

*На правах рукописи*



**КОЗАЧИНА Анна Владимировна**

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

Специальность 10.02.19 – Теория языка

**АВТОРЕФЕРАТ**  
диссертации на соискание ученой степени  
кандидата филологических наук

Красноярск – 2021

Работа выполнена на кафедре романских языков и прикладной лингвистики во  
ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»

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

**Официальные оппоненты:** **Седых Аркадий Петрович**, доктор  
филологических наук, профессор, ФГАОУ  
ВО «Белгородский государственный  
национальный исследовательский  
университет», кафедра немецкого и  
французского языков, заведующий кафедрой

**Первухина Светлана Владимировна**,  
доктор филологических наук, доцент,  
ФГБОУ ВО «Донской государственный  
технический университет», кафедра  
«Мировые языки и культуры», профессор

**Ведущая организация:** ФГБОУ ВО «Тихоокеанский  
государственный университет»

Защита диссертации состоится 24 сентября 2021 года в 15.00 часов на заседании диссертационного совета Д 999.016.04 на базе федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет», федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Новосибирский национальный исследовательский государственный университет», федерального государственного бюджетного учреждения науки Институт филологии Сибирского отделения Российской академии наук, федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Иркутский государственный университет» по адресу: г. Красноярск, пр. Свободный, 82, стр. 9, ауд. 4-02.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке и на сайте ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»: <http://www.sfu-kras.ru>.

Автореферат разослан «\_\_\_» \_\_\_\_\_ 2021 г.

Ученый секретарь  
диссертационного совета



Бурмакина Наталья Геннадьевна

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

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

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

Таким образом, **актуальность** исследования связана с тем, что оно вносит вклад в решение глобальной задачи изучения средств и механизмов языкового воздействия на различные социальные таргет-группы.

**Степень разработанности проблемы.** Критический дискурс-анализ, лингвистика информационно-психологической войны, теория речевой аргументации – направления, которые сегодня активно разрабатываются в лингвистике. В данном диссертационном исследовании этот вектор продолжается за счет применения к материалу институционального педагогического дискурса теории легитимации. Последняя, переживая в настоящее время этап бурного развития в зарубежных гуманитарных исследованиях, призвана ответить на вопрос о том, как ценности, феномены, явления, статус которых в определенной социальной группе еще нестабилен, намеренно укореняются в сознании ее представителей посредством продуманного использования определенных дискурсивных стратегий.

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

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

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

1. Изучить эволюцию феномена «дискурс» в парадигме современного гуманитарного знания.
2. Обобщить подходы к пониманию сущности и методологии описания институционального дискурса.
3. Проанализировать институциональную природу педагогического дискурса и раскрыть суть термина «институционализированные ценности» в контексте дискурсивной парадигмы.
4. Рассмотреть подходы к изучению явления легитимации.
5. Уточнить место институционализированных ценностей, представленных в современном педагогическом дискурсе Японии, в ценностной картине мира лингвокультурного сообщества и обосновать необходимость

рассмотрения данных ценностей в качестве объектов легитимации в педагогическом дискурсе.

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

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

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

**Гипотеза** исследования сформулирована следующим образом: институционализированные ценности как неотъемлемая часть ценностной картины мира определенного социума воспроизводятся и легитимируются в педагогическом дискурсе с помощью соответствующей дискурсивной практики, которая имеет свою структуру, динамику и собственные средства реализации.

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

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

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

отдельной лингвокультуры проявляется специфичный набор «предпочтительных» субстратегий и форм.

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

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

**Теоретико-методологическую базу** исследования составили работы отечественных и зарубежных ученых в области теории дискурса (В.И. Карасик, М.Л. Макаров, М.Ю. Олешков, Е.И. Шейгал, Т.А. Ширяева, E. Benveniste, M. Foucault, Z. Harris, M. Pêcheux, P. Sériot), критического дискурс-анализа (Т.А. van Dijk, N. Fairclough, T. van Leeuwen, R. Wodak), профессионального и педагогического дискурса (Е.И. Голованова, Г.В. Димова, Т.В. Ежова, В.И. Карасик, О.А. Каратанова, Е.А. Кожемякин, О.В. Коротева, Н.С. Остражкова, Т.А. Ширяева, A. Pennycook, R. Kubota, G. Toh), социологии (A. Comte, H. Spencer, K. Marx, M. Weber, E. Durkheim, P. Berger, T. Luckmann, P. Bourdieu, T. Parsons), когнитивной лингвистики (Н.Д. Арутюнова, З.Д. Попова, И.А. Стернин, A. Wierzbicka), теории легитимации (А.В. Колмогорова, А.В. Скиперских, P. Berger, T. van Leeuwen, T. Luckmann, M. Suchman, E. Vaara, M. Weber), японоведения (Т.И. Бреславец, Д.Г. Главева, Т.П. Григорьева, Т.М. Гуревич, О.С. Новикова, В.В. Овчинников, А.Ф. Прасол, В.А. Пронников, С.В. Чугров, T. Suzuki, T. Lebra, K. Abe, E. Handa, I. Kawai, K. Kitagawa, Y. Kondo, Y. Mineii, K. Tanaka, K. Seki, T. Watanabe, K. Yoshida и др.) и китаеведения (А.И. Кобзев, А.Е. Лукьянов, Ян Хиншун).

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

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

2. Дискурсивная практика легитимации институционализированных ценностей включает в себя ряд компонентов, которые находятся в функциональной связи друг с другом: перечень предписываемых для имплементации ценностей (объект легитимации) – дискурсивные стратегии их легитимации (инструменты легитимации) – дискурсивные жанры (способы

легитимации) – культурные сценарии, интегрирующие в себя ценности и становящиеся частью социального опыта молодого члена сообщества (результат легитимации).

3. Легитимация институционализированных ценностей в педагогическом дискурсе реализуется за счет четырех дискурсивных стратегий (по Т. ван Леувену): стратегия апелляции к авторитету, стратегия моральной оценки, стратегия рационализации, мифопоэтическая стратегия. Для японского педагогического дискурса предпочтительными являются следующие субстратегии и формы: в рамках стратегии апелляции к авторитету – субстратегии «апелляция к личному авторитету», «апелляция к авторитету эксперта» и «апелляция к авторитету примера для подражания»; для стратегии моральной оценки – субстратегия «оценка»; для стратегии рационализации – целевая форма реализации практической субстратегии и прогнозирующая форма реализации теоретической субстратегии; для мифопоэтической стратегии – субстратегия «поучительный рассказ» и форма «инвертированное повествование» в рамках субстратегии «сверхдетерминация».

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

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

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

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

University – Красноярск, Сибирский федеральный университет, 9–10 ноября 2018 г.).

По теме диссертационного исследования опубликовано 9 работ, в том числе 5 статей в изданиях, рекомендованных ВАК Минобрнауки России, 1 статья в издании, индексируемом в зарубежной базе данных Scopus (Q2), а также раздел в коллективной монографии.

**Достоверность полученных результатов** подтверждается тем, что: 1) теоретико-методологическую основу работы составляют концепции, изложенные в отечественных и зарубежных исследованиях по теории дискурса, социолингвистике, лингвокультурологии; 2) результаты базируются на анализе репрезентативного корпуса текстов, представляющих собой учебные материалы курса «Моральное воспитание» (общим объемом 1500 стр.); 3) использована методология интегративного типа, включающая в себя методы структурной лингвистики, приемы лингвокультурологического анализа, которые, тем не менее, подчинены ведущему методу – методу дискурс-анализа.

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

#### ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **введении** обосновывается актуальность темы диссертационного исследования, формулируются его объект, предмет, цель, задачи, гипотеза, научная новизна, определяются методы, излагаются положения, выносимые на защиту, характеризуются исследовательский материал и структура работы.

В первой главе определяется понятийно-терминологический аппарат исследования и формулируются теоретические основы анализа материала.

Параграф 1.1 «Педагогический дискурс в системе координат критического дискурс-анализа» посвящен изучению педагогического дискурса как одного из типов институционального дискурса, отвечающего исследовательским установкам критического дискурс-анализа.

В подпараграфе 1.1.1. «Эволюция понятия дискурса в парадигме гуманитарного знания» представлен экскурс в историю развития понятия *дискурс* как ключевого термина дискурсивной лингвистики: от последовательного речевого или письменного сообщения конкретного субъекта до сложного коммуникативного явления, изучение которого считается невозможным без учета экстралингвистических факторов. Центральной идеей становится установление контроля над дискурсом и воспроизводство власти в дискурсе. Так, следуя за Н. Фэркло, в данном исследовании мы рассматриваем дискурс как «использование языка, вовлеченное в социальные отношения и процессы, которые и определяют вариативность его свойств, включая языковые формы, появляющиеся в тексте» [Fairclough, 1995, p. 73]. В наиболее яркой форме это проявляется в институциональном дискурсе.

В подпараграфе 1.1.2 «Институциональный дискурс: общая характеристика» для более глубокого понимания сущности институционального дискурса мы обращаемся к институционализации как одной из базовых категорий дискурса и ее первооснове – понятию «институт». Здесь был осуществлен анализ трудов зарубежных ученых (А. Comte, Н. Spencer, К. Marx, М. Weber, Е. Durkheim, Р. Berger, Т. Luckmann, Р. Bourdeau, Т. Parsons),

концепции которых сформировали базу для исследований, проводимых в дискурсивной парадигме.

Вслед за отечественными и западными лингвистами мы дифференцируем понятия *персональный* и *институциональный* дискурс. Последний представляет собой речевое взаимодействие представителей социальных групп или институтов друг с другом, с людьми, реализующими свои статусно-ролевые возможности в рамках сложившихся общественных институтов [Карасик, 2000, с. 193]. В этом же подпараграфе были обобщены подходы к пониманию сущности и методологии описания институционального дискурса (в концепциях В.И. Карасика, М.Л. Макарова, М.Ю. Олешкова, Е.И. Шейгал, Т.А. Ширяевой), а также описаны основные способы реализации власти в дискурсе.

Подпараграф 1.1.3 «Педагогический дискурс как институциональный феномен» посвящен непосредственно педагогическому дискурсу как институциональному феномену. Вслед за В.И. Карасиком мы понимаем педагогический дискурс как «коммуникативное пространство, в котором осуществляется институциональное „текстовое насилие“, которое заключается в том, что усвоение определенных текстов предписывается властными институтами» [Карасик, 2000: с. 32].

На базе дискурсивных исследований отечественных и зарубежных лингвистов, таких, как Е.И. Голованова, Г.В. Димова, Т.В. Ежова, В.И. Карасик, О.А. Каратанова, Е.А. Кожемякин, О.В. Коротева, Н.С. Остражкова, Т.А. Ширяева, А. Pennycook, R. Kubota, G. Toh, характеризуются следующие конститутивные признаки педагогического дискурса: *участники* (ученик, учитель, Министерство образования), *хронотоп* (время, закрепленное за учебным процессом и место, где данный процесс происходит), *цель* (социализация нового члена общества; формирование в сознании обучаемых необходимой структуры знаний, умений и навыков, отвечающей требованиям современного общества; трансфер нравственных ориентиров, ценностных установок и поведенческих паттернов, продиктованных властными органами), *ценности* (жизнь, знания, свобода, истина, труд), *жанры* (урок, семинар, лекция, родительское собрание, классный час, консультация, зачет, экзамен, контрольная работа и др.), *прецедентные тексты* (наиболее значимые для данного типа культуры художественные произведения, мифологические сюжеты, притчи, пословицы, поговорки, тексты песен и афоризмы).

Установлено, что педагогический дискурс может быть идеологически ангажированным: с его помощью может осуществляться не только передача знаний, умений и навыков, но и нравственных ориентиров, ценностных установок и поведенческих паттернов, продиктованных властными органами. Наиболее контролируемым представляется письменный модус данного дискурса, поскольку занятия в школах невозможны без учебников, образовательных программ и других письменных материалов.

Принимая во внимание все вышеописанное, мы фокусируемся на текстовом корпусе курса «Моральное воспитание» (道徳教育 /до:току кё:ику/), который репрезентирует педагогический дискурс Японии. Тексты исследуемого корпуса четко структурированы и содержат в себе перечень тех нравственных ориентиров и поведенческих установок, которые необходимо транслировать

подрастающему поколению. В рамках настоящего исследования они получили название «институционализованные ценности».

В параграфе 1.2 «Институционализованные ценности: к определению понятия в дискурсивном контексте» раскрывается понятие «ценность» и дается характеристика следующим единицам хранения информации, релевантной для ценностной картины мира лингвокультурного сообщества: *ключевым словам, культурным сценариям* [Вежбицкая, 1999; Шмелев, 2005; Карасик, 2019], *имплицитным ценностным императивам* [Концептуальная систематика аргументации, 2009]. Ценности не существуют в культуре изолированно – в совокупности они образуют *ценностную картину мира (ЦКМ)* [Арутюнова, 1991; Карасик, 2002; Вольф, 2003; Мжельских, 2018].

Анализ научной литературы демонстрирует, что ценности играют важную роль в институциональном дискурсе. Согласно Т. Парсонсу, социальный каркас, поддерживающий каждый институт, выстраивается вокруг институционализации определенных ценностных паттернов, которые на общем культурном фоне начинают рассматриваться как моральные установки [Парсонс, 2008].

Однако Т. Парсонс еще не дает определение ценностям, прошедшим процесс институционализации. Позже это делает американский когнитивный антрополог Рой Д'Андрад. Исследователь формулирует следующее, достаточно общее, определение институционализованных ценностей: «ценности, принимаемые членами определенного сообщества для того, чтобы стать членом социальной группы и занять в ней определенное место» [D'Andrade, 2008, p. 121]. Важно обратить внимание на то, что Р. Д'Андрад оперирует термином «институционализованные ценности» в контексте антропологии – он не имплементирует термин ни в дискурсивный, ни в лингвистический контекст.

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

Процесс передачи и закрепления ценностей в дискурсе чрезвычайно сложен и требует привлечения специальных механизмов, одним из которых становится *легитимация*.

Параграф 1.3 «Легитимация как объект междисциплинарных исследований и дискурсивный процесс» состоит из двух подпараграфов.

В подпараграфе 1.3.1 «Контекстуальная специфика функционирования термина» особое внимание уделено дифференциации терминов *легитимация* и *легитимность*. Под *легитимностью* в широком смысле понимают правомерность, допустимость, оправдание определенного действия на основе его соответствия общепринятым нормам и ценностям или, по М. Веберу,

признание правомерности, значимости, законности социального порядка [Социологический энциклопедический словарь]. В свою очередь, термином *легитимация* принято обозначать процесс, посредством которого некоторый феномен имплементируется в социум как желаемый, приемлемый, соответствующий его системе норм, ценностей и убеждений [Suchman, 1995].

Таким образом, установлено, что легитимация – это процесс установления легитимности.

Далее обобщаются подходы к пониманию легитимации и основные контексты ее интерпретации:

- 1) правовой [Доган, 1994; А. Видич, 1979 и др.];
- 2) экономический [Zelditch, Walker, 2003; Deephouse, Suchman, 2008; Saretzki, 2012; Bork, Schoormans, 2015; Sica, Huber, 2017 и др.];
- 3) контекст медиасферы [Silva, Garcia, 2012; Laifi, Josserand, 2016; Lischka, 2016; Matthews, 2016; E. Howell, 2017; Kneuer, 2017 и др.];
- 4) социополитический [Berger, Luckmann, 1967; Weber, 1978; Ridgeway, Berger, 1986; Bourdieu, 1991; Suchman, 1995; Johnson, Dowd, Ridgeway, 2006; Thyen, 2017; Скиперских, 2007];
- 5) педагогический [Graber, 1989; Klossner, 2008; Shiram, George, 2018 и др.];
- 6) лингвистический [Fairclough, 2003; Bernstein, 2003; Vaara, Tienari, Laurila, 2006; van Dijk, 1997, 2008; van Leeuwen, 1995, 2008; Vaara, Tienari, 2008; Joutsenvirta, Vaara, 2015].

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

Феномен легитимации также активно исследуется в работах дискурс-аналитиков. В *критическом дискурс-анализе* основное внимание традиционно уделяется отношениям между социальными структурами, их практиками и дискурсивными событиями [Fairclough, 2005]. Активно изучаются дискурсивные практики и стратегии, посредством которых осуществляется легитимация [van Leeuwen, Wodak, 1999; van Leeuwen, 2008; Vaara, Tienari, 2008]. Однако постоянно увеличивающийся круг работ, посвященных дискурсивной практике легитимации, демонстрирует тенденцию к расширению содержания данного понятия [Dijk, Rojo, 1997; Vaara, Tienari, Laurila, 2006; Leeuwen, 2008; Vaara, Tienari, 2008; Joutsenvirta, Vaara, 2015]. Легитимация более не отождествляется только с «узаконением»: она формирует предпочтительное отношение к проводимым практикам [Dijk, Rojo, 1997], которые должны стать для реципиента благоприятными, полезными, этичными, понятными [Vaara, Tienari, Laurila, 2006; Vaara, Tienari, 2008; Joutsenvirta, Vaara, 2015], и главное – легитимация отвечает на вопрос «Почему?», объясняя реципиентам причину, по которой та или иная социальная практика или ее часть

должна осуществляться в том виде, в каком она декларируется [Leeuwen, 2008, p. 20].

Далее в работе анализируются существующие модели анализа дискурсивных стратегий легитимации и обосновывается выбор «модели Т. ван Леувена» как наиболее релевантной настоящему исследованию, поскольку она:

- 1) носит институциональный характер;
- 2) сконструирована на основе педагогического дискурса;
- 3) применима как к устному, так и к письменному модусу дискурса;
- 4) не ограничена каким-либо жанром.

Подпараграф 1.3.2 «Модель анализа дискурса легитимации Т. ван Леувена» посвящен непосредственно описанию всех стратегий и субстратегий легитимации, предложенных Т. ван Леуеном.

1. *Стратегия апелляции к авторитету* предполагает обращение к авторитету традиций, обычаев, законов и/или личности, за которой этот авторитет закреплён институционально. Актуализируется с помощью следующих субстратегий: *апелляция к личному авторитету, апелляция к «безличному» авторитету; апелляция к авторитету эксперта, апелляция к авторитету примера для подражания; апелляция к авторитету традиций и апелляция к авторитету большинства.*

2. *Стратегия моральной оценки* локализует объект легитимации в системе моральных ценностей. Свою реализацию стратегия моральной оценки получает через три субстратегии: *оценка; абстракция; аналогия.*

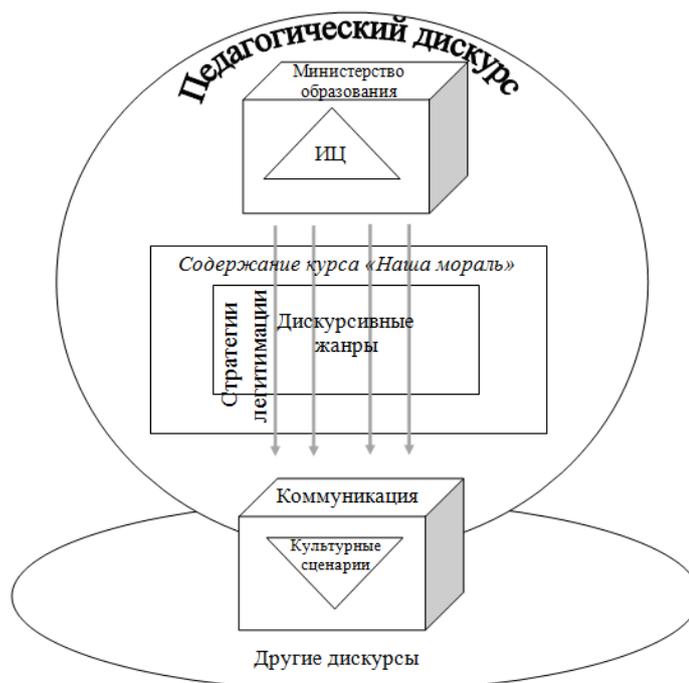
3. *Стратегия рационализации*, нередко сочетающаяся со стратегией моральной оценки, ставит своей целью категоризировать и концептуализировать объект легитимации в сознании целевой аудитории за счет обращения к логическим операциям. Она подразделяется на две субстратегии: *теоретическую рационализацию и практическую рационализацию.* Теоретическая рационализация включает в себя следующие формы реализации: *дефинитивную, объясняющую и прогнозирующую.* Практическая – *целевую, инструментальную и результативную.*

4. *Мифопоэтическая стратегия* обращена к рудиментам мифопоэтического сознания. Она реализуется посредством следующих субстратегий: *поучительный рассказ, апокрифический рассказ, сверхдетерминация.* Последняя у Т. ван Леувена представлена в формах *символизации и инверсии.*

Отметим, что если в фокусе исследования Т. ван Леувена находился один из самых традиционных европейских педагогических дискурсов – британский, то объектом нашего внимания стал японский педагогический дискурс. Анализ текстового корпуса курса «Моральное воспитание» позволяет выявить как общие принципы организации дискурсивной практики легитимации институционализированных ценностей, так и ее специфичные элементы.

В параграфе 1.4 «Динамическая модель реализации дискурсивной практики легитимации институционализированных ценностей» на основе анализа теоретической базы мы смоделировали процесс передачи и воспроизводства ценностей в педагогическом дискурсе, визуализируя его в виде следующей схемы (Схема 1):

Схема 1 – Динамическая модель реализации дискурсивной практики легитимации институционализированных ценностей



Данная модель демонстрирует, как педагогический дискурс, являясь частью институционального дискурса, становится пространством воспроизводства, легитимации и укоренения институционализированных ценностей. Министерство образования, будучи одним из институтов власти, транслирует институционализированные ценности, коллективным автором которых является политический истеблишмент. Институционализированные ценности впоследствии фиксируются в рабочей программе и транслируются подрастающему поколению посредством учебников. Учитель в данной системе выступает в роли медиатора, который организует учебный процесс в соответствии с представленными стандартами и рекомендациями Министерства образования.

В процессе обучения происходит интеракция учителя с учениками, которые в рамках той или иной дисциплины становятся участниками как устного, так и письменного модуса педагогического дискурса. Во время занятия и выполнения домашней работы по установленным учебным материалам и учитель, и ученик становятся акторами дискурсивной стратегии легитимации: первый доказывает необходимость и приемлемость институционализированных ценностей, второй – осмысливает их и принимает, желая стать полноценным членом данной группы. Недостаточная же их интеграция в индивидуальную картину мира подвергает школьника риску социальной маргинализации. Находясь в поле педагогического дискурса, учитель и ученик действуют в рамках заданных им жанровых форм. Посредством применения ряда дискурсивных стратегий легитимации, действующих в пространстве заданных дискурсивных жанров, решается задача формирования в когнитивном опыте подрастающего поколения соответствующих ценностно-ориентированных культурных сценариев. Впоследствии они определяют поведение индивида в соприкосновении с другими дискурсами: как институциональными

(политическим, академическим, профессиональным и т.д.), так и персональными.

Данная модель легла в основу практической части исследования и определила его логику.

Итог **первой главы** заключается в том, что педагогический дискурс, являясь частью институционального дискурса, становится пространством воспроизводства, легитимации и передачи институционализированных ценностей. Главным инструментом в этом процессе выступают дискурсивные стратегии легитимации, которые действуют в рамках определенных жанровых форм и с помощью определенного набора языковых средств трансформируют институционализированные ценности в культурные сценарии для новых членов сообщества, детерминирующие их дальнейшее социальное поведение.

**Во второй главе** «Реализация динамической модели легитимации институционализированных ценностей в педагогическом дискурсе» представлены все этапы реализации динамической модели дискурсивной практики легитимации институционализированных ценностей.

В параграфе 2.1 «Характеристика исследовательского корпуса» дается описание корпуса текстов курса «Моральное воспитание»: учебника «Наша мораль» (*私たちの道徳 /ватаси-тати но до:току/*) и комментариев к рабочим программам для учителей японских школ младшей и средней ступени.

В параграфе 2.2 «Институционализированные ценности в ЦКМ японцев и их лексическая репрезентация: свое и чужое, старое и новое» посредством морфосемантического и лексико-семантического анализа идеограмм, элементов этимологического и лингвокультурологического анализа ключевых лексем, выявлены способы вербализации данных ценностей и уточнено их место в японской ЦКМ.

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

На основе синтезирующего анализа нашего исследовательского корпуса, Европейской конвенции по правам человека 1953 г., а также различных источников по истории, культуре, религии и философии Японии и Китая нами были выделены 3 ценностные парадигмы, составляющие основу институционализированных ценностей: японская (синтоистская), китайская и европейская. Доминанты каждой из них нуждаются в легитимации.

Доминанты *японской ценностной парадигмы* восходят к канонам древней религии японцев – синтоизму, в основе которой – единство Человека и Природы и наделение всех элементов окружающего мира душой. Данные ценности близки каждому японцу, однако они утрачивают свое значение при столкновении с современными реалиями, а потому их необходимо воспроизводить в когнитивном опыте каждого нового поколения.

Доминанты *китайской ценностной парадигмы* – это устои, пришедшие из разных религиозно-философских систем, действующих в Китае: буддизма, даосизма, конфуцианства, легизма. Данные ценности регламентировали

отношения как между людьми, так и между народом и государством. Атомизация современного японского общества, истончение связей между людьми, а также преобладание секулярно-рациональных ценностей над традиционными являются свидетельствами того, что ценности данной группы постепенно размываются. Необходимость их легитимации в сознании подрастающего поколения обусловлена тем, что именно эти ценности обеспечивают стабильное функционирование властного института и помогают осуществлять контроль за идеологическим воспроизводством общественных устоев.

В условиях глобализации и столкновения цивилизаций свое отражение в курсе «Моральное воспитание» находят такие ценности, как индивидуализм, борьба за равные права, космополитизм, охрана природы, характеризующие *европейскую ценностную парадигму*. Деконструкция привычного мира приводит к проблеме идентичности в японском обществе, что ставит перед институциональным дискурсом новые задачи по ее укреплению. Легитимация доминант европейской ценностной парадигмы рассматривается в Японии как необходимый инструмент трансляции в мировое сообщество макропропозиции «мы – часть современного глобального мира», нацеленной на положительную самопрезентацию и выполняющей когнитивно-структурирующую функцию для формирующейся ЦКМ школьника.

Поскольку гипотеза исследования состоит в том, что легитимирующие процессы реализуются, в частности, проходя через призму жанрового пространства педагогического дискурса, в параграфе 2.3 «Жанровая система Курса» нами рассмотрена специфика дискурсивных жанров, используемых в курсе «Моральное воспитание». Когнитивно-дискурсивная парадигма позволяет выделить новые единицы лингвистического анализа и рассмотреть традиционные для языковедческого исследования сущности с новых ракурсов [Иванова, 2020, с. 80]. Так, сопряжение когнитивного и дискурсивного начал обеспечивает новый подход к проблеме жанра и способствует выделению такого понятия, как *дискурсивный жанр*.

В настоящем исследовании мы придерживаемся точки зрения И.В. Силантьева о том, что *дискурсивный жанр* – это тип высказывания в рамках определенного дискурса [Силантьев, 2010, с. 80]. В рамках письменного модуса педагогического дискурса мы выделяем макрожанр – *учебник*, который в свою очередь состоит из микрожанров: *цитата, словарная статья, биография, автобиография, сказка, рассказ, стихотворение, сентенция, совет, назидание, личное мнение, проблематизирующий рисунок, экскурс в традиционную культуру*.

Рассматриваемые жанровые формы по своему названию совпадают с речевыми и литературными жанрами, но в институциональном дискурсе они претерпевают определенное переопределение, становясь дискурсивными. При анализе дискурсивных жанров мы частично опираемся на модель речевого жанра, предложенную Т.В. Шмелевой [Шмелева, 1997]. В силу того, что жанровые формы подчиняются цели и установкам институционального педагогического дискурса, все параметры исследуемых нами жанров, вплетенных в канву педагогического дискурса, совпадают, кроме двух:

*диктумного содержания и языкового воплощения.* На этих двух параметрах мы сфокусировались при осуществлении анализа.

Необходимо отметить также, что, несмотря на то что коммуникативная цель всех представленных ниже жанров идентична (макроцель) – легитимировать институционализованные ценности – каждый из них имеет свою микроцель.

По своему содержанию дискурсивные жанры Курса также опираются на разные ценностные парадигмы. Такие дискурсивные жанры, как *экскурс в традиционную культуру* и *бытовая сказка* уходят корнями в японское Средневековье, а *сентенции* и *назидания* содержат обращения к догмам буддизма и других религиозно-философских систем, пришедших из Китая.

Спецификой легитимации новых ценностей является то, что для развития понимания других культур авторы учебника все чаще обращаются к лучшим образцам западной мысли. Так, на страницах учебника появляются *биографии* и *цитаты* иностранных авторов: Фридриха Шиллера, Марии Склодовской-Кюри, Бенджамина Франклина, Уильяма Смита Кларка и др. В учебники помещены также *рассказы* и отрывки из романов, входящих в фонд мировой классики, таких, как, например, «Дары волхвов» О. Генри, «Отверженные» В. Гюго. Примечательным является и то, что рассказы, написанные авторами учебника, могут быть стилизованы под европейские тексты благодаря соответствующим описаниям внешней обстановки и именам персонажей: Луппэ, Пьер, Гарю, Адольф и др. Таким образом, происходит не только знакомство подрастающего поколения с «внешней» культурой, но и демонстрация на уровне макропропозиций открытости Японии перед глобальным миром.

В параграфе 2.4 «Стратегии легитимации институционализованных ценностей в японском педагогическом дискурсе» на основе полученного (п. 2.2) описания лексических репрезентантов ценностей, перечисленных в Курсе, выявлены и описаны дискурсивные стратегии по модели Т. ван Леувена, дана оценка их специфике в преломлении к японскому педагогическому дискурсу. Особое внимание уделено соотношению дискурсивных жанров и дискурсивных стратегий – установлены дискурсивные жанровые формы, тяготеющие к реализации той или иной стратегии, субстратегии или ее форме.

В подпараграфе 2.4.1 «Стратегия апелляции к авторитету» нами рассмотрены 6 субстратегий, составляющих основу стратегии *апелляции к авторитету*. В результате проведенного количественного анализа было установлено, что наибольшее предпочтение отдается тем субстратегиям, которые апеллируют непосредственно к *личности* – «эксперту» или известному деятелю. Кроме того, довольно часто авторы учебника обращаются к авторитету «большинства», поскольку современное японское общество все еще строится на принципах «коллективного сознания». Та же тенденция прослеживается и в субстратегии «апелляция к примеру для подражания», поскольку в качестве примера авторами учебника выбран обычный школьник – хорошо понятный реципиенту образ, соотносимый с тем же «большинством».

**Апелляция к личному авторитету.** В качестве дискурсивного жанра, в рамках которого происходит реализация данной субстратегии, нами был выделен жанр *цитаты* (95% всех выделенных цитат). Среди характерных

грамматических конструкций отмечены формы императива, гортатива, дезиратива, а также конструкции с наличием топики は.

(1) 色々なことに挑戦して、自分らしい表現方法を見つけて。

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

В данном примере (пр. 1) происходит интерпретация высказывания японской поэтессы Тавара Мати в контексте ценностных доминант 自主 («независимость»), 自律 («самостоятельность»), 自由 («свобода») и 勇氣 («храбрость»). При помощи императивов «бросайте вызов» (挑戦して) и «найдите» (見つけて), а также возвратного местоимения 自分 /дзibun/ («сам, свой») в сочетании с суффиксом らしい /раси:/ («похожий, подобный») в значении «ваш; тот, что подходит именно вам» реципиента призывают обрести храбрость и найти себя.

**Апелляция к авторитету эксперта.** Главную роль в реализации данной субстратегии играет квалификация, компетентность, мастерство автора высказывания, поэтому среди представленных жанров преобладают *автобиографии* (87% от всех автобиографий) известных людей, а также их *биографии* (90% от всех биографий), в которых даются пояснения, почему говорящий, по мнению институциональных авторов, является экспертом и имеет право говорить в дискурсе. Высказывания содержат в себе следующие глаголы говорения и глаголы ментальной деятельности: 言う /иу/ («говорить»), 説明する /сэцумэ: суру/ («объяснять»), 思う /омоу/ («думать, считать»), 考える /кангаэру/ («думать, размышлять»).

(2) やっぱり、夢は見るより、かなえた方が断然楽しいと思います。

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

В качестве примера (пр. 2) рассмотрим высказывание из автобиографии Сава Хомарэ, японской футболистки, чемпионки Азиатских игр 2010 г. В данном случае автор высказывания может считаться экспертом, поскольку имеет конкретные достижения в спорте. В целом, спортсмены являются одними из наиболее приоритетных социальных персонажей, привлекаемых для реализации дискурсивной практики легитимации ценностных доминант, связанных со старанием и достижениями: 勇氣 («храбрость»), 努力 («старание»), 強い意志 («сила духа»). На грамматическом уровне легитимация ценностных доминант, помимо глагола ментальной деятельности 思う /омоу/ («думать, считать»), происходит за счет послелога сравнения より /ёри/ (夢は見るより «чем предаваться мечтам») и сравнительной конструкции ~方 /хо:/ (かなえた方が断然楽しい «гораздо лучше их [мечты] исполнять»), при помощи которых автор высказывания призывает реципиента действовать, чтобы мечты стали реальностью.

**Апелляция к авторитету примера для подражания.** Данная субстратегия в качестве примеров для подражания активно использует образы школьников. Она широко применяется в дискурсивном жанре *личное мнение* (97% всех личных мнений). Перечень тем здесь ограничен процессами,

происходящими в жизни школьника: учеба, общение с семьей и/или с друзьями, хобби.

**Морфология:** свои действия, которые должны стать примером для реципиента, персонажи-школьники со страниц учебника чаще всего вербализуют с помощью положительно коннотированного глагола 頑張る /гамбару/ («стараться»).

Среди **синтаксических** конструкций выделены: 1) *формы желательности*, подчеркивающие желание говорящего самостоятельно совершить какое-либо действие, а не надеяться на то, что кто-то сделает это за него; 2) *конструкции с центростремительным адресивом/бенефактивные конструкции*, обозначающие действие, совершаемое в интересах говорящего; 3) конструкция со вспомогательным глаголом つづける /цудзукэру/ («продолжать») со значением «продолжать что-то делать».

(3) 六年生のみなさんへ

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

*Шестому классу,*

*Спасибо вам за то, что каждое утро вы читаете нам рассказы в картинках и учите петь. В школе стало очень весело.*

В примере 3 легитимируются следующие ценностные доминанты: 感謝 («благодарность»), よりよい学校生活 («улучшение школьной жизни»), 集団生活の充実 («совершенствование жизни в коллективе»). Используется конструкция со знаменательным глаголом くれる /курэру/ («давать мне») в форме деепричастия вместе с междометием ありがとう /аригато/ («спасибо»). Позитивное отношение к проводимой практике на лексическом уровне подчеркивается прилагательным 楽しい /таноси:/ («веселый»).

**Апелляция к авторитету «большинства».** В качестве **дискурсивного жанра**, репрезентирующего данную субстратегию, нами выделено *назидание* (22% всех назиданий рассматриваемого Курса). На морфологическом уровне данная субстратегия реализуется с помощью следующих **лексических средств**: личные местоимения 1-го лица: 私たち /ватаси-тати/ («мы»), われわれ /варэварэ/ («мы»); определительные местоимения: みんな /минна/ («все»), 誰でも /дарэдэмо/ («каждый»); наречия: たくさん /такусан/ («много»), 一緒 /иссё/ («вместе»); прилагательное: 多い /оой/ («многие»); существительное: 回りの人 /мавари-но хито/ («окружающие»); числительное: 一人 /хитори/ («один») в сочетании с отрицательными конструкциями.

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

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

В данном высказывании (пр. 4) за счет дейктика 私たち /ватаси-тати/ («мы») и лексемы 多くの人 /ооку-но хито/ («многие») легитимируются ценностные доминанты 生命の尊さ («ценность жизни»), よりよい学校生活 («улучшение школьной жизни»), 集団生活の充実 («совершенствование жизни в

коллективе»), 国や郷土を愛する態度 («любовь к стране и родине»), 公共の精神 («дух общности»).

В ходе анализа было установлено, что менее частотным по сравнению с остальными является обращение к субстратегии «апелляция к авторитету традиции» (см. Таблица 1 на стр. 21). Данный факт наглядно иллюстрирует то, что японский педагогический дискурс ориентирован не только на проектирование коллективного самоопределения в прошлое, но и на перспективную экстраполяцию.

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

В подпараграфе 2.4.2 «Стратегия моральной оценки» рассмотрена реализация субстратегий *оценки, абстракции и аналогии*. Наибольшее предпочтение отдается субстратегии *оценки* (83%). Актуализация осуществляется в рамках таких жанров, как *совет* (25%), *назидание* (22%), *сентенция* (86%), *личное мнение* (3%), *стихотворение* (82%).

**Оценка.** Главным инструментом манифестации ценностей в данной субстратегии выступают *качественные прилагательные*, имеющие в своей семантике оценочный компонент. Преобладание прилагательных *大切な* /тайсэцуна/ («важный, ценный») (34% от общего числа прилагательных), *必要な* /хицуё:на/ («нужный, необходимый») (29%) и *大事な* /дайдзина/ («важный, имеющий значение, серьезный») (21%) указывает на то, что в рамках Курса его институциональные авторы вместо оперирования ценностно-семантической шкалой «хорошо-плохо» предпочитают опираться на категории «важно», «требуется», которые являются неотъемлемой составляющей культурной модели поведения японцев – культуры «стыда». Большинство высказываний, содержащих в себе оценочные прилагательные, выделены в рамках жанров *совет, назидание, стихотворение*.

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

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

Так, в примере 5 институциональные авторы в форме *назидания* обращаются к проблеме отношений человека и природы. Среди языковых средств, обеспечивающих легитимацию ценностных доминант, стоит выделить прилагательные *同じ* /онадзи/ («одинаковый») – о ценности жизни животных и людей, *大切な* /тайсэцуна/ («важный, ценный») – о заботе о своем питомце. Легитимации также способствует императивная конструкция *～ください* /кудасай/, образованная от деепричастной формы глагола *育てる* /содатэру/ («воспитывать, заботиться, растить») в сочетании с наречиями *最後まで* /сайго мадэ/ («до конца, до последнего») и *しっかり* /сиккари/ («как следует»).

Легитимируются как ценностные доминанты, конструирующие личность (責任 («ответственность»), 自律 («самостоятельность»)), так и доминанта, регламентирующая отношения с миром природы (自然愛護 («любовь к природе и забота о ней»)).

В подпараграфе 2.4.3 «Стратегия рационализации» рассмотрены формы реализации двух субстратегий стратегии рационализации: *теоретической* и *практической*. Их актуализация происходит в рамках жанров *совет* (75% от общего числа), *назидание* (78% от общего числа) и *проблематизирующий рисунок* (80% от общего числа).

Наибольшую частотность в рамках данной стратегии мы наблюдаем в использовании *целевой* формы практической субстратегии и *прогнозирующей* формы теоретической субстратегии (см. Таблица 1 на стр. 23). Это объясняется теми задачами, которые ставит перед собой современный японский педагогический дискурс. Основой проводимой дискурсивной практики становится 理解 /рикай/ («понимание») – институциональным авторам важно не просто декларировать ту или иную ценностную установку, а объяснить, почему важно поступать тем или иным образом, и мотивировать реципиента на самостоятельный поиск ответа.

**Целевая форма реализации практической субстратегии.** На синтаксическом уровне данная форма реализуется за счет придаточного *цели*, образованного с помощью служебного слова *ため* /тамэ/ «для, чтобы, ради». Примечательным для этой грамматической формы является то, что придаточное цели может быть образовано только от контролируемых глаголов в утвердительной форме. Это в полной мере соответствует условию Т. ван Леувена: «в обеих частях предложения: главной и придаточной, – действие совершает один и тот же субъект» [van Leeuwen, 2008: 114].

В высказываниях преобладает деонтическая модальность, которая выражена: а) грамматикой долженствования с оттенком императивности и необходимости; б) независимым инфинитивом, который подчеркивает модальность возможности и необходимости; в) конструкциями с предикатами «нужно», «необходимо».

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

*Чтобы заслужить дружбу, нужно преодолеть много препятствий.*

Данный *совет* (пр. 8) при помощи придаточного цели и конструкции долженствования *なければならない* /накэрэбанаранай/ в главном предложении легитимирует ценностные доминанты 友情 («дружба»), 信賴 («доверие»), 努力 («старание»), 強い意志 («сила духа»).

**Прогнозирующая форма.** На синтаксическом уровне данная форма реализуется за счет придаточного *условия*. В японском языке придаточное условия формируют следующие конструкции: 1) условная конструкция с союзом *～と* /то/, выражающая повторяющуюся и универсальную связь (пр. 9); 2) условная конструкция *～ては/～では* /~тэва, ~дэва/, образованная при помощи деепричастия *～тэ/~дэ* и показателя топики *は* /ва/ в условном значении с нежелательным действием.

(9) 所懸命に仕事をすると、気持ちがいいですね。

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

В рамках данного высказывания (пр. 9) в жанре совета с помощью условной конструкции с союзом *〜と* /то/ легитимируются ценностные доминанты 努力 («старание»), 強い意志 («сила духа»), 勤労 («труд»). Категоричность высказывания смягчается контактоустанавливающей частицей *ね* /нэ/ со значением «не так ли?».

В подпараграфе 2.4.4 «Мифопоэтическая стратегия» рассматриваются следующие субстратегии: *поучительный рассказ*, *апокрифический рассказ*, *сверхдетерминация* и ее формы: *символизация* и *инверсия*. Данные субстратегии реализуются в рамках следующих дискурсивных жанров: *рассказ* (90%), *сказка* (88%) и *автобиография* (13%).

Положительные герои в сказках и рассказах, реализующих субстратегию *поучительного рассказа*, представлены положительно коннотированными языковыми единицами с семантикой старания: 努力 /дорёку/ («старательный»), 熱意 /нэцуи/ («полный энтузиазма»), 丁寧に («заботливо»), 大切に («бережно»), 頑張る /гамбару/ («стараться»). Внешний облик отрицательных персонажей *апокрифических рассказов* представлен соматизмами с оценочной семантикой: 口を尖らせた («скривил губы»), 頬を膨らませた («надул щеки») и др. Награда и наказание в рамках данных двух субстратегий, как правило, не являются материальными. В качестве награды предстают победа, дружба, осознание чего-либо или обретение спокойствия, в качестве наказания – отлучение от коллектива, неприятие окружающими, осуждение.

В рамках формы *символизации* субстратегии *сверхдетерминации* моделируются актуальные проблемы современного японского общества. Персонажи помещаются в исторический контекст (японский или европейский) и в своих поступках не выходят за рамки заявленной социальной модели. Символизм достигается как за счет языковых, так и за счет мультимодальных средств (иллюстрации). Форма *инверсии* актуализируется в рамках жанра *сказки о животных*. Наделяя животных свойствами реальных акторов, авторы на их примере имплементируют те или иные ценностные ориентиры и поведенческие установки: усердие, выполнение ритуалов, уважение к другим членам коллектива и др.

Проанализировав Курс, мы выявили реализацию всех четырех стратегий легитимации, описанных Т. ван Леуvenом, что демонстрирует универсальность представленной исследователем модели. Однако количественный анализ подтвердил, что у японской лингвокультуры есть свои «предпочтительные» и «непредпочтительные» субстратегии и формы. Это наглядно продемонстрировано в Таблице 1. Интенсивность цвета шрифта в колонке «Субстратегии и формы» указывает на степень предпочтительности – чем темнее шрифт, тем предпочтительней субстратегия или форма. Колонка «Процент применения субстратегий и форм» демонстрирует процент, который проходится на ту или иную субстратегию или форму в рамках одной из четырех стратегий.

Таблица 1 – «Предпочтительные» и «непредпочтительные» субстратегии и формы стратегий легитимации японского педагогического дискурса

Стратегии	Субстратегии и формы		Процент применения субстратегий и форм
1. Стратегия апелляции к авторитету	апелляция к личному авторитету		25%
	апелляция к «безличному» авторитету		7%
	апелляция к авторитету эксперта		20%
	апелляция к авторитету примера для подражания		23%
	апелляция к авторитету традиции		9%
	апелляция к авторитету «большинства»		16%
2. Стратегия моральной оценки	оценка		83%
	абстракция		8%
	аналогия		9%
3. Стратегия рационализации	практическая субстратегия	целевая форма	23%
		инструментальная форма	6%
		результативная форма	7%
	теоретическая субстратегия	дефинитивная форма	17%
		объясняющая форма	19%
		прогнозирующая форма	28%
4. Мифопоэтическая стратегия	поучительный рассказ		35%
	апокрифический рассказ		15%
	сверхдетерминация	символизация	17%
		инвертированное повествование	33%

В ходе анализа нами были установлены также определенные корреляции описанных ранее дискурсивных жанров рассматриваемого Курса и дискурсивных стратегий легитимации. Результаты представлены в Таблице 2:

Таблица 2 – Корреляция жанров и дискурсивных стратегий легитимации японского педагогического дискурса

Стратегии легитимации	Жанры дискурса
Стратегия апелляции к авторитету	Цитата (95%), биография (90%), автобиография (87%), личное мнение (97%), экскурс в традиционную культуру (93%), словарная статья (90%)
Стратегия моральной оценки	Сентенция (86%), стихотворение (82%)
Стратегия рационализации	Совет (75%), назидание (78%), проблематизирующий рисунок (80%)
Мифопоэтическая стратегия	Сказка (88%), рассказ (90%)

Описанные стратегии легитимации, действуя в рамках дискурсивных жанров, обеспечивают принятие школьниками институционализированных ценностей и преследуют цель трансформировать их в сознании реципиентов дискурса в культурные сценарии.

В параграфе 2.5. «Культурные сценарии японского педагогического дискурса» представлены культурные сценарии японского педагогического дискурса, смоделированные нами в качестве результирующего элемента модели дискурсивной практики легитимации институционализированных ценностей. Моделирование было осуществлено с помощью семантических универсалий, выделенных А. Вежбицкой.

В рамках этимологического и лингвокультурологического анализа лексем-репрезентантов институционализированных ценностей (п. 2.2.) мы выявили смысловое содержание данных ценностей в том виде, в каком они существуют в японской ЦКМ. Анализируя дискурсивные стратегии легитимации институционализированных ценностей (п. 2.4.) курса «Моральное воспитание», мы смогли выделить определенный набор дискурсивных способов и языковых средств, с помощью которых в рамках японского педагогического дискурса происходит трансформация декларативного знания в процедурное. Иными словами, мы описали дискурсивные условия, при которых знакомство с перечнем ценностей в учебнике переходит в их принятие, а затем – в применение в социально значимых формах поведения.

Из самых ярких языковых средств, маркирующих в коммуникации «учитель – ученик» в рамках курса «Моральное воспитание» переход от знания к деятельности, перечислим следующие:

– грамматические конструкции: конструкции долженствования с оттенком императивности и необходимости; конструкции с независимым инфинитивом, подчеркивающие модальность возможности и необходимости; форма гортатива, побуждающая говорящего к совершению действия, агенсом которого будет он сам; формы желательности, подчеркивающие желание говорящего самостоятельно совершить какое-либо действие.

– лексические средства: глагол говорения 言う /иу/ («говорить»); глаголы мыслительной деятельности 思う /омоу/ («думать, считать»), 考える /кангаэру/ («думать, размышлять»); оценочные прилагательные 大切な /тайсэцуна/ («важный, ценный»), 必要な /хицуё:на/ («нужный, необходимый») и 大事な /дайзина/ («важный, имеющий значение, серьезный»); дейктики 私たち /ватаси-тати/ («мы»), われわれ /варэварэ/ («мы»); 私たちの /ватаси-тати-но/ («наш»), みんな /минна/ («все»), 誰でも /дарэдэмо/ («каждый»).

– синтаксис: условные придаточные с союзом ば /ба/; условные придаточные с союзом ~ と /то/, выражающие повторяющуюся и универсальную связь; конструкция ~ては/~では /~тэва, ~дэва/, в условном значении с нежелательным действием; придаточное цели ため /тамэ/ «для, чтобы, ради»; наличие топики, оформленного специализированным показателем は /ва/.

Важно отметить, что представленные языковые средства коррелируют с выделенными А. Вежбицкой семантическими универсалиями. Этот факт позволяет сделать вывод о том, что описанные стратегии легитимации служат деятельностному трансферу, обеспечивающему превращение декларируемых в указанном Курсе институционализированных ценностей в культурные сценарии педагогического дискурса.

Приведем по одному примеру культурного сценария, репрезентирующего определенную группу ценностей, являющихся объектом легитимации в японском педагогическом дискурсе (более подробно другие сценарии представлены в тексте диссертации).

### **Культурные сценарии группы институционализированных ценностей «О себе»**

Культурные сценарии данной группы в основе своей восходят к синтоистской ценностной парадигме: понятия добра и зла, истины, честности, сдержанности и ответственности. На сегодняшний день с ними конкурируют сценарии западной культуры, основанные на таких ценностях, как свобода, индивидуализм, мечта. Однако становясь частью японской ЦКМ, они трансформируются, приобретая новое значение. Так, например, культурный сценарий *liberty*, описанный А. Вежбицкой: «если я хочу что-то сделать, потому что я думаю, что это хорошо, я могу сделать это» [Вежбицкая, 1999, с. 449], – вступает во взаимодействие с выделенным нами сценарием 責任 («ответственность»): «хорошо, когда я знаю: «это произойдет после того, как я сделаю что-то», а «мечта» и «надежда» всегда будут идти рука об руку со «старанием». В итоге данный культурный сценарий был нами смоделирован следующим образом:

«Свобода, независимость, самостоятельность и ответственность»

– *хорошо, когда до того, как я делаю что-то, я чувствую: «я хочу делать это»;*

– *хорошо, когда я делаю что-то, знать: «я не один могу делать это»;*

– *хорошо, когда я знаю: «это произойдет после того, как я сделаю что-то»;*

– *хорошо, когда я знаю: «если случится что-то плохое после того, как я сделаю что-то, это случится из-за меня».*

### **Культурные сценарии группы институционализированных ценностей «Об отношениях с окружающими людьми»**

Выделенные культурные сценарии базируются на восприятии себя как части окружающего мира. В основе этого восприятия лежат доминанты китайской ценностной парадигмы «человеколюбие», «благонадежность», «включение в отношения», которые строго регламентируют отношения между людьми. Однако под влиянием глобальных тенденций им также приходится модернизироваться. Наиболее ярким примером такого рода является установление равных прав между мужчинами и женщинами. Взаимовлияние традиционных и европейских ценностей смоделировано нами в культурном сценарии «Взаимопонимание и великодушие»:

«Взаимопонимание и великодушие»

– *хорошо, когда я знаю: «все здесь подобны мне»;*

– *я знаю: «кто-то думает и чувствует не так, как думаю и чувствую я».*

– *когда я что-то говорю, я думаю: «в этот момент кто-то думает и чувствует что-то»;*

### **Культурные сценарии группы институционализированных ценностей «Об отношениях с коллективом и с обществом»**

Смоделированные культурные сценарии описывают поведение члена японского социума, которое долгое время было регламентировано нормами

китайской ценностной парадигмы. Данные сценарии по-прежнему локализуют индивида в координатах общественных интересов. Однако теперь речь идет не только о японском обществе – а о глобальном мире, в котором сосуществуют народы и нации, ценности которых могут кардинально отличаться. Это хорошо видно на примере следующего культурного сценария:

«Взаимопонимание с другими странами»

– *я знаю, что есть другие извне и другие делают так, как думают, что хорошо, там, где они есть;*

– *хорошо, когда я знаю: «другие извне думают и делают не как я и люди, которые есть там, где я»;*

– *хорошо, когда я хочу узнать больше о других извне.*

### **Культурные сценарии группы институционализированных ценностей «Об отношении к природе и к сакральному»**

Ввиду высокого уровня самоубийств среди школьников, данные сценарии возвращают их к истокам и базовым конструктам, где человек – часть природы, а жизнь – ее величайший дар:

«Ценность жизни»

– *хорошо, когда я чувствую: «жить – хорошо, умереть – плохо»;*

– *когда я делаю что-то, я думаю: «жить – хорошо, умереть – плохо»;*

– *до того, как делать что-то, я думаю: «жить – хорошо, умереть – плохо».*

«Волнение и почтительный страх перед природой»

– *когда я делаю что-то, я думаю: «я есть часть большого и это делали не люди»;*

– *когда я делаю что-то для этого, я чувствую хорошо.*

Итак, рассмотренные таким образом сценарии дают представление о том, каким хотят видеть социальное поведение гражданина представители института государства в современной Японии, его правящая элита. Иначе говоря, они дают представление о прогнозируемом результате планомерного применения исследуемой нами дискурсивной практики в рамках курса «Моральное воспитание». В терминах Н. Фэркло, – это пример моделирования того, как дискурс (способы его реализации, инструменты, языковые средства) может изменить социальную практику.

В **заключении** подводятся итоги исследования и намечаются его перспективы. В результате аналитической работы подтвердилась сформулированная исследовательская гипотеза о том, что педагогический дискурс выступает пространством легитимации и воспроизводства моральных, идеологических, религиозных, эстетических установок и культурных доминант сообщества, которые, будучи «одобренными» и адаптированными под собственные цели институтами власти, превращаются в институционализированные ценности. Проведенный анализ дискурсивных стратегий легитимаций на японском материале продемонстрировал также их универсальность в качестве конститутивного признака педагогического дискурса. Итогом работы стала совокупность моделей культурных сценариев, в которые результирует описанная дискурсивная практика легитимации институционализированных ценностей.

Разработанная в рамках настоящего исследования динамическая модель создает перспективу для дальнейшего анализа особенностей легитимации институционализированных ценностей в других типах институционального дискурса (политического, академического, массмедийного, профессионального и т.д.), а также для сопоставления ценностных доминант и средств их воспроизводства в японской лингвокультуре и в других лингвокультурах.

**По теме диссертации опубликованы следующие работы в рецензируемых научных изданиях из Перечня ВАК:**

1. Козачина А.В. Образовательные программы Японии: анализ через призму дискурсивной лингвистики // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2017. № 4 (30). С. 15–22.

2. Козачина А.В. Национальная модель интерпретации концепта «ЖИЗНЬ» в японском педагогическом дискурсе (на материале «Курса морального воспитания») // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2018. №2 (30). С. 24–32.

3. Козачина А.В. Легитимирующие стратегии в японском педагогическом дискурсе (на материале «Курса морального воспитания») // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2018. № 4 (32). С. 39–46.

4. Козачина А.В. Реализация дискурсивной практики легитимации ценностей в педагогическом дискурсе (на примере стратегии апелляции к авторитету) // Филология: научные исследования. 2020. № 9. С. 38–46.

5. Козачина А.В. Реализация мифопоэтической стратегии легитимации институционализированных ценностей в японском педагогическом дискурсе // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2020. № 6 (212). С. 20–26.

**Статьи в изданиях, входящих в международные базы данных:**

6. Kolmogorova A.V., Kozachina A.V. Discursive Strategies of Legitimizing Institutionalized Values in Educational Settings: Experience of Japan // Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences. 2020. №13 (12). Pp. 1985–1994 (Scopus Q2).

**Другие издания:**

7. Козачина А.В. Особенности морального воспитания в современной Японии // Развитие современной науки: теоретические и прикладные аспекты: сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов, молодых ученых и преподавателей / Под ред. Т.М. Сигитова. Пермь, 2016. № 03. С. 176–178.

8. Колмогорова А.В., Козачина А.В. Лингвоэкологический аспект формирования языкового сознания японских школьников (на материале «курса морального воспитания “до:току кё:ику”») // Экология языка и коммуникативная практика. 2018. № 1. С. 1–13.

**Монографии:**

9. Козачина А.В. Легитимирующие стратегии в японском педагогическом дискурсе (на материале «Курса морального воспитания») // Дискурс легитимации: язык и политика в эпоху глобальных вызовов / отв. ред. А.В. Колмогорова. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2019. С. 168–189.