в 3 раза.</i> (やさしい日本語, 2015)
--	--

Беспомощность героини как пассивного субъекта, который терпит недовольство старшего по положению, подчеркивается пассивной формой глагола 叱る /shikagu/ («ругать»), дословно – «я была обругана».

Стратегия инфантилизации образа иностранца может не только вербализовываться в тексте, но и интенсифицироваться невербальными средствами. В Примере 32 инженер из Польши рекомендует коллеге, который готовится ко встрече делегации, показать им аквариум «Сумида». Между ними происходит следующий диалог:

(32) —すみだ水族館のいいところはどこですか。	— Что в аквариуме «Сумида» лучше всего [посмотреть]?
—それはよく分からない。人によって。私はこのメインタンクの前に座るのが好きです。	— Точно не знаю. Зависит от человека. Мне больше всего нравится сидеть перед главным аквариумом.
—メイン水槽の前に座るのが一番いい？	— Значит, посидеть перед главным аквариумом будет лучше всего?
—水がたくさん。そしてこの水の中でいろんな魚が泳いでいるんですね。ゆっくり、ゆっくり。	— Там воды много. И в этой воде плавает много рыб. Медленно-медленно. (仕事の日本語, 2022)

Свое объяснение иностранец сопровождает активной жестикуляцией, махами руками, изображающими движение плавников рыбы (см. Рис. 16):



Рисунок 16. Пример активной жестикуляции

В ситуации демонстрируется, что иностранец, несмотря на то, что является специалистом-инженером, ведет себя по-детски, на что указывают: короткие отрывочные предложения, излишние детали, чрезмерная жестикуляция, неуверенность, которая вербализуется в фразах よく分からない («точно не знаю»), 人によって («зависит от человека»), лексический повтор наречия ゆっくり («медленно, плавно»).

В следующем примере продемонстрируем корреляцию между инфантилизацией и знанием японского языка. По сценарию видеоролика девушка-японка приводит в гости подругу из Англии. Дома их встречает мать девушки. Происходит следующий короткий диалог:

(33) さきの母：ハ、ハロー。	Мать Саки: Хэ...хэллоу!
エリン：日本語できます。	Эрин: Я говорю по-японски.
さきの母：なんだ、日本語できるんだ。	Мать Саки: А, так ты японский знаешь.
	(エリンの挑戦！日本語できます, 2007)

Примечательна изначальная презумпция персонажа-японки, что иностранка не владеет японским языком, о чем свидетельствует попытка поздороваться по-английски: ハ、ハロー («Хэ...хэллоу»). Обратим внимание на невербальные средства коммуникации: реплика матери сопровождается принятием позы и жестикуляцией, характерной для разговора с ребенком: женщина наклоняется вперед, приближаясь к лицу иностранки,

демонстрирует широкую улыбку и машет рукой в приветственном жесте (см. Рис. 17–18). Получив информацию о том, что собеседница владеет японским языком, женщина сразу же выпрямляется и принимает естественную для диалога между взрослыми людьми позу (см. Рис. 19):



Рисунок 17. Японка не знает, что иностранка говорит по-японски: мимика



Рисунок 18. Японка не знает, что иностранка говорит по-японски: поза



Рисунок 19. Японка узнала, что иностранка говорит по-японски: изменение позы

Таким образом, можно заключить, что незнание языка повышает вероятность того, что иностранец будет восприниматься как ребенок. Учитывая же возможность презумпции незнания, существует вероятность подобного отношения по умолчанию.

Зафиксированы также случаи, когда персонажи-иностранцы не нарушают негласных правил поведения в обществе, однако их действий влекут нежелательные последствия. Нарративы ряда учебных материалов показывают, что образ жизни, который ведут иностранцы в Японии, негативно сказывается на их уровне жизни, благополучии, здоровье:

(34) 日本に来てから、よくお酒を飲むようになりました。	<i>Приехав в Японию, я начал часто употреблять алкоголь.</i> (日本語チャレンジ文法と読む練習 N4, 2010: 46)
(35) 日本に来て、全然運動しなくなった。それで、ずいぶん太ってしまった。	<i>Приехав в Японию, я совсем перестал двигаться. Поэтому я значительно набрал вес.</i> (日本語上級話者への道, 2005: 106)
(36) 日本に来てから、勉強が忙しくて、ぜんぜん運動していません。だから4か月で体重が5キロも増えて、体の調子も悪くなってきました。	<i>Когда я приехал в Японию, я стал так занят учебой, что совсем не двигаюсь. Поэтому за 4 месяца я и поправился на 5 кг, и чувствовать себя стал хуже.</i> (学ぼう日本語初級 II, 2016: 79)

Отличительной чертой примеров 34–36, взятых из разных учебников, является то, что они транслируются от первого лица, что, предположительно связано с нежеланием авторов напрямую порицать героев. При этом, персонажи осознают негативные последствия своего поведения. Об этом свидетельствуют такие средства, как использование лексических единиц 全

然 («совсем не»), падежного показателя も～も («и это, и то»), коннекторов だから, それで, показывающих причинно-следственную связь. Тем не менее, изменения образа жизни связываются с переездом в Японию, на что указывает одинаковая первая часть предложения 日本に来て («приехав в Японию»), употребление грамматических конструкций с なる («стать»), вместо する («делать, решить»): しなくなった («стало так, что перестал делать»), ようになった («так получилось, что достиг такого состояния, что начал делать»). Такие конструкции имеют оттенок снятия с себя ответственности за последствия, указывают на то, что нечто произошло под влиянием внешних обстоятельств, например, необходимости много работать, учиться, влияния местной культуры употребления алкоголя и т.п.

Таким образом, методами количественного, контекстуального и лингвокультурологического анализа мы установили, что образ иностранца как «чужого» раскрывается на прагматическом уровне, где в содержании нарративов имплицитно показано, что персонажи-иностранцы плохо разбираются в японском речевом этикете, они инфантильны, прямолинейны, склонны возвеличивать себя и оправдываться, часто совершают ошибки, непунктуальны, доставляют неудобства персонажам-японцам. Они демонстрируют модели поведения, нетипичные для японского общества, а по приезду в Японию ведут образ жизни, вредный для здоровья. Вышеперечисленное характерно для персонажей-представителей как западной, так восточной культуры. Тем не менее, количественный анализ отдельных ситуаций в зависимости от национальной принадлежности показал следующие закономерности:

- среди всех персонажей-иностранцев меньше всего ошибок совершают китайцы и корейцы;
- персонажи из Европы, США и Бразилии чаще других фигурируют в нарративах, в которых иностранец показан совершающим ошибки, вызванные незнанием этикетных норм;

– персонажи-представители Юго-Восточной Азии чаще других демонстрируют в своем поведении непунктуальность и неуклюжесть.

При помощи мультимодального анализа мы установили, что образ иностранца как «чужого» раскрывается также невербальными средствами, которые демонстрируют нарушения норм делового и повседневного общения в японском обществе, в том числе в нарративах, не посвященных теме ошибок правил поведения. Нарушения преподносятся как побочная деталь образа, интенсифицирующая впечатление о том, что перед нами именно иностранец. Иногда персонажи-японцы демонстрируют неудовольствие или возмущение действиями иностранцев, но чаще относятся терпимо. Кроме того, демонстрируемая в учебном материале инфантилизация иностранца интенсифицируется при помощи невербальных средств как в аспекте «иностранец ведет себя как ребенок», так и в аспекте «к иностранцу относятся, как к ребенку».

2.7. Знания и умения: «Иностранец делает как»

2.7.1. Владение навыками

Рассматривая оценочные характеристики действий и состояний иностранцев, мы обнаружили, что в учебных пособиях характеризуется степень успешности персонажей в различных видах деятельности. Данное обстоятельство выражено как лексическими средствами (употребление лексем 上手 /jo:zu/ «умелый», 得意 /tokui/ «сильное место»), так и грамматическими (потенциальный залог глагола, например, 作れる /tsukureru/ «мочь приготовить», できる /dekiru/ «мочь», при отсутствии аналогичного употребления отрицательной формы глаголов в потенциальном залоге).

Среди умений, приписываемых персонажам-иностранцам, выявлены следующие:

– знание иностранных языков: 日本語が上手 «хорошо владеет японским языком», フランス語が話せます «может говорить по-французски», 色々な外国語ができる «знает много иностранных языков», 英語はできる «знает английский язык», 英語がよく分かります «хорошо понимает по-английски»;

– умение готовить: 料理が上手 «хорошо готовит», どんな料理でも作れる «может приготовить любое блюдо»;

– успехи в спорте: スポーツは何をしても上手 «успешен в любом виде спорта», サッカーが上手 «хорошо играет в футбол», 走るのが一番速い «быстрее всех бежит», テニスが上手 «хорошо играет в теннис»; スケートのリングで一番上手 «лучше всех на катке»;

– достижения в творческих видах деятельности: ダンスが上手 «хорошо танцует», 歌が上手 «хорошо поет», 絵がとても上手 «очень хорошо рисует», 折り紙が上手 «владеет искусством оригами»;

– технические навыки: コンピューターが得意 «хорошо разбирается в компьютерах»;

– умения, связанные с межличностными взаимоотношениями: 子供と遊ぶのが上手 «хорошо умеет играть с детьми», みんなを元気にしてくれます «**всем** поднимает настроение»; いつも面白いことを言って、みんなを笑わせます «**постоянно** рассказывает что-нибудь интересное и **всех** смешит».

В примерах этой категории ставится акцент на том, что умение иностранца оказывает положительное влияние на окружающих, что подчеркивается такими наречиями как *みんな* («все»), *いつも* («всегда»), прилагательным *面白い* («интересный»), бенефактивной конструкцией *元気にしてくれます*, состоящей из прилагательного *元気* («веселый, бодрый»), глагола *する* («делать») и глагола *くれる* («давать») в значении «делать что-то в интересах другого лица, приносить пользу» [Алпатов, Аркадьев,

Подлесская, 2008а: 336], а также каузативной формой глагола 笑 う («смеяться»), которая в данном контексте употреблена в ассистентном значении «способствовать чему-либо» [Холодович; цит. по: Алпатов, Аркадьев, Подлесская, 2008а: 128].

Факты неумения и незнания чего-либо упоминаются редко, и когда это происходит, не употребляются такие категоричные лексемы-антонимы 上手 и 得意, как 下手 /heta/ «неумелый», 苦手 /nigate/ «слабое место». Вместо них используется более мягкое あまり上手ではない («не очень хорош в чем-то»), например:

(37) カルロスさんはピンポンがあまり上手ではありません。	<i>Карлос не очень хорошо играет в пинг-понг.</i> (学ぼう！日本語, 2014: 103)
--------------------------------	---

Таким образом, при помощи лексико-семантического анализа выявлено, что в рассматриваемом материале с помощью лексем 上手 «умелый», 得意 «сильное место» и грамматических конструкций (потенциальный залог глагола) передается, что иностранец, знает иностранные языки, хорошо готовит, обладает хорошими коммуникативными навыками и особенно успешен в спорте и разных видах искусства, хорошо разбирается в технике. При помощи прилагательных, наречий, глаголов в каузативной форме и бенефакторных конструкций передается положительное воздействие умений иностранцев на окружающих. Неумение и незнание не подчеркивается и передается косвенно через отрицательную форму прилагательного 上手 «умелый».

2.7.2. Понимание культуры Японии

Иностранцы в учебных материалах на всех рассмотренных платформах показаны как люди, увлекающиеся культурой Японии. Неоднократно отмечены ситуации, когда окружающие удивлены глубиной знаний

иностранца о японской культуре и хвалят его за это, например: 日本文化についても知識豊富だ («он и в японской культуре обладает глубокими познаниями»).

Часто отмечаются знание фактов японской истории и достопримечательностей:

(38) 先生：姫路城は奇跡の城と言われています。どうしてでしょうか。	Учитель: Замок Химэдзи называют чудом. Как вы думаете, почему?
ロドリゴ：戦争でも焼けなかったからです。	Родриго: Потому что даже во время войн он не сгорел.
アンナ：さすが、ロドリゴ！	Анна: Родриго, как всегда, молодец!
(やさしい日本語, 2015)	

(39) エリン：あ！この写真、見たことがある。嵐山？	Эрин: О! Я уже видела эту фотографию. Это Арасияма?
さき：そう...よく知ってるね。	Саки: Ага... А ты хорошо разбираешься.
エリン：あ！仁和寺！私、行きたいです。	Эрин: А! Нинна-дзи! Хочу туда.
めぐみ：ああ、そうなんだ...	Мэгуми: А-а, вот как...
エリン：それから、天龍寺。それと、南禅寺。	Эрин: А вот Тэнрю-дзи. А там Нандзэн-дзи.
エリン：ああ、東福寺、醍醐寺も。いいなあ。	Эрин: О, Тофуку-дзи, и Дайго-дзи тоже. Как здорово!
生徒たち：おおお！「拍手」	Ученики: Ого! (аплодисменты)
(エリンの挑戦！日本語できます, 2007)	

В вышеуказанных примерах иностранцы поражают одноклассников знаниями о знаменитом японском замке и многочисленных храмах Киото. При этом похвала одноклассников вербализуется такими лексическими средствами как наречие **さすが** /sasuga/ («как и следовало ожидать»), сочетание прилагательного **よく** /yoku/ («хорошо») с глаголом **知る** /shiru/ («знать») длительного вида в сокращенной форме, междометие **おおお** («ого»), выражающее удивление и сопровождающееся таким выражением восхищения как аплодисменты всего класса.

Наряду с этим многие бытовые явления японской культуры персонажам-иностранцам незнакомы, на что указывает вербализация удивления. Персонажи высказывают удивление следующими явлениями:

– землетрясения:

(40) アンナ：びっくりした。日本は本当に地震が多いですね。	<i>Анна: Этого я не ожидала. В Японии действительно бывает много землетрясений.</i> (やさしい日本語, 2015)
---------------------------------	--

(41) 地震、助けて！...初めてだったから、びっくりしました。	<i>Землетрясение, помогите!.. Это впервые в жизни, поэтому я удивилась.</i> (やさしい日本語, 2015)
-----------------------------------	--

– снежные скульптуры:

(42) わあ、大きいですね。初めて見ました。	<i>Ого, какие большие. Впервые такие вижу.</i> (やさしい日本語, 2015)
-------------------------	---

– количество людей вокруг:

(43) 一番びっくりしたことは人の多さですね。	<i>Больше всего меня удивило то, что людей так много.</i> (日本語集中トレーニング, 2010: 155)
--------------------------	---

– универмаги:

(44) かいと：ここはデパ地下だよ。	<i>Кайто: Это универмаг на цокольном этаже.</i>
マイク：いろんな食べ物があって、いいよね。	<i>Майк: Здесь есть самая разная еда! Здорово!</i>
タム：わあ、すごい。	<i>Там: Ух ты, круто!</i> (やさしい日本語, 2015)

– спящие люди в электричке:

(45) ロドリゴ：あれ。あの人たち、寝ています。	<i>Родриго: Смотрите! Вон те люди спят!</i>
アンナ：大丈夫かな。	<i>Анна: Интересно, все ли с ними в</i>

	порядке. (やさしい日本語, 2015)
--	--

Рассмотрев вышеприведенные примеры, приходим к выводу, что многие аспекты жизни в Японии, включая тривиальные, преподносятся как новый и удивительный для иностранца опыт. Это подчеркивается такими лексическими средствами, как глагол *びっくりする* /bikkurisuru/ («удивляться, испугаться от неожиданности»), наречие *初めて* /hajimete/ («впервые»), междометиями, выражающими удивление: *わあ* /wa:/ («ого»), *あれ* /are/ («во! смотрите!»), прилагательными *いい* /i:/, *すごい* /sugoi/ («здорово»), грамматикой *かな* /kana/, выражающей в приведенной ситуации неуверенность в правильной трактовке увиденного.

Выявляются в учебном материале и предположения о том, что иностранцы не могут по достоинству оценить некоторые элементы японской культуры, столицу Японии Токио, не понимают японского языка, не разбираются в социо-политических реалиях современной Японии:

(46) 外国人の中には、東京を「醜い町」とか「物価の世界一高い町」とか「あまりにも混雑した町」とか言って、批判する人も多いようだ。	<i>Похоже, среди иностранцев много тех, кто критикует Токио, называя его «уродливым», «самым дорогим городом в мире», «перенаселенным».</i> (An Integrated Approach to Intermediate Japanese, 2008: 237)
--	--

(47) 残念ながらおそらく多くの外国人は日本の政治家の名前をあまり知らないだろう。	<i>К сожалению, многим иностранцам, наверное, почти не знакомы имена японских политических деятелей.</i> (上級への扉, 2009: 317)
--	---

(48) 外国人にとって俳句を作るのは難しいと思いますか。	<i>Считаете ли вы, что для иностранцев сочинить хайку – это сложно?</i> (上級への扉, 2009: 188)
-------------------------------	--

(49) この浮世絵ですか。ちょっと地味じゃないでしょうか。外国の方には桜のほうがいいと思います。

Эта гравюра Укиез? Не кажется ли она Вам несколько невзрачной? Мне вот кажется, что сакура бы лучше подошла для человека из другой страны.

(日本語集中トレーニング, 2010: 66)

Передача смыслового компонента «иностранец не разбирается в японской культуре» осуществляется в форме оценочных суждений и вопросов, о чем свидетельствуют такие грамматические обороты, как *と思います* /to omoimasu/ («считать»), *でしょう* /deshou/, *だろう* /darou/ («наверное»), *よう* /yo:/ («похоже, что»), наречия, такие как *おそらく* /osoraku/ («пожалуй»), *ちょっと* /chotto/ («немного»). Категоричные утверждения в данном контексте избегаются.

Сложными для иностранцев также преподносятся такие элементы японской культуры как *海苔巻き* (сезамовый ролл), *書道* («каллиграфия»), *茶道* («чайная церемония»), что выражается в форме мнения иностранцев либо прямо как констатация сложности *難しい* («сложно»), *すごく難しかった* («было очень сложно»), либо в форме жалобы на неудобство, как в следующем примере:

(50) アンナ: 先生、足がしびれました。いたたたた!

Анна: Учитель, у меня ноги затекли. Ой-ой-ой!

(やさしい日本語, 2015)

В данном случае персонаж во время чайной церемонии жалуется учителю, что от сидения в позе «сэйдза» – традиционного для японцев способа сидения на полу – у нее онемели ноги, что подчеркивает междометие *いたたたた* /itatatata/ (ой-ой-ой), произошедшее от прилагательного *痛い* /itai/ («больно»).

Таким образом, при помощи лексико-семантического, лексико-грамматического анализа нами выявлено, что в рассматриваемом материале, с одной стороны раскрывается глубина познаний иностранцев в том, что

касается японских достопримечательностей. С другой же стороны, демонстрируется, что в отношении японских реалий, бытовых аспектах иностранец может проявлять неосведомленность, что на грамматическом уровне проявляется в форме оценочных суждений и вопросов, а на лексическом – наречий おそらく («пожалуй»), ちょっと («немного»). Персонажи часто демонстрируют удивление, подразумевается, что опыт проживания в Японии для них необычен и непривычен, многое непонятно.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

В практической части настоящей работы отобрано и проанализировано содержание десяти учебных пособий и шести серий видеоуроков по японскому языку для иностранцев с целью выявления лингвистических и экстралингвистических средств конструирования образа иностранца.

Количественный анализ эмпирического материала показал, что, несмотря на установленное нами в ходе дефиниционного анализа наличие в японском языке широкого спектра синонимичных лексем со значением «иностранец», в учебниках для иностранцев их употребление избегается. Употребляется только нейтральный и самый распространенный вариант 外国人. Выявлена обратная зависимость между наличием большого числа нарративов с участием персонажей-иностранцев и частотой употребления лексемы «иностранец». В рассматриваемых видеоматериалах употребление номинаций данной категории не отмечено. Мультиmodalный анализ показал единичные эпизоды отождествления иностранцев с инопланетянами, что, предположительно, представляет собой обыгрывание полисемии одного из синонимов лексемы «иностранец» в японском языке.

В ходе количественного анализа лексем, обозначающих национальную принадлежность, выявлен ряд наиболее часто встречающихся персонажей-иностранцев (китайцы, корейцы, тайцы, вьетнамцы, американцы, бразильцы). Количественные данные о репрезентации разных национальностей соответствуют сведениям в иллюстративном материале, что свидетельствует о стабильности представлений японцев о национальном компоненте образа иностранца. В процентном соотношении зафиксировано мало персонажей с Ближнего Востока, из Восточной Европы и Африки.

Количественный анализ лексем со значением профессии выявил, что иностранцы чаще всего показаны либо студентами, либо трудоустроенными работниками. При этом, работа в сфере умственного труда и творческие профессии чаще приписывается европейцам и представителям Восточной

Азии, в то время как физический труд и рабочие специальности атрибутируются как часть образа представителей Юго-Восточной Азии и Латинской Америки.

Иностранцы характеризуются как часть японского социума, однако находятся на низком уровне финансового благополучия: подчеркивается необходимость экономить и брать деньги в долг, что выражается при помощи лексических единиц со значением «слишком дорого», «не хватает». На грамматическом уровне это отражено при помощи послелогов сравнения *ほど, より*, ограничительного оборота *しか～ない*, оборота *あまり～ない*, условно-временной конструкции с союзом *と*, грамматического оборота со значением рекомендации *方がいい*. На синтаксическом уровне конструируется образ иностранцев как гостей, лиц временно интегрированных в японское общество, и с трудом к нему привыкающих, что проявляется имплицитно в пресуппозициях, которые подчеркиваются однотипными вопросами с повторяющимися лексемами (существительным *国*, глаголами, наречиями *いつ, もう*).

Внешний облик и внутренние качества иностранцев конструируются преимущественно на лексическом уровне и визуально. Внутренние качества вербализуются при помощи качественных прилагательных, преимущественно, положительной коннотации (*優しい, 楽しい, 元気な*). Внешность характеризуется при помощи оценочных прилагательных и существительных с положительной коннотацией (*きれいな, かわいい, ハンサム*). Большинство характеристик не обусловлено расой или национальностью. Однако визуальный компонент материалов показывает существенные различия в манере изображения иностранцев европеоидной и монголоидной рас, что выражается, помимо этноспецифических физических черт, также в мимике.

Навыки и умения иностранцев представлены на уровне лексики с помощью положительно окрашенных прилагательных *上手, 得意* и на уровне

грамматики с использованием глаголов в потенциальной форме (できる、作れる), каузативной форме (笑わせる), бенефактивной конструкции (してくれます). Неумение передается в смягченной форме через конструкцию отрицания прилагательных 上手, 得意.

Характерной чертой образа иностранца являются глубокие познания в привлекательных для туриста аспектах японской культуры, что проявляется на уровне лексических единиц, употребляемых в значении похвалы (知識豊富, さすが, よく知ってる). Однако бытовые явления вызывают удивление иностранцев, выраженное междометиями (わあ, あれ), глаголом びっくりする, наречием 初めて, прилагательными いい、すごい. Неспособность понять японские реалии проявляется в использовании предположительных грамматических конструкций (よう, だろう, でしょう, と思う) в сочетании с наречиями (おそらく, ちゃんと), подчеркивающих предположительный характер и смягчающих высказывание.

Характерные этнокультурные атрибуты репрезентируются при помощи связки «этноним + существительное, обозначающее явление культуры», а также посредством упоминания прецедентных феноменов. Проведенный анализ показал, что среди этнокультурных атрибутов иностранцев распространена национальная еда и напитки, виды искусства. Прецедентные феномены относятся к США, Китаю и странам Западной Европы.

На уровне лексики выявлен широкий круг атрибутов японской культуры, любовь иностранцев к которым декларируется, а на уровне грамматики посредством сравнительных конструкций (より, ほう) производится сравнение атрибутов японской культуры с иностранными.

На прагматическом уровне конструируется поведенческий аспект образа иностранцев в Японии. Пользуясь методами количественного, контекстуального и лингвокультурологического анализа, мы выяснили, что модели поведения, имеющие негативный аффективный компонент,

раскрываются в нарративах, в которых имплицитно демонстрируется, как иностранцы совершают ошибки, а именно: опаздывают, теряют и забывают вещи, нарушают нормы поведения в японском обществе. В связи с этим наиболее ярко выражены ошибки коммуникативного поведения с точки зрения японской лингвокультуры: «самовозвышение», «самооправдание», прямой отказ, неумение «чувствовать атмосферу». Такие ошибки характерны для всех персонажей-иностранцев, но представители западной культуры показаны нарушающими правила поведения чаще других. Также демонстрируется идея перехода иностранцев к нездоровому образу жизни в корреляции с их приездом в Японию, предположительно, как следствие неприспособленности к заведенному в стране ритму жизни.

В вербальном и невербальном компонентах учебных материалов прослеживается прием инфантилизации иностранцев посредством наделения их чертами, характерными для поведения детей (беспомощность, импульсивность, ненадежность, этикетные ошибки) и демонстрации реакции японцев (выполнение функции воспитателя, специфические для коммуникации с ребенком позы, жесты и мимика). Мультимодальный анализ показал, что ряд коммуникативных ошибок проявляется в жестах и мимике

Общий массив персонажей-иностранцев условно делится на две категории: представителей западной и восточной лингвокультуры. Они не обладают противоположными характеристиками, но имеют различия в том, что касается внешнего облика, социального статуса, этнокультурных атрибутов, понимания специфики правил поведения в Японии. При этом, в материале исследования не выделяется черт, характерных для отдельных национальностей, что приводит к выводу о преобладании в японском педагогическом дискурсе общего, собирательного над индивидуальным в образе иностранца.

Конструирование образа иностранца выявлено на уровнях лексики, грамматики, синтаксиса, прагматики, а также на паралингвистическом уровне. Выявлены следующие способы конструирования образа:

употребление оценочных и описательных признаков; противопоставления; сравнительные обороты; пресуппозиция; выбор нарративов, косвенно фиксирующих элементы образа.

Наблюдается закономерность между степенью эксплицитности характеристики и содержанием ее аффективного компонента: позитивно окрашенные элементы образа выражаются эксплицитно, в то время как негативно окрашенные – имплицитно. При этом характеристики с позитивной окраской выражены на лексическом уровне, в то время как большинство негативных выявляются на уровне прагматики.

Итак, образ иностранца в рассмотренных учебных материалах характеризуется как дружелюбный, лишенный острых углов и резко непривлекательных черт, однако воспринимается в рамках японской лингвокультуры как отличный от ее типичных представителей, «другой», инфантильный и периодически доставляющий неудобства.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью данной работы является анализ корпуса учебных материалов по японскому языку для иностранцев с последующим моделированием образа иностранца и выявлением лингвистических и экстралингвистических средств его конструирования в японском педагогическом дискурсе.

Для достижения цели были изучены труды, посвященные исследованию образа, таких ученых-лингвистов, как Н.Д. Арутюнова, Ю.Д. Апресян, Л.Б. Никитина, Н.Ф. Алефиренко, М.П. Одинцова. В качестве объекта настоящей работы выбран термин «языковой образ» как наиболее емко отражающий явление, находящееся в фокусе исследования. Выявлены основные характеристики языкового образа, проведена дифференциация со смежными терминами.

Далее, с помощью теоретического анализа и синтеза рассмотрены существующие подходы к исследованию способов репрезентации языкового образа человека. Итогом анализа стал выбор методики исследования – модели, предложенной Л.Б. Никитиной.

Проанализировав исследования Н.Д. Арутюновой, В.И. Карасика, М.Л. Макарова, Н.Ф. Алефиренко, З. Харриса, Т.А. van Dijk, G. Toh, K. Risager и др., посвященные дискурсу и педагогическому дискурсу как одному из основных его типов, мы выяснили, что педагогический дискурс, являясь частью институционального дискурса, становится пространством воспроизводства и передачи субъективных идей, ценностей и суждений, что особенно наглядно проявляется на примере учебных материалов как материального воплощения педагогического дискурса. Сосредоточившись на исследованиях, посвященных учебниковедению и учебнику как дискурсивному жанру Е.В. Дзюбы, Т.А. ван Дейка, Р. Bori, В. Tomlinson, Н. Masuhara, М.У. Khan, А. Ali и других ученых, мы проанализировали специфику формирования лингвокультурного компонента в современных учебных материалах по иностранному языку и пришли к выводу об

идеологизированности и субъективности содержания этого компонента, что обусловило необходимость анализа лингвокультурного компонента языковых учебных материалов, в частности, персонифицированного в образе иностранца.

В практической части работы методом сплошной выборки отобраны примеры, содержащие лингвистические и экстралингвистические средства: номинаций (национальность, профессия, социальный статус), признаков (внешний облик и внутренние качества), культурных атрибутов, поведения, умений и навыков, знаний японских реалий. Опираясь на труды по теоретической грамматике японского языка В.М. Алпатова, П.М. Аркадьева и В.И. Подлесской, мы разграничили и проанализировали найденные языковые средства. Было установлено, что образ иностранца в учебных материалах по японскому языку для иностранцев конструируется на различных языковых уровнях: лексическом, грамматическом, синтаксическом, прагматическом, а также паралингвистическими средствами.

На первом этапе при помощи дефиниционного и количественного анализа установлены частотность употребления лексем со значением «иностранец» в корпусе японского языка и в материале исследования. В ходе анализа корпуса японского языка было выявлено наличие широкого синонимического ряда лексем со значением «иностранец», включая различные лексемы в зависимости от расовой принадлежности, но в рассматриваемом учебном материале мы зафиксировали наличие только нейтральной лексемы и констатировали низкую частотность ее употребления.

В ходе лексико-семантического анализа установлено, что в учебных материалах по японскому языку элементы образа с положительной аффектацией выражены, как правило, на уровне лексики. При этом, внешний облик иностранцев характеризуется с помощью оценочных существительных и прилагательных, а внутренние качества – при помощи качественных прилагательных. На лексическом уровне в форме связки

«этноним + существительное» выражается нейтрально окрашенная информация о культурных атрибутах иностранцев разных национальностей.

Опираясь на метод семантического анализа, мы выявили такие грамматические средства репрезентации иностранца как члена японского общества, как послелогои сравнения, ограничительные обороты и условно-временные конструкции. Также было установлено, что умения и знания иностранцев наиболее часто передаются при помощи лексем со значением «умелый» и глаголов в потенциальном залоге. Еще одним выявленным данным методом элементом образа является актуализация неосведомленности в японских реалиях с помощью грамматических конструкций предположения в сочетании с наречиями, подчеркивающими предположительный характер высказывания.

Посредством контекстуального, лингвокультурологического и мультимодального анализа выявлено, что негативно окрашенная характеристика поведения иностранцев в Японии проявляется имплицитно, в нарративах, позволяющих охарактеризовать поведение иностранцев в Японии как инфантильное. Демонстрируются также нарушения иностранцами этикетных формул, принятых в японской вербальной и невербальной культуре коммуникации. Характеристика иностранца как гостя в Японии прослеживается в многократно повторяющихся вопросах «Когда вы возвращаетесь на родину?», адресованных персонажам-иностранцам, где данный статус находится в пресуппозиции.

Перспективами дальнейшего исследования образа иностранца являются расширение объема материала исследования, включение в него учебных материалов, рассчитанных на японского реципиента, сопоставление образов в японской лингвокультуре, репрезентируемых в различных дискурсах.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акимцева Ю.В. Концептуальная метафора как способ формирования стереотипных образов в англоязычном медийном дискурсе // Дискурс профессиональной коммуникации. 2020. Вып. 3. С. 45–64.
2. Алейник Р.М. Образ человека в философской постмодернистской литературе: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.13. М., 2007. 49 с.
3. Алефиренко Н.Ф. Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка. М.: Издательство «ФЛИНТА», 2010. 224 с.
4. Алефиренко Н.Ф. Текст и дискурс. М.: ФЛИНТА, 2013. 232 с.
5. Алефиренко Н.Ф. Фразеология и когнитивистика в аспекте лингвистического постмодернизма. Белгород: Издательство БелГУ, 2008. 152 с.
6. Алефиренко Н.Ф. Языковые образы как единицы этнокультурного сознания // Гуманитарные исследования. 2021. Вып. 4. С. 10–18.
7. Алпатов В.М., Аркадьев П.М., Подлесская В.И. Теоретическая грамматика японского языка. Книга 1. М.: Издательство «Наталис», 2008. 560 с.
8. Алпатов В.М., Аркадьев П.М., Подлесская В.И. Теоретическая грамматика японского языка. Книга 2. М.: Издательство «Наталис», 2008. 448 с.
9. Алпатов В.М. Япония: язык и культура. М.: Языки славянских культур, 2008. 208 с.
10. Апресян Ю.Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания // Вопросы языкознания. 1995. Вып. 1. С. 37–67.
11. Ардатова Е.В. Образ России в современных учебниках по русскому языку как иностранному // Apriory. Серия: Гуманитарные науки. 2015. Вып. 3. С. 1–9.

12. Артамонова Е.С. Проблема разграничения понятий: имидж, образ, репутация, стереотип массового сознания // Татищевские чтения: актуальные проблемы науки и практики. Материалы XIII Международной научно-практической конференции. Тольятти, 2016. Том 5. С. 281–285.
13. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.М. Ярцева. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 136–137.
14. Арутюнова Н.Д. Предикат // Большая российская энциклопедия. Т. 27. М., 2015. С. 404.
15. Арутюнова Н.Д. Образ, метафора, символ в контексте жизни и культуры // Res philologica: филологические исследования / отв. ред. Д.С. Лихачев. М., Ленинград: «Наука», 1990. С. 71–88.
16. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М.: «Языки русской культуры», 1999. 896 с.
17. Бенвенист Э. Общая лингвистика. М.: «Прогресс», 1974. 447 с.
18. Берендеев М.В. Образ и дискурс: к вопросу о дискурсивном характере формирования политических образов // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2011. Вып. 6. С. 91–99.
19. Богуцкая И.Н. Школьный образовательный дискурс: лингвокультурологические основы его формирования: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Тюмень, 2010. 27 с.
20. Борисова Е.Б. Художественный образ в английской литературе XX века: типология – лингвопоэтика – перевод: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.04, 10.02.20. Самара, 2010. 43 с.
21. Быкова Е.Б. Образ будущего в картине мира и Я-концепции личности: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.01. СПб., 2003. 24 с.
22. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков / пер. с англ. А.Д. Шмелева. М.: «Языки русской культуры», 1999. 780 с.

23. Вежбицкая А. Языковая картина мира как особый способ репрезентации образа мира в сознании человека // Вопросы языкознания. 2000. Вып. 6. С. 33–38.
24. Везнер Л.Н. Соотношение понятий «образ» и «стереотип»: основные подходы // Перспективы развития научных исследований в 21 веке: сборник материалов 6-й Международной научно-практической конференции. Махачкала, 2014. С. 189–191.
25. Веснина Л.Е., Кирилова И.В. Образ России в китайских учебных материалах по русскому языку как иностранному: аксиологический аспект // Филологический класс. 2019. Вып. 1. С. 83–88.
26. Виноградова С.М., Ндиадингам М.Т. Образ Африки в российском медийном дискурсе: между толерантностью и ксенофобией // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2008. Вып. 1. С. 65–76.
27. Гаспаров Б.М. Язык. Память. Образ. М.: Новое литературное обозрение, 1996. 351 с.
28. Гравер А.А. Образ, имидж и бренд страны: понятия и направления исследования // Вестник ТГУ. 2012. Вып. 3. С. 29–44.
29. Гуревич Т.М. Лингвокультурологический анализ концептосферы «человек» в японской языковой картине мира: автореф. дис. ... д-ра. культурологии: 24.00.01. М., 2006. 48 с.
30. Гуров С.А., Корцыгина В.А. Восприятие образ, имидж, стереотип и бренд территории: сопоставление категорий // Ученые записки Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского. География. Геология. 2016. Т. 2. Вып. 2. С. 3–22.
31. Дейк ван Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. Благовещенск: БГК им. И.А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. 308 с.
32. Детинко Ю.И. Конструирование образа «чужих» в дискурсивных практиках политической коммуникации // Дискурсивные практики современной институциональной коммуникации / под ред. Л.В. Куликовой. Красноярск: СФУ, 2015. С. 64–89.

33. Дзюба Е.В. Когнитивные стратегии презентации образа России в международном образовательном дискурсе // Образ России в международном образовательном дискурсе: лингвокогнитивный и лингводидактический аспекты: коллективная монография / под ред. Е.В. Дзюбы. Екатеринбург: [б.и.], 2019. С. 49–71.
34. Дзюба Е.В. Образ России в болгарских учебниках по русскому языку как иностранному. Часть первая: на материале учебников для школьников среднего звена // Педагогическое образование в России. 2019. Вып. 6. С. 58–69.
35. Дыбовский А.С. Шедевры учебной литературы по японскому языку как иностранному // Известия Восточного института. 2020. Вып. 1. С. 108–120.
36. Ельницкая Л.И. Образ человека в современном школьном учебнике английского языка // Учебник как инструмент национально-культурного самоопределения учащихся: сборник статей конференции / под ред. Л.Г. Викулова и др. М.: Языки народов мира, 2021. С. 99–104.
37. Еремина С.А. Принципы организации лингвострановедческого материала в учебниках русского языка как иностранного // Образ России в международном образовательном дискурсе: лингвокогнитивный и лингводидактический аспекты: коллективная монография / под ред. Е.В. Дзюбы. Екатеринбург: [б.и.], 2019. С. 44–49.
38. Жаданова Н.И. Образы и стереотипы маскулинности в европейской культуре: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 24.00.01. Ростов-на-Дону, 2012. 26 с.
39. Замятин Д.Н. Геокультура: образ и его интерпретации // Вестник Евразии. Серия: История и археология. 2002. Вып. 2. С. 5–17.
40. Зарова Е.Д. Образ «Другого» в становлении цивилизационной идентичности: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11. Саратов, 2009. 20 с.

41. Золотарев М.В. Современный учебник английского языка: проблема языковой идентичности и репрезентации // Материалы Международной конференции в рамках Международного научного симпозиума, посвященного 100-летию гуманитарного образования в СГУ: сборник научных статей. Саратов: «Саратовский источник», 2017. С. 134–139.
42. Казанцева В.А. Образ Японии в русской языковой картине мира: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Елец, 2021. 28 с.
43. Камалова С.Д. Образ «чужих» в мультикультурной литературе с позиции лингвистической имагологии (на материале англоязычной художественной литературы о палестино-израильском конфликте): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. М., 2020. 189 с.
44. Карасик В.И. Структура институционального дискурса // Проблемы речевой коммуникации. Межвузовский сборник научных трудов. Саратов, 2000. С. 25–33.
45. Караулов Ю.Н., Петров В.В. От грамматики текста к когнитивной теории дискурса: вступительная статья // Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. Б.: БГК им. И.А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. 308 с.
46. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Издательство ЛКИ, 2010. 264 с.
47. Ким Л.М. Политическая имиджелогия. Алматы: Казак университеті, 2012. 210 с.
48. Кубрякова Е.С. К определению понятия имиджа // Вопросы когнитивной лингвистики. 2008. Вып. 1. С. 5–11.
49. Куровская Ю.Г. Языковая картина мира в современном учебнике: когнитивно-лингвистический подход к изучению: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. М.: 2017. 49 с.
50. Лакофф Дж. Женщины, огонь и опасные вещи: что категории языка говорят нам о мышлении / пер. с англ. И.Б. Шатуновского. М.: Языки славянской культуры, 2004. 792 с.

51. Лебедева Т.П., Михайленко Т.А. Имидж государства в мировом политическом пространстве: структурные модели формирования // Вестник Московского университета. 2011. Вып. 1. С. 13–28.
52. Леонтьев Д.А. От образа к имиджу. Психосемантический брендинг // Реклама и жизнь. 2000. Вып. 1. С. 19–22.
53. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. М.: «Искусство», 1970. 382 с.
54. Макаров М.И. Образ человека в современных школьных учебниках: опыт когнитивно-лингвистического изучения // Высшее образование сегодня. Языкознание и литературоведение. 2018. Вып. 2. С. 20–23.
55. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. М.: Гнозис, 2003. 280 с.
56. Мартынова И.А., Глухов Д.В. Социальная инфантилизация: отражение в языке // Вестник Воронежского государственного университета. 2019. Вып. 3. С. 24–36.
57. Мащенко С.П. Приобщение иностранных учащихся к русской духовной культуре: лингвометодический дискурс // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. Науки об образовании. 2006. Вып. 8. С. 155–163.
58. Мезенин С.М. Образность как лингвистическая категория // Вопросы языкознания. 1983. Вып. 6. С. 48–57.
59. Миков В.Ю. Стратегии презентации образа России и собственной страны в англоязычных учебниках // Образ России в международном образовательном дискурсе: лингвокогнитивный и лингводидактический аспекты: коллективная монография / под ред. Е.В. Дзюбы. Екатеринбург: [б.и.], 2019. С. 168–188.
60. Миков В.Ю. Образ России в учебниках английского языка как иностранного // Когнитивные стратегии филологического образования в России и за рубежом: сборник научных статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Екатеринбург: УрГПУ, 2019. С. 14–18.

61. Миловидов В.А. От семиотики текста к семиотике дискурса. М. Берлин: Директ-Медиа, 2015. 129 с.
62. Милославская С.К. Учебник русского языка как иностранного – уникальное средство формирования образа России в мире: к теоретическому обоснованию лингвопедагогической имагологии // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: Языки и специальность. 2008. Вып. 4. С. 10–15.
63. Минда Л. Восприятие России в современной китайской культуре: дис. ... канд. культурол. наук: 24.00.01. Владивосток, 2019. 235 с.
64. Михайлова Е.В., Герасимова Н.А. Учебно-педагогический дискурс в процессе преподавания русского языка как иностранного в ВУЗе музыкального профиля // Язык. Текст. Дискурс. 2019. Вып. 17. С. 214–223.
65. Морозов А.Ю. Имидж в рекламе: опыт лингвистического исследования. Самара: ПГСГА, 2011. 162 с.
66. Никитин М.В. Курс лингвистической семантики. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. 819 с.
67. Никитина Л.Б. Образ homo sapiens в русской языковой картине мира. М.: Издательство «ФЛИНТА», 2016. 221 с.
68. Одинцова М.П. Вместо введения: к теории образа человека в языковой картине мира // Язык. Человек. Картина мира. Лингвоантропологические и философские очерки. Ч. 1. Омск: ОмГУ, 2000. С. 8–11.
69. Оломская Н.Н., Тесман А.О. Особенности жанров академического дискурса в процессе обучения иностранному языку // Междисциплинарные аспекты лингвистических исследований: сборник научных трудов / под. ред. А.В. Зиньковской и др. Краснодар: Кубанский государственный институт, 2022. С. 104–109.
70. Олянич А.В. Презентационная теория дискурса: монография. Волгоград: Парадигма, 2004. 507 с.
71. Орлова О.Г. Дискурсивная теория стереотипа: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19. Кемерово, 2013. 34 с.

72. Панова Е.П., Тюменцева Е.В. Образ иностранца в фольклорном и художественном текстах, литературном анекдоте XVIII–XIX веков и современном анекдоте // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2008. Вып. 1. С. 82–87.
73. Перелыгина Е.Б. Психология имиджа. М.: Аспект Пресс, 2002. 223 с.
74. Пименова М.В. Методология концептуальных исследований // Антология концептов. Том 1. / под ред. В.И. Карасика, И.А. Стернина. Волгоград: Парадигма, 2005. С. 15–19.
75. Пирожкова И.С., Тенихина А.С. Образ России в британских учебниках английского языка для русскоязычных обучающихся // Педагогическое образование в России. 2019. Вып. 9. С. 92–98.
76. Покровская О.В. Языковой образ человека в синонимических репрезентациях: опыт разработки частной теории (на материале русского и английского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Кемерово, 2008. 24 с.
77. Поляков О.Ю. Становление и развитие категориального аппарата имагологии // Вестник Вятского государственного университета. 2014. Вып. 9. С. 125–134.
78. Попова Т.П. Характеристики институционального дискурса // Историческая и социально-образовательная мысль. 2015. Т. 7. Вып. 6. С. 295–300.
79. Поспелова Ю.Ю. Педагогический дискурс и его характеристики // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2009. Вып. 1. С. 307–310.
80. Пронина Е.С. Языковые средства формирования образа женщины-политика в англоязычной прессе: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. М., 2014. 29 с.
81. Рогозная Н.Н., Мацура А. Японские невербальные средства общения // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / под ред. В.В. Красных, А.И. Изотова. М.: МАКС Пресс, 2001. Вып. 16. С. 66–76.

82. Рябова Т.Б., Рябов Д.О. Символическая инфантилизация как прием политической борьбы: гендерные аспекты. Траектории политического развития России: институты, проекты, акторы: материалы всероссийской научной конференции РАПН с международным участием. М.: МПГУ, 2019. С. 347–348.
83. Сидорская И.В. О употреблении терминов «образ» и «имидж» в русскоязычных исследованиях проблемы медиарепрезентации территорий // Вестник Московского университета. 2021. Вып. 3. С. 173–197.
84. Сладкевич Ж.Р. Персональный имидж: к вопросу об определении понятия // Вестник МГПУ. 2019. Вып. 4. С. 68–80.
85. Слободенюк Е.А. Создание образа британского и немецкого политика в современном медиадискурсе Великобритании в аспекте оппозиции «свой–чужой»: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. Нижний Новгород, 2016. 24 с.
86. Смыслова С.Л. Концепт «учитель» в русском педагогическом дискурсе рубежа XIX–XX веков: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Тюмень, 2007. 26 с.
87. Соломатина А.О. Содержательно-информативные показатели текстов политической коммуникации в аспекте реализации стратегий положительной и отрицательной презентации: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Краснодар, 2016. 166 с.
88. Стернин И.А., Розенфельд М.Я. Слово и образ. Монография. Воронеж: «Истоки», 2008. 243 с.
89. Татарина Н.В. О понятии «имидж» и его отличии от сходных с ним понятий «образ», «репутация», «стереотип» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2009. Вып. 2. С. 252–255.
90. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур. М.: Слово, 2008. 334 с.

91. Толстая С.М. Стереотип и картина мира // Этнолингвистика. Ономастика. Этимология. Материалы международной научной конференции. Екатеринбург. 2009. С. 262–264.
92. Томберг О.В. Имагология как научное направление: аспекты изучения образа // Образ России в международном образовательном дискурсе: лингвокогнитивный и лингводидактический аспекты: коллективная монография / под ред. Е.В. Дзюбы. Екатеринбург: «УрГПУ», 2019. С. 8–18.
93. Тумаркин П.С. Жесты и мимика в общении японцев: лингвострановедческий словарь-справочник. М.: «Русский язык», 2001. 643 с.
94. Тумаркин П.С. Японский язык: речевой этикет и обороты диалогической речи. М: АСТ Восток-Запад, 2008. 96 с.
95. Устинова О.А. «Образ-Я» и его развитие средствами диалога: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.01. М., 2012. 26 с.
96. Фарман И.П. Образ // Энциклопедия эпистемологии и философии науки / под ред. И.Т. Касавина. М.: «Канон», 2009. С. 641–642.
97. Фомин И.В. Возможности структурного исследования образов в политических дискурсах // Политическая наука. 2012. Вып. 2. С. 237–250.
98. Фомин И.В. Категория образа как средство изучения политической действительности (на примере образа Южной Осетии в российском внешнеполитическом дискурсе) // Символическая политика. 2014. Вып. 2. С. 40–65.
99. Фуко М. Дискурс и истина / пер. с англ. А.М. Корбута. Минск: «Пропилеи», 2006. 152 с.
100. Хуажев А.А. Имидж vs образ региона в СМИ: анализ распространенных трактовок // Вестник Поволжского института управления. 2021. Вып. 5. С. 67–77.
101. Чепель Е.Ю. Образ иностранца и иностранного в древнегреческой трагедии // Египет и сопредельные страны. 2019. Вып. 2. С. 40–56.

102. Чепкасов А.В. Образ – имидж – стереотип региона (к определению понятий) // Вестник НГУ. Серия: История, филология. 2016. Т. 15, Вып. 6. С. 83–92.
103. Чернова С.В. Процессуальные и непроцессуальные характеристики человека как основа для реконструкции его образа // Рациональное и эмоциональное в русском языке: международный сборник научных трудов / под науч. ред. д.ф.н. проф. Н.А. Герасименко. М.: МГОУ, 2012. С. 554–558.
104. Чернявская В.Е. Лингвистика текста. Лингвистика дискурса. М.: ФЛИНТА, 2013. 208 с.
105. Чупракова О.В. Языковая репрезентация образа России в романах Айрис Мердок: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. Нижний Новгород, 2018. 20 с.
106. Чупрова И.А. «Имидж» и «образ» страны: проблема демаркации понятий // Право и управление. XXI век. 2015. Вып. 4. С. 129–133.
107. Щербинина Ю.В. Педагогический дискурс: Мыслить – говорить – действовать. М.: Флинта: Наука, 2010. 440 с.
108. Шестопал Е.Б. Образ и имидж в политическом восприятии: актуальные проблемы исследования // Образы государств, наций и лидеров / под ред. Е.Б. Шестопал. М.: Аспект Пресс, 2008. С. 8–24.
109. Щипицина Л.Ю. Языковая характеристика письменного учебного дискурса (на материале анализа заданий в учебниках немецкого языка) // Сборник научных статей по материалам XII Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием) / под ред. Е.В. Романовой. Йошкар-Ола: Издательство Марийского государственного университета, 2020. С. 125–134.
110. Шукман В.Э. Базовые концепты в учебниках немецкого языка для иностранцев в образовательном дискурсе ФРГ // АПФ&ПЛ. Тематический выпуск: Многомерность дискурса. 2021. Вып. 1. С. 280–294.

111. Яшина Н.К. Лингвистика текста и перевод: монография. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2013. 116 с.
112. Apple M., Christian-Smith L. The politics of the textbook. London and New York: Routledge, 1991. 296 p.
113. Bassani Ch. Ethnic Representation in Canadian Primary English Textbooks // Red Feather Journal. Vol. 6. № 2. 2015. P. 53–74.
114. Bernstein B. Class, Codes and Control: The Structuring of Pedagogic Discourse. London and New York: Routledge, 2003. 204 p.
115. Bori P. Language textbooks in the era of neoliberalism. London and New York: Rutledge, 2018. 205 p.
116. Chapelle C.A., Risager K. Culture in Textbook Analysis and Evaluation // The Encyclopedia of Applied Linguistics / ed. by C.A. Chapelle. Iowa: Blackwell Publishing Ltd., 2013. P. 1620–1625.
117. Davis A.J., Konishi E. Whistleblowing in Japan // Nursing Ethics. 2007. Vol. 14 (2). P. 194–202.
118. Dijk van T.A. Ideology: A Multidisciplinary Approach. London: Sage Publications, 1998. 376 p.
119. Dijk van T.A. Ideology and Discourse: A Multidisciplinary Introduction. Barcelona: Pompeu Fabra University, 2007. 118 p.
120. Dijk van T.A. Discourse and Power. New York: Palgrave Mcmillan. 2008. 162 p.
121. Fairclough I., Fairclough N. Political Discourse Analysis. A method for advanced students. London and New York: Routledge, 2012. 275 p.
122. Farrer J., Tsuchiya H., Bagrovicz B. Emotional expression in tsukiau dating relationships in Japan // Journal of Social and Personal Relationships. 2008. Vol. 25 (1). P. 169–188.
123. Frow J. Discourse genres // Journal of literary semantics. Vol. 9. № 2. 1980. P. 73–81.
124. Gee J.P. Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses. London and New York: Rutledge, 2015. 282 p.

125. Harris Z.S. Discourse Analysis // Language. Vol. 28. № 1. 1952. P. 1–33.
126. Khan M.Y., Ali A. Exploring Ideologies in Primary English Textbook (SNC–2020): A Critical Discourse Analysis // Perennial Journal of History. 2022. Vol. 3. № 1. P. 35–48.
127. Kubota R., Lin A. Race, Culture, and Identities in Second Language Education: Exploring Critically Engaged Practice. London and New York: Routledge, 2017. 322 p.
128. Kurdt-Christiansen X.L., Weninger C. The politics of textbooks in language education. London and New York: Rutledge, 2015. 241 p.
129. Learn Japanese with PuniPuni [Электронный ресурс]. 2012. URL: <https://www.punipunijapan.com/> (дата обращения: 19.05.2023).
130. Matsumoto D., Kudoh T. American-Japanese cultural differences in attribution of personality based on smiles // Journal of nonverbal behavior. 1993. P. 231–243.
131. Minowa Y., Belk R., Khomenko O. Social change and gendered gift-giving rituals: a historical analysis of Valentine’s Day in Japan // Journal of Macromarketing. 2011. Vol. 31 (1). P. 44–56.
132. Miura A., Hanaoka McGloin N. An Integrated Approach to Intermediate Japanese. Tokyo: The Japan Times, 2008. 352 p.
133. Risager K. Representations of the world in language textbooks. Bristol: Multilingual Matters, 2018. 516 p.
134. Sano K. The study of the senpai–kouhai culture in junior high schools in Japan // Sociological Insight. 2014. Vol. 6. P. 59–68.
135. Setyono B., Widodo H.P. The representation of multicultural values in the Indonesian Ministry of Education and Culture-Endorsed EFL textbook: a critical discourse-analysis // Intercultural education. 2019. Vol. 30. № 4. P. 389–397.

136. Toh G. Critical Analysis of Discourse in Educational Settings // The Encyclopedia of Applied Linguistics / ed. by C.A. Chapelle. Iowa: Blackwell Publishing Ltd., 2013. P. 1–9.

137. Tomlinson B., Masuhara H. Research for Materials Development in Language Learning: Evidence for Best Practice. London: Continuum, 2011. 448 p.

138. Vardaman J.M., Vardaman M. Japanese Etiquette Today: A Guide to Business and Social Customs. Vermont and Tokyo: Charles E. Tuttle Company, 2011. 182 p.

139. Yamaguchi M.K. Three essays on culture and whistleblowing: a multimethod comparative study of the United States and Japan. Honolulu: University of Hawaii, 2015. 235 p.

140. みんなの日本語。会話。第 1 版 [Японский язык для всех. Диалоги. 1-е издание] [Электронный ресурс]. 2001. URL: <http://minna-nihongo.ru/japanese/> (дата обращения: 19.05.2023).

141. みんなの日本語。会話。第 2 版 [Японский язык для всех. Диалоги. 2-е издание] [Электронный ресурс]. 2016. URL: <https://www.3anet.co.jp/np/en/resrcs/900240/> (дата обращения: 19.05.2023).

142. エリンの挑戦！日本語できます [«Испытания Эрин! Я могу говорить по-японски»] [Электронный ресурс]. 2007. URL: <https://www.erin.jpf.go.jp/> (дата обращения: 19.05.2023).

143. 易しい日本語 [«Простой японский»] [Электронный ресурс]. 2015. URL: <https://www.nhk.or.jp/lesson/en/lessons/> (дата обращения: 19.05.2023).

144. 岡本まゆみ他。上級への扉。東京：くろしお出版, 2009. 419 p. [Ока М. и др. Врата к продвинутому уровню].

145. 荻原稚佳子他。日本語上級話者への道。東京：スリーエーネットワーク、2005. 108 p. [Огивара Т. и др. Путь к продвинутому владению японским языком].

146. 山下好孝。「から」「ので」「て」：日本語の原因・理由を表す表現について // 北海道大学留学生センター紀要。1999. № 3. P. 1–14.

[Ямасита Е. «Кара», «нодэ», «тэ»: выражения со значением причинности в японском языке].

147. 山辺真理子、飯塚睦、金成フミ恵。日本語チャレンジ N4「文法と読む練習」。東京：株式会社アスク出版、2010。240 p. [Ямабэ М., Муцуми И., Фумиэ К. Трудности японского языка. Упражнения по грамматике и чтению на уровне N4].

148. 仕事の日本語 [«Японский язык для работы»] [Электронный ресурс]. 2022. URL: <https://www3.nhk.or.jp/nhkworld/en/tv/easyjapaneseforwork/> (дата обращения: 19.05.2023).

149. 小山悟。ジェイ・ブリッジ。東京：凡人社、2009。230 p. [Кояма С. Мост к японскому языку].

150. 星野恵子、遠藤藍子。日本語集中トレーニング。東京：アルク出版、2010。224 p. [Хосино К., Эндо А. Интенсивное обучение японскому языку].

151. 辻和子、小座間亜依、桂美穂。つなぐにほんご。初級 1。東京：初級株式会社アスク出版、2017。388 p. [Цудзи К., Одзама А., Кацура М. Объединяющий японский язык. Начальный уровень. Том 1].

152. 辻和子、小座間亜依、桂美穂。つなぐにほんご。初級 2。東京：株式会社アスク出版、2017。400 p. [Цудзи К., Одзама А., Кацура М. Объединяющий японский язык. Начальный уровень. Том 2].

153. 鶴尾能子、石沢弘子。みんなの日本語。初級 II 本冊。東京：スリーエーネットワーク、2013。250 p. [Цуруо Е., Исидзава Х. Японский язык для всех. Начальный уровень. Том 2].

154. 鶴尾能子、石沢弘子。みんなの日本語。初級 I 本冊。東京：スリーエーネットワーク、2012。252 p. [Цуруо Е., Исидзава Х. Японский язык для всех. Начальный уровень. Том 1].

155. 日本語教育教材開発委員会。学ぼう！日本語。初級1。東京：専門教育出版、2014, 204 p. [Комитет по разработке учебных

материалов по японскому языку. Японский язык: давайте учить! Начальный уровень 1].

156. 日本語教育教材開発委員会。学ぼう！日本語。初級2。東京：専門教育出版、2016, 187 p. [Комитет по разработке учебных материалов по японскому языку. Японский язык: давайте учить! Начальный уровень 2].

157. 日本語で暮らそう [«Давайте жить по-японски»] [Электронный ресурс]. 2004. URL: https://www2.nhk.or.jp/archives/movies/?id=D0009043011_00000 (дата обращения: 19.05.2023).

158. 文化外国語専門学校。新文化初級日本語 I。東京：凡人社、2007。166 p. [Коллектив института иностранных языков Бунка. Новая культура. Начальный уровень. Японский язык. Том 1].

159. 来嶋洋美他。まるごと日本の言葉と文化初中級。東京：三修社、2015。167 p. [Сибахара Т. и др. Все вместе: японский язык и культура. Уровень A2–B1].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ СЛОВАРЕЙ

1. Большой словарь японского языка [Электронный ресурс]. 2006. URL: <https://kotobank.jp/dictionary/nikkokuseisen/2318/> (дата обращения: 23.05.2023).
2. Большой толковый словарь японского языка Дайдзисэн [Электронный ресурс]. 2015. URL: <https://kotobank.jp/dictionary/daijisen/731/> (дата обращения: 23.05.2023).
3. Британская энциклопедия «Britannica» [Электронный ресурс]. 2010. URL: <https://kotobank.jp/dictionary/britannica/> (дата обращения: 23.05.2023).
4. Всемирная энциклопедия. 2-е издание [Электронный ресурс]. 2007. URL: <https://kotobank.jp/dictionary/sekaidaihyakka/> (дата обращения: 23.05.2023).
5. The Balanced Corpus of Contemporary Written Japanese [Электронный ресурс]. 2006. URL: <https://nlb.ninjal.ac.jp/search/> (дата обращения: 23.05.2023).

Частота употребления лексем «иностранец» в корпусе BCCWJ

Таблица 1. Лексемы «иностранец» в японском языке

Лексема	Транскрипция	Перевод	Частота употребления в корпусе
外国人	gaikokujin	иностранец	4366
外人	gaijin	иностранец, чужак	596
異人	ijin	чужестранец	159
エイリアン	eirian	иностранец, чужой, пришелец	117
唐人	toujin	иностранец, китаец	95
外国の人/方	gaikoku no hito/kata	иностранец	88
異邦人	ihoujin	иностранец	66
夷狄	iteki	чужестранцы, варвары	53
異国人	ikokujin	иностранец	34
外来者	gairaimono	иностранец, пришлый	33
流れ者	nagaremono	бродяга, чужестранец	26
夷人	ijin	чужеземец, варвар	25
他国人	takokujin	чужеземец	16
余所から来た人/者/人間/方	yoso kara kita hito / mono / ningen / kata	человек, пришедший с чужбины	13
毛唐	keto:	(унич.) европеоидный иностранец	12
他国者	takokumono	чужеземец	12
エトランジェ	etoranje	иностранец, путешественник из другой страны	11
旅烏	tabigarasu	(унич.) чужеземец	5
余所者	yosomono	чужак, неместный	3
渡者	watarimono	чужеземец	3
毛唐人	keto:jin	(унич.) европеоидный иностранец	1
彼方者	atchimono	иностранец	0
他所者	yosomono	чужеземец	0
外蕃	gaiban	иностранец	0
エトランゼ	edoranze	иностранец, путешественник из другой страны	0

Подборка дефиниций лексемы «иностранец»

Таблица 2. Дефиниции лексемы «иностранец»

Словарь	Дефиниция	Перевод
外国人		
デジタル大辞泉	その国の国籍を持たない人。外人。法律用語としては、外国の国籍を持つ者と無国籍の者をいう。	Человек, не имеющий гражданства / подданства определенного государства. Иностранец, чужак. В юридической терминологии – лицо, имеющее гражданство / подданство иностранного государства или лицо, не имеющее гражданства.
ブリタニカ国際大百科事典小項目事典	それぞれの国において、その国の国籍を有しない者。日本においては、日本国籍を有しない者が外国人で、それには外国の国籍を有する者と無国籍者とがある。	Относительно любой страны: лицо, не имеющее в этой стране гражданства / подданства. Относительно Японии: иностранцы как лица, не имеющие подданства Японии, подразделяются на лиц, имеющих гражданство / подданство другого государства, и лиц, не имеющих гражданства / подданства.
世界大百科事典第2版	日常語としては広く他国の人を意味する。自国以外の国籍を有する者および無国籍者をふつう指す。	В повседневной речи часто имеет значение «человек из другой страны». Обычно относится к лицам, имеющим гражданство / подданство иной страны, нежели рассматриваемая, а также, к лицам, не имеющим гражданства / подданства.
外人		
デジタル大辞泉	1 外国人。特に、欧米人をいう。 2 仲間以外の人。他人。 [補説] 1 は、よそ者というニュアンスを持つようになったため、使う相手・状況に注意が必要な言葉。	1. Иностранец. В особенности, европеец . 2. Человек, не входящий в группу , компанию. Посторонний. Дополнение: В связи с тем, что слово приобрело оттенок значения « чужак », при использовании его в первом значении, необходимо употреблять в речи с осторожностью , имея ввиду адресата и обстоятельства.
精選版日本国語大辞典	①家族、親戚、仲間、同宿などの範囲の外にいる人。無関係の人。疎遠な人。他人。また、その土地の人ではない人。 ②外国人。	1. Лицо, находящееся за пределами семейного, родственного, соседского, дружеского круга . Человек, не имеющий к вам отношения. Чужой человек. Посторонний. Кроме того, не местный. 2. Иностранец.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б (продолжение)

Словарь	Дефиниция	Перевод
異人		
デジタル大辞泉	1 異国の人。外国人。特に、西洋人をいう。 2 別の人。他の人。 3 普通の人とはちがってすぐれた人。また、不思議な術を使う人。	1. Человек из чужой страны. Иностранец. В особенности, европеец. 2. Другой, иной человек. 3. Тот, кто отличается от обычных людей. Кроме того, тот, кто владеет чудесными умениями.
精選版日本国語大辞典	①普通でない人。 ②ほかの人。別人。 ③よその国の人。外人。外国人。 ④ある社会の外側に住むもの。異界に住むもの。よそもの。狭義に、妖怪や鬼を指していることもある。	1. Необычный человек. 2. Другой человек. 3. Человек из чужой страны. Чужак. Иностранец. 4. Человек, живущий вне определенного общества. Человек из другого мира. Нездешний. В узком смысле, может иметь значение «чудовище, демон».
エイリアン		
デジタル大辞泉	1 外国人。市民権をもたない人。 2 SF で、宇宙の生物。または宇宙人。	1. Иностранец. Человек, не имеющий гражданства. 2. В научной фантастике: пришелец из космоса. Инопланетянин.
精選版日本国語大辞典	宇宙人。異星人。転じて、異星人のように異質に見える人。	Инопланетянин. Чужеземец. В переносном смысле: Человек, похожий на чужеземца.
唐人		
デジタル大辞泉	1 唐土の人。中国人。からびと。 2 外国人。異国人。異人。 3 ものの道理のわからない人をののしっている語。	1. Человек из Древнего Китая. Китаец. Корец. 2. Иностранец. Чужеземец. Чужестранец. 3. Бранное слово, обозначающее того, кто не понимает разумных доводов.

Частота употребления лексем «иностранец» в учебных пособиях

Таблица 3. Частота употребления лексем «иностранец» в учебных пособиях

Учебное пособие	Лексема	Частота употребления
みんなの日本語初級 I 本冊	外国人	2
みんなの日本語初級 II 本冊	外国人	1
	色々な国の人	1
日本語チャレンジ文法と読む練習 N4	外国人	2
	外国の子供たち	1
日本語集中トレーニング	外国人	1
	外国の方	1
JBridge to intermediate Japanese	外国人	4
	外国の人	2
	他の国の人	1
上級への扉	外国人	5
An Integrated Approach to Intermediate Japanese 中級の日本語 [改訂版]	外国人	2
	白人	1
学ぼう!日本語初級	外国人	1

Количественные данные по национальности персонажей-иностранцев

Таблица 4. Национальная принадлежность персонажей-иностранцев

Регион происхождения	Национальность	Количество
Восточная Азия	中国人 китаец	26
	韓国人 кореец	16
Юго-Восточная и Центральная Азия	ベトナム人 вьетнамец	14
	タイ人 таец	11
	インドネシア人 индонезиец	10
	ミャンマー人 бирманец	6
	インド人 индиец	4
	フィリピン人 филиппинец	4
	ネーパール人 непалец	3
	シンガポール人 сингапурец	2
	トルコ人 турок	2
	マレーシア人 малазиец	1
	モンゴル人 монгол	1
	スリランカ人 шриланкиец	1
Европа, Америка и Австралия	ブラジル人 бразилец	12
	アメリカ人 американец	10
	フランス人 француз	5
	ロシア人 русский	5
	ドイツ人 немец	4
	メキシコ人 мексиканец	4
	イギリス人 англичанин	3
	オーストラリア人 австралиец	3
	カナダ人 канадец	2
	ポーランド人 поляк	1
	パラグアイ人 парагваец	1
Африка	ケニア人 кениец	3
	チュニジア人 тунисец	1

Количественные данные по национальности главного героя нарративов

Таблица 5. Национальная принадлежность главного героя нарративов

Национальность главного героя	Количество
アメリカ人 американец	3
タイ人 таец	2
ベトナム人 вьетнамец	2
中国人 китаец	2
イギリス人 англичанин	1
ブラジル人 бразилец	1
インド人 индиец	1

Количественные данные по профессиональному статусу иностранцев

Таблица 6. Социальный статус и профессия иностранцев

Трудовой статус	Сфера труда	Профессия	Общее число	Национальная и гендерная репрезентация
Не трудоустроен / неполный рабочий день	—	学生 /gakusei/ студент	40	Китаец: 3м, 4ж Кореец: 6ж Американец: 3м, 2ж Таец: 2м, 2ж Бразилец: 2м, 1ж Англичанин: 1м, 1ж Вьетнамец: 1ж, 1м Француз: 2ж Австралиец: 2м Сингапурец: 1м Непалец: 1м Индонезиец: 1ж Немец: 1м Русский: 1м Малазиец: 1м Мексиканец: 1м
		主婦 /shufu/ домохозяйка	3	Бразилец: 1ж Австралиец: 1ж Филиппинец: 1ж
	Итого: 43			
Трудоустроен	Сфера физического труда	労働者/ro:do:sha/ рабочий	2	Бразилец: 1м Бирманец: 1м
		運転手 /untenshu/ водитель	1	Бразилец: 1м
		ハウスクリーニング作業員 /hausukuriningusagyo:in/ специалист по уборке помещений	3	Филиппинец: 2ж Китаец: 1м
		整備士/seibishi/ механик	6	Непалец: 2м Монгол: 1м Китаец: 1м Вьетнамец: 1м Шриланкиец: 1м
		作業員 /sagyo:in/ строитель	1	Вьетнамец: 1м
		守衛 /shuei/ охранник	1	Тунисец: 1м
		農家 /no:ka/ фермер	1	Индонезиец: 1ж
	Итого: 15			

ПРИЛОЖЕНИЕ Е (продолжение)

Трудовой статус	Сфера труда	Профессия	Общее число	Национальная и гендерная репрезентация
Трудоустроен	Сфера творчества	デザイナー /dezaina:/ дизайнер	6	Вьетнамец: 2м Бразилец: 1м Индонезиец: 1м Бирманец: 1м Китаец: 1м
		写真家 /shashinka/ фотограф	1	Китаец: 1ж
		フローリスト /furo:risuto/ флорист	1	Бирманец: 1ж
	Итого: 8			
	Сфера общественной деятельности	会社員 /kaishain/ сотрудник фирмы, マネージャー /mane:ja:/ менеджер 銀行員 /ginko:in/ сотрудник банка	24	Кореец: 2м, 2ж Китаец: 1м, 3ж Бирманец: 2м, 1ж Индонезиец: 2ж Индиец: 2м Канадец: 2м Таец: 1м Малазиец: 1ж Француз: 1ж Американец: 1м Австралиец: 1м Бразилец: 1м Вьетнамец: 1ж
		不動産屋 /fudo:sanya/ агент по недвижимости	1	Китаец: 1м
		先生 /sensei/, 教師 /kyo:shi/ преподаватель	4	Австралиец: 2м Англичанин: 1м Немец: 1ж
		研究者 /kenkyu:sha/ ученый	2	Кореец: 1ж Таец: 1ж
		ソーシャルワーカー /so:sharuwa:ka:/ социальный работник	1	Вьетнамец: 1ж
		医者/isha/ врач	2	Китаец: 2м
	Итого: 34			

ПРИЛОЖЕНИЕ Е (продолжение)

Трудовой статус	Сфера труда	Профессия	Общее число	Национальная и гендерная репрезентация
Трудоустроен	Сфера технических профессий	エンジニア /enjīnia/ инженер	24	Вьетнамец: 5м Китаец: 2м, 2ж Немец: 2м Таец: 2м Кореец: 2м Индонезиец: 2м Филиппинец: 1м Индиец: 1м Поляк: 1м Мексиканец: 1м Француз: 1м Русский: 1м Американец: 1м
	Итого: 24			

Оценочные прилагательные, характеризующие иностранцев

Таблица 7. Прилагательные, характеризующие иностранцев

Коннотация	Прилагательное	Транскрипция	Перевод
Положительная	優しい	yasashii	добрый
	明るい	akarui	честный, открытый, светлый
	面白い	omoshiroi	интересный
	頭がいい	atamagaii	умный
	楽しい	tanoshii	веселый
	強い	tsuyoi	сильный
	まじめな	majimena	серьезный, порядочный
	親切的な	shinsetsuna	добрый
	元気な	genkina	энергичный
	素敵な	sutekina	замечательный
	人気の	ninkina	популярный
Отрицательная	厳しい	kibishii	строгий
	怖そうな	kowaso:na	пугающий с виду
	短気な	tankina	вспыльчивый
	いつも暇な	itsumo himana	все время ничем не занят
	自信がない	jishin ga nai	неуверенный в себе

Этнокультурные атрибуты

Таблица 8. Этнокультурные атрибуты

Категория предметов	Предметы	Страны происхождения
Еда, напитки, посуда	コーヒー/ko:hi:/ «кофе» カプチーノ お菓子/okashi/ «конфеты» お茶/ocha/ «зеленый чай» ワイン/wain/ «вино» パン/pan/ «хлеб» 料理/ryo:ri/ «кухня» りんごのケーキ /ringonoke:ki/ «яблочный пирог» スープ/su:pu/ «суп» 米/kome/ «рис» 牛乳/gyu:nyu:/ «молоко» バナナ /banana/ «банан» スタールフールツ /suta:rufuru:tsu/ «карамбола» ナイフ /naifu/ «нож» フォーク/fo:ku/ «вилка» スプーン /supu:n/ «ложка» ティーカップ /ti:kappu/ «чайная чашка»	ベトナム/betonamu/ «Вьетнам» フランス/furansu/ «Франция» イタリア/itaria/ «Италия» 中国/chu:goku/ «Китай» 韓国 /kankoku/ «Южная Корея» ブラジル/burajiru/ «Бразилия» インドネシア/indoneshia/ «Индонезия» ドイツ/doitsu/ «Германия» タイ/tai/ «Тайланд» スペイン/supein/ «Испания» ポルトガル/porutogaru/ «Португалия» フィリピン/firipin/ «Филиппины» トルコ/toruko/ «Турция» 台湾/taiwan/ «Тайвань» メキシコ/mekishiko/ «Мексика» アジアの国々 /ajia no kuniguni/ «Азиатские страны» 外国/gaikoku/ «другие страны»
Одежда и аксессуары	帽子/bo:shi/ «шапка» 靴/kutsu/ «обувь» カバン/kaban/ «сумка» ネクタイ/nekutai/ «галстук» セーター/se:ta:/ «свитер» 傘 /kasa/ «зонт» 香水 /ko:sui/ «духи»	インドネシア/indoneshia/ «Индонезия» イタリア/itaria/ «Италия» 韓国/kankoku/ «Южная Корея» メキシコ/mekishiko/ «Мексика» スペイン/supein/ «Испания» イギリス/igirisu/ «Англия» ベトナム/betonamu/ «Вьетнам» フランス/furansu/ «Франция» アメリカ/amerika/ «США»
Техника	車/kuruma/ «автомобиль» コンピューター/konpyu:ta:/ «компьютер» 腕時計 /udedokei/ «наручные часы»	アメリカ/amerika/ «США» ドイツ/doitsu/ «Германия» スイス/suisu/ «Швейцария» イギリス/igirisu/ «Англия»

ПРИЛОЖЕНИЕ 3 (продолжение)

Категория предметов	Предметы	Страны происхождения
Искусство, спорт и СМИ	歌/uta/ «песня» 映画/eiga/ «фильм» ニュース/nyu:su/ «новости» 人形/ningyo:/ «кукла» サッカーのワールドカップ /sakka: nowa:rudokappu/ «Кубок мира по футболу» サンバ/sanba/ «самба» フラダンス /furadansu/ «танец хула» テレビ番組 /terebibangumi/ «телевизионная передача»	イタリア/itaria/ «Италия» フランス/furansu/ «Франция» ロシア/roshia/ «Россия» 韓国/kankoku/ «Южная Корея» ブラジル/burajiru/ «Бразилия» 中国/chu:goku/ «Китай» アメリカ/amerika/ «США» 香港 ハワイ /hawai/ «Гавайи» タイ/tai/ «Тайланд»
Географические объекты	海/umi/ «море» 高い山 /takai yama/ «высокая гора» きれいなビーチ /kireina bi:chi/ «красивые пляжи» 滝 /taki/ «водопад»	メキシコ/mekishiko/ «Мексика» ブラジル/burajiru/ «Бразилия» アメリカ/amerika/ «США» 中国/chu:goku/ «Китай» フランス/furansu/ «Франция»

Прецедентные феномены в тексте учебников

Таблица 9. Прецедентные феномены

Категория феноменов	Названия	Страны происхождения
Имена	チャイコフスキー («Чайковский»)	ロシア/roshia/ («Россия»)
	レオナルド・ダ・ビンチ («Леонардо да Винчи»)	イタリア/itaria/ («Италия»)
	ベートーベン («Бетховен»)	ドイツ/doitsu/ («Германия»)
	クック («Кук»)	イギリス/igirisu/ («Англия»)
	ライト兄弟 («Братья Райт»)	アメリカ/amerika/ («США»)
Тексты	三国志 («Сань го чжи» – «Записи о Трех царствах»)	中国/chu:goku/ («Китай»)
	シンデレラ («Золушка»)	西ヨーロッパ /nishiyo:roppa/ («Западная Европа»)
	赤ずきんちゃん («Красная Шапочка»)	西ヨーロッパ /nishiyo:roppa/ («Западная Европа»)
Фильмы	タイタニック («Титаник»)	アメリカ/amerika/ («США»)
Архитектурные объекты	エッフェル塔 («Эйфелева башня»)	フランス/furansu/ («Франция»)
	自由の女神像 («Статуя Свободы»)	アメリカ/amerika/ («США»)
	天壇 («Храм Неба»)	中国/chu:goku/ («Китай»)
	万里の長城 («Великая китайская стена»)	中国/chu:goku/ («Китай»)
Природные объекты	グランドキャニオン («Большой каньон» в США)	アメリカ/amerika/ («США»)
	イグアスの滝 («Водопады Игуасу» на границе Бразилии и Аргентины)	ブラジル/burajiru/ («Бразилия») アルゼンチン /aruzenchin/ («Аргентина»)

Данные по тематике ситуации, раскрывающих поведение иностранцев

Таблица 10. Ситуации, раскрывающие поведение иностранцев

Тематика ситуации	Частота встречаемости: общая и по регионам	Количество по национальной и гендерной репрезентации
Иностранец опаздывает (на работу, к оговоренному времени)	19 (Восточная Азия: 1 Юго-Восточная Азия: 10 Европа, Северная Америка и Австралия: 7 Латинская Америка: 1)	Американец: 6 м Филиппинец: 3ж Таец: 3ж Бразилец: 1м Непалец: 1м Вьетнамец: 1м Француз: 1ж Индонезиец: 1ж Малазиец: 1м Китаец: 1ж
Иностранец ломает, роняет, теряет, забывает вещи	23 (Восточная Азия: 4 Юго-Восточная Азия: 12 Европа, Северная Америка и Австралия: 6 Латинская Америка: 1)	Вьетнамец: 4м, 1ж Кореец: 3ж Таец: 1м, 2ж Американец: 2ж Индонезиец: 2ж Англичанин: 1м, 1ж Австралиец: 2м Непалец: 1м Китаец: 1м Бразилец: 1м Филиппинец: 1ж
Иностранец не знает норм поведения, правил пользования чем-то	31 (Восточная Азия: 5 Юго-Восточная Азия: 9 Европа, Северная Америка и Австралия: 8 Латинская Америка: 9)	Бразилец: 9м Американец: 6м Кореец: 1м, 2ж Вьетнамец: 3м Индиец: 2м Китаец: 1м, 1ж Индонезиец: 1ж Француз: 1ж Филиппинец: 1ж Таец: 1ж Сингапурец: 1м Англичанин: 1ж
Иностранец сознательно нарушает правила	6 (Восточная Азия: 2 Юго-Восточная Азия: 2 Европа, Северная Америка и Австралия: 2 Латинская Америка: 0)	Кореец: 1ж Непалец: 1м Американец: 1ж Вьетнамец: 1м Англичанин: 1м Китаец: 1м

ПРИЛОЖЕНИЕ Й (продолжение)

Тематика ситуации	Частота встречаемости: общая и по регионам	Количество по национальной и гендерной репрезентации
Иностранец эксплицитно хвалит себя, свою семью, страну происхождения	7 (Восточная Азия: 0 Юго-Восточная Азия: 0 Европа, Северная Америка и Австралия: 5 Латинская Америка: 2)	Бразилец: 2м Американец: 2м Англичанин: 1м Немец: 1м
Иностранец ведет нездоровый образ жизни	6 (Восточная Азия: 0 Юго-Восточная Азия: 1 Европа, Северная Америка и Австралия: 1 Латинская Америка: 1 Неизвестно: 3)	Индонезиец: 1ж Бразилец: 1ж Немец: 1м

РЕФЕРАТ

Тема бакалаврской работы – «Образ иностранца в японском педагогическом дискурсе (на примере учебных материалов по японскому языку для иностранцев)». Выпускная квалификационная работа представлена в объеме 128 страниц, включает в себя список использованной литературы, состоящий из 159 источников, 48 из которых на иностранных языках, список использованных словарей и приложения.

Ключевые слова: ИДЕОЛОГИЧЕСКОЕ НАПОЛНЕНИЕ УЧЕБНИКА, ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЕ СОДЕРЖАНИЕ, ОБРАЗ ИНОСТРАНЦА, ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС, ПИСЬМЕННЫЙ МОДУС ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА, УЧЕБНИК ЯПОНСКОГО ЯЗЫКА, ЯЗЫКОВОЙ ОБРАЗ, ЯЗЫКОВОЙ ОБРАЗ ЧЕЛОВЕКА.

Цель: проанализировать средства конструирования образа иностранца в японском педагогическом дискурсе.

Задачи: 1) изучить феномен «образ» в лингвистике; 2) выявить смежные понятия и произвести их дифференциацию; 3) охарактеризовать существующие подходы к моделированию языкового образа человека; 4) описать основные характеристики педагогического дискурса; 5) выявить роль учебника как письменного жанра педагогического дискурса в репрезентации национально-культурного образа; 6) используя подход Л.Б. Никитиной к моделированию образа, проанализировать языковой и иллюстративный материал, выявить и описать лингвистические и экстралингвистические средства конструирования образа иностранца в учебных материалах по японскому языку.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью познания и формирования осознанности в восприятии других культур и их языкового воплощения, а также установления гармоничного межнационального сотрудничества.

Основные выводы и результаты исследования:

1) образ иностранца в японском педагогическом дискурсе обладает рядом субъективных, стереотипных черт, что является следствием идеологизированности лингвокультурного содержания такого дискурсивного жанра как учебник;

2) образ иностранца конструируется на уровне лексики, грамматики, предложения, текста, а также при помощи паралингвистических средств;

3) при номинации используется нейтральная лексема «иностранец», избегается употребление расово маркированных лексем, имеющих негативную коннотацию. Лексема «иностранец» задействуется редко, наблюдается обратная зависимость между количеством нарративов с участием иностранцев и частотой употребления лексемы;

4) внешний облик характеризуется с помощью оценочных имен существительных и прилагательных, а внутренние качества – при помощи качественных прилагательных;

5) на лексическом уровне выражается нейтрально окрашенная информация об этнокультурных атрибутах;

6) поведение представлено в нарративах и имеет черты инфантильного, демонстрируются нарушения иностранцами этикетных формул японской коммуникации;

7) умения иностранцев наиболее часто передаются при помощи лексем со значением «умелый» и глаголов в потенциальном залоге;

8) образы персонажей-представителей западной и восточной лингвокультуры имеют различия в профессиональном статусе, финансовом положении, внешнем облике и мимике, поведении в японском обществе. Репрезентация стран и регионов неравномерна;

9) положительно окрашенные элементы образа выражены эксплицитно, отрицательно окрашенные проявляются имплицитно в содержании нарративов и при помощи паралингвистических средств.

Перспективы дальнейшего исследования: 1) расширение объема материала за счет учебных материалов, рассчитанных на реципиента-японца; 2) расширение рамок изучения за счет сопоставления образа иностранца в дискурсах разных типов.

Министерство науки и высшего образования РФ
Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Институт филологии и языковой коммуникации
Кафедра восточных языков

УТВЕРЖДАЮ
Заведующий кафедрой
 И.Г. Нагибина
« 27 » июня 2023 г.

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

45.03.02 Лингвистика

**ОБРАЗ ИНОСТРАНЦА В ЯПОНСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ
ДИСКУРСЕ (НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПО
ЯПОНСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ)**

Научный руководитель


канд. филол. наук,
доц. А.В. Козачина

Выпускник


Ю.А. Базаева

Нормоконтролер


В.Г. Моргун

Красноярск 2023