УДК 81'42+811.521+371.512+37.034
DOI 10.17516/2311-3499-001

**ЛИНГВОЭКОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОГО
СОЗНАНИЯ ЯПОНСКИХ ШКОЛЬНИКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ «КУРСА МОРАЛЬНОГО
ВОСПИТАНИЯ “ДО:ТОКУ КЁ:ИКУ”»)**

А.В. Колмогорова, А.В. Козачина

Статья посвящена анализу программы «Курса морального воспитания», являющегося одной из важнейших составляющих японского образовательного дискурса в сфере школьного обучения. В статье представлены результаты критического дискурс-анализа, проведенного с целью выявления и описания ряда ценностных доминант картины мира японцев, транслируемых молодому поколению жителей страны. Актуальность и новизна исследования обусловлены отсутствием в научной литературе описания особенностей японского образовательного дискурса, рассматриваемого "по умолчанию" как реплика западноевропейских дискурсов той же институциональной сферы.

Ключевые слова и фразы: критический дискурс-анализ; образовательный дискурс; японский язык; образовательные программы Японии; лингвоэкология; ценностная картина мира; языковое сознание.

**ECOLOGICAL ASPECT OF DEVELOPING THE LINGUISTIC CONSCIOUSNESS OF
JAPANESE SCHOOLCHILDREN (BASED ON THE COURSE OF MORAL EDUCATION
“DO:TOKU KYO:IKU”)**

A.V. Kolmogorova, A.V. Kozachina

The paper is dedicated to the analysis of the Course of Moral Education ‘Do:toku Kyo:iku’, being one of the most significant parts of Japanese educational discourse in the field of schooling. Presenting the results of critical analysis of discourse this paper is aimed at exposing and describing the number of dominant ideas of national worldview transmitted to the young generation. Relevance and novelty also depend on lack of description of Japanese educational discourse in academic literature that is being reviewed, by default, as replication of West European discourse of the same institutional field.

Keywords and phrases: critical analysis of discourse; educational discourse; Japanese language; Japanese curriculums; national worldview; linguistic consciousness.

Определяя предмет лингвоэкологии, А.П. Сковородников отмечает, что его составляет «исследование состояния языка как сложной семиотической системы, обусловленное качеством среды его обитания и функционирования, а также языкового сознания его носителей» [Сковородников 2016: 21–22]. В концепции Александра Петровича языковое сознание связано с языком и речью «кровными» тесными узами так, что «травма языку может быть нанесена только в том случае, если травмировано сознание народа» [Там же: 22]. Сознание народа – это его мировидение, это его душа.

Переживая за экологию души наших соотечественников, мы нередко обращаемся в поисках хороших примеров и гармоничных практик соединения языка и сознания к опыту наших культурных и геополитических соседей. В данной публикации в фокусе внимания находятся особенности одной из составляющих японского образовательного дискурса в сфере школьного обучения – программы «Курса морального воспитания». Это текст, разработанный

Министерством образования Японии и адресованный учителям средних школ. В нем содержатся рекомендации по организации воспитательной работы в школе в рамках учебного курса морального воспитания. Выявленные в ходе дискурс-анализа характерные черты образовательной программы проливают свет на способы и механизмы формирования картины мира современных японских школьников: без агрессии, насилия, но с чувством включенности каждого японца в единый коллектив – нацию и шире – глобальный мир.

Таким образом, **целью** настоящей публикации является выявление и описание ряда ценностных доминант картины мира японцев, транслируемых молодому поколению жителей страны посредством японского образовательного дискурса, в частности образовательной программы «Курс морального воспитания».

Актуальность и новизна исследования обусловлены тем, что японский образовательный дискурс, являясь конституирующим фактором японского социума, не становился еще объектом дискурс-анализа, что стало причиной отсутствия в научной литературе описания его особенностей – данная разновидность японского дискурса рассматривается «по умолчанию» как реплика западноевропейских дискурсов той же институциональной сферы. Однако на основе предварительного анализа собранного нами исследовательского корпуса выдвинута гипотеза о том, что японский образовательный дискурс имеет ряд специфических особенностей, отличающих его от подобных дискурсов западных стран и обуславливающих воспроизводство японской ценностной картины мира.

1. Теоретический базис исследования

Теоретическую основу данного исследования составляют труды Т.А. ван Дейка [ван Дейк 2000, 2011, 2013], Н. Фэркло [Fairclough 2013], Р. Водак [Wodak 1994] по критическому дискурс-анализу, а также О.А. Леонтович [Леонтович 2011] и А.В. Колмогоровой [Колмогорова 2016] о методах лингвистических и коммуникативных исследований; G. Toh [Toh 2013], Pennycook [Pennycook 2000], Kubota, McKay [Kubota, McKay 2009] по критическому дискурс-анализу образования; Л.В. Куликовой, Н.Г. Бурмакиной, Ю.И. Детинко по современной институциональной коммуникации и политическому дискурсу [Куликова и др. 2015; Детинко 2017].

Поскольку объектом нашего анализа является дискурс образовательных программ, то следует уточнить его статус в типологии дискурсов. В социолингвистике выделяют два типа дискурса: персональный (лично-ориентированный) и институциональный (статусно-ориентированный). Последний представляет собой «общение в определенных рамках статусно-ролевых отношений, а говорящий в нем выступает как представитель определенного социального института» [Карасик 2002: 194]. Дискурс образовательных программ рассматривается нами как разновидность институционального дискурса, поскольку в нем наблюдается взаимодействие таких социальных институтов, как Министерство образования и школа. Среди институциональных дискурсов, имеющих отношение к системе образования, выделяют целый ряд разновидностей: педагогический, учебный, академический, образовательный.

В силу того, что образовательный дискурс организуется в рамках определенного социального института (школы, университета) и предполагает коммуникацию не только учителей и школьников, но и образовательных учреждений со своими потребителями [Габидуллина 2009], мы рассматриваем образовательные программы в рамках именно образовательного дискурса.

Образовательный (образовательно-педагогический) дискурс трактуется как своего рода «эталон» для построения образовательных дискурсных практик, как система речевых и мыслительных стратегий, направленных на передачу знания и опыта от поколения к поколению или от сообщества к сообществу [Кожемякин 2010]. В образовательном дискурсе находят свое выражение не только традиционные ценности, но и новейшие общественно-политические

тенденции: глобализация, интернализация, маркетизация, неолиберализм и коммерциализация – как самого образования, так и образовательной среды [Kubota, McKay 2009; Kubota 2010].

Совокупность знаний, трансформируемых из поколения в поколение, а также инноваций, легитимизируемых при помощи школ, университетов и других образовательных учреждений, формирует ценностную картину мира (ЦКМ). Согласно В.И. Карасику, ЦКМ состоит из взаимосвязанных оценочных суждений и включает в себя наиболее существенные смыслы, ценностные доминанты, образующие определенный тип культуры [Карасик 2002: 187].

Следовательно, образовательный дискурс Японии может быть рассмотрен как инструмент воспроизводства, если речь идет о традиционных ценностях, и формирования ценностной картины мира в сознании и когнитивном опыте молодых поколений японцев.

2. Методы и материал исследования

В качестве материала, репрезентирующего образовательный дискурс Японии, нами была использована программа учебной дисциплины «Курс морального воспитания».

В Основном законе об образовании Японии сказано [URL: <http://law.e-gov.go.jp/htmldata/H18/H18HO120.html> (дата обращения – 07.01.2018)]: «Основным принципом нравственного воспитания в школе является обязанность осуществлять его во всей деятельности школы». Так, с первого класса начальной школы начинается целенаправленная работа по подготовке настоящих членов японского общества. В японской школе нравственное воспитание представляет собой системный комплекс программ, где определены цели, задачи и средства нравственного воспитания для всех возрастных категорий школьников [Груздева 2016: 217].

«Моральное воспитание» как самостоятельная дисциплина присутствует в учебном плане начальной и средней школ. Ей отводится 34 учебных часа в первом классе, по 35 часов – со второго по девятый класс. В старшей школе эта дисциплина отсутствует, а воспитательная деятельность реализуется в виде классных часов и школьных образовательных мероприятий. Учителя обычно организуют занятия, ориентируясь на специальные руководства, составленные на основе образовательного стандарта.

Для анализа материала нами был использован метод критического дискурс-анализа, направленный на изучение социальных проблем в контексте триангуляции «дискурс – познание – общество» и применяемый, как правило, при работе с новостными или медиа ресурсами, нормативно-правовыми актами, историческими документами, речами политических лидеров.

По мнению Т. ван Дейка, дискурс-исследование может быть определено как «критическое», если оно удовлетворяет одному или нескольким критериям определения понятия «доминирование» как «злоупотребления социальной властью со стороны некоторой социальной группы»:

- отношения доминирования изучаются в обязательном порядке с точки зрения и в интересах подчиненной группы;
- опыт (участников) подчиненной группы используется как свидетельство оценки доминирующего дискурса;
- дискурсивные действия доминирующей группы могут быть истолкованы как нелегитимные;
- адекватные альтернативы доминирующему дискурсу могут быть созданы только с учетом интересов подчиненных групп [ван Дейк 2013: 23].

В проводимом нами исследовании решается задача выявления ценностей, внедряемых в сознание школьников доминирующими социальными группами – политическим истеблишментом, занимающим ведущие государственные посты и формирующим государственную политическую доктрину Японии.

Н. Фэркло определяет целью КДА анализ неявных, прозрачных структурных отношений доминирования, дискриминации, власти и контроля, выраженных в языке. В рамках этой

парадигмы исследователь рассматривает **дискурс** как «институционализированный способ коммуникации, который регулирует и воспроизводит определенные социальные практики, а следовательно, выступает источником власти» [Fairclough 1999: 32; цит. по: Филлипс, Йоргенсен 2008: 296].

Таким образом, критический дискурс-анализ (КДА) представляет собой исследовательскую программу на стыке лингвистики, политологии и социологии и содержит теории и методы для эмпирического исследования отношений между дискурсом и социальным, культурным событием в различных социальных областях.

Т. ван Дейк выделяет в структуре дискурса **два уровня**: макроструктура (глобальная структура) и микроструктура (локальная структура). Макроструктура предполагает членение на семантические макроструктуры (топики, темы) и формальные суперструктуры (схемы). Семантическая макроструктура показывает общие топики или темы текста и одновременно дает характеристику тому, что можно было бы назвать общей связностью (когерентностью) текста, так же как и его общим или основным смыслом [ван Дейк 2000: 129]. Схематическая суперструктура необходима для организации общего значения или макроструктуры текста как целого. Она может быть задана набором характерных категорий и набором правил или стратегий, определяющих порядок следования этих категорий [Там же: 130]. Традиционными терминами, принадлежащими к анализу макроуровня, являются *власть*, *доминирование* и *неравенство* между социальными группами.

В свою очередь, микроструктура представлена структурами, доступными для анализа на уровне предложения (морфология, синтаксис, локальная семантика и лексика) и сверхфразового единства (анализ когезии и когерентности текста).

В повседневном взаимодействии макро- и микроуровень, как правило, образуют единое целое, а потому задача КДА состоит как раз в том, чтобы преодолеть разрыв между микро- и макроподходами. Существует несколько способов анализа и установления связи между этими уровнями при помощи фокусирования на следующих взаимозависимостях.

1. Члены–группы: носители языка включаются в дискурс как члены социальных групп, организаций, институтов.

2. Действия–процессы: социальные действия индивидуальных акторов представляют собой неотъемлемые части групповых действий и социальных процессов, таких как законотворческая деятельность, производство новостей и т.д.

3. Контекст–социальная структура: ситуации дискурсивного взаимодействия также являются частью или важным элементом социальной структуры, например, пресс-конференция может представляться типичной практикой для организаций и медиа-институтов.

4. Индивидуальное и социальное познание. Носители языка как социальные акторы / субъекты обладают и индивидуальным, и социальным познанием: память, знания и мнения могут быть как личными, так и разделяемыми с представителями группы или культуры в целом. Оба типа познания влияют на взаимодействие и дискурс индивидуальных представителей группы, в то время как разделяемые «социальные репрезентации» управляют коллективными действиями группы [The Handbook ... 2001: 354].

В настоящем исследовании мы хотим сконцентрироваться именно на первом способе – «члены–группы», чтобы наглядно продемонстрировать, как посредством образовательных программ происходит регулирование воспроизведения ценностей японского общества с раннего детства за счет включения детей в систему социальных и коммуникативных отношений. Ведущую роль в таком регулировании имеют письменные дискурсы – они гораздо лучше контролируются, так как в большинстве случаев их воздействующая функция программируется и планируется. Власть в письменных дискурсах может быть реализована и выражена косвенно, завуалировано, формализовано [ван Дейк 2013: 75], поскольку его авторы часто не совпадают с публичными

ораторами, отправителями сообщений или источниками дискурса. В случае с дискурсом образовательных программ его коллективным автором выступает Министерство образования Японии, являющееся в свою очередь «рупором» политических элит, а объектом дискурсивного воздействия – школьник. Школьный учитель же является медиатором между двумя данными акторами системы образования. Его основными задачами являются изучение и интерпретация учебных материалов в аспекте интенций институциональных или организационных авторов. Таким образом, процесс передачи ценностных установок между двумя основными акторами можно отразить в следующей схеме:

Схема 1. Институциональное взаимодействие в рамках образовательного дискурса

Chart 1. Institutional interaction within the framework of educational discourse

В связи с этим интересным предметом для КДА становится не только деятельность учителя в классе, но и дидактические материалы, а также образовательные программы, на основе которых он строит свою педагогическую деятельность, служа, таким образом, своеобразным проводником идеологических установок, которые могут быть политически и культурно ангажированы определенными доминирующими или господствующими идеологиями [Toh 2013]. Образовательная программа «Курс морального воспитания» – яркий пример институционального взаимодействия Министерства образования и учеников, осуществляемого с помощью медиации школьного учителя.

3. Анализ и результаты

Рассмотрим особенности дискурсивной организации образовательной программы на уровне **макропропозиций**. На данном уровне ключевой формулой, выполняющей когнитивно-структурирующую функцию для формирующегося сознания школьника, является нацеленная на положительную самопрезентацию нации макропропозиция *мы – часть современного глобального мира*, например:

1) 今後グローバル化が進展する中で、様々な文化や価値観を背景とする人々と相互に尊重し合いながら生きることや...実現を図ることが一層重要な課題となる。

Важной задачей для нас является создание реальности, в которой мы живем в согласии и взаимном уважении с представителями других культур и ценностей в развивающемся глобальном мире.

2) グローバル化や情報通信技術などが進展すればするほど、日本人としての自覚をもつことが大切になってくる。

В связи с развитием глобализации и информационных технологий, особую важность приобретает самосознание каждого гражданина Японии.

При этом обращает на себя внимание отсутствие негативной презентации других («они – плохие»), которая в западноевропейском институциональном дискурсе, как правило, является необходимым дополнением к постулату о том, что «мы – хорошие»: в дискурсе японской образовательной программы отсутствуют и отрицательно коннотированные единицы, такие как 外人 [gaijin] ('чужак'), и даже нейтральные – 外国人 [gaikokujin] ('иностранец'). Они заменены на более глобальные понятия: 世界の人 [sekai no hito] ('люди со всего мира'), 他国の人 [takoku no

hito] ('люди из других государств'), 様々な文化の人 [samazamana bunka no hito] ('люди-представители различных культур').

Возникает следующая импликатура: мы хотим сократить разрыв между *ними* и *нами*, хотим выйти за пределы 内 [uchi] ('внутренний круг') и 外 [soto] ('внешний круг') и стать частью глобального мира.

На следующем макроуровне – уровне **суперструктурных схем** – образовательная программа при тщательном анализе также обнаруживает ряд особенностей.

Так, начиная с преамбулы наблюдается прием апелляции к авторитету – прецедентным институтам, таким как Министерство образования, Комиссия по разработке «Курса морального воспитания». Создатели исследуемого образовательного стандарта сначала приводят статьи из Закона об образовании, цитаты из докладов правительства и только после этого формулируют основные цели и задачи курса, чтобы, наконец, перейти к учебным материалам и собственно рекомендациям учителю о том, как необходимо выстроить занятие в рамках конкретной темы. Организация текста может быть визуализирована в виде следующей схемы (схема 2):

Схема 2. Суперструктурная схема развертывания дискурса образовательной программы «Курса морального воспитания»

Chart 2. Superstructural chart of the discourse history of the educational program "Moral education course"

Декларируемые в курсе моральные ценности также четко структурированы и объединены в четыре основных направления, являющихся своего рода столпами, опираясь на которые, учителя должны проводить воспитательную работу:

1) *О себе: самостоятельность, независимость и ответственность, умеренность и сдержанность, надежда и храбрость и т.д.;*

2) *Об отношениях с окружающими людьми: сострадание и благодарность, правила поведения, доверие, взаимопонимание;*

3) Об отношениях с коллективом и с обществом: чувство общественного долга, справедливость, любовь к труду, любовь к семье, любовь к родине;

4) Об отношении к природе и к святому: ценность жизни, охрана природы, волнение и почтительный страх, возможность изменить жизнь к лучшему.

Семантический анализ позволяет констатировать частотность выражений со значениями ‘необходимо’, ‘важно’, ‘обязательно’: 必要がある [hitsuyo: ga aru] (‘необходимо’), 重要なもの [ju:yo:na mono] (‘важные аспекты’), 不可欠である [fukakei de aru] (‘обязательно’).

Опираясь на описание аргументативного способа организации дискурса во французской лингвистической традиции [Charaudeau 1992], мы видим связь данных семантических средств с ценно-семантической областью прагматического, которая определяется в терминах полезного/бесполезного, и областью этического, где преобладают значения солидарности, дисциплины и ответственности. Авторы образовательной программы используют аргумент, базирующийся на социальном консенсусе, – члены социокультурного сообщества разделяют определенные ценности в определенных областях оценки и заявленные положения соответствуют нормам социального представления [Костюшкина 2005: 263].

Данный способ аргументации можно связать с японским понятием 集団意識 [сю:дан исики] (‘коллективное сознание’). Моральные и этические нормы предписывают японцу прежде всего ориентироваться на групповые интересы, а не на свои собственные, и при необходимости жертвовать личными интересами во имя интересов общественных. Преданность общественным интересам, самопожертвование считаются нормой и даже больше – добродетелью.

Лексическая когезия обеспечивается референциальными цепочками: 子供 [kodomo] (‘ребенок/дети’) – 生徒 [seito] (‘ученик/ученики’). Возникает следующая дихотомия: ребенок как дитя природы, как новый человек, созданный природой, с одной стороны, и ученик как участник социальных отношений – с другой. По сути дела, в образовательной программе речь идет о превращении первого во второго, о гармоничном слиянии природного и социального.

Другая референциальная цепочка, фокусирующая внимание на двоякой роли работника образования: 教師 [kyo:shi] (‘учитель/работник образовательной сферы’) – 先生 [sensei] (‘Учитель’). Хотя в тексте образовательного стандарта преобладает именно «учитель» как работник образовательной сферы, тем не менее «Учитель» («сэнсэй») упоминается также в контексте добродетелей:

3) 先生を敬愛し、学校の人々に親しんで...

Уважать Учителей, быть дружелюбными с другими работниками школы.

Данный пример иллюстрирует гармонию сочетания социальной ипостаси бытия человека и его культурно-философского аспекта.

Наконец, еще одна референциальная цепочка призвана показать молодому поколению, что, хотя родина у всех японцев одна-единственная, Япония как страна является частью глобального мира: 日本 [nihon] (‘Япония’) – 我が国 [wagakuni] (‘наша страна’) – 郷土 [kyo:do] (‘родина’). Само слово «Япония» встречается в тексте всего лишь несколько раз в контексте «Япония и другие государства», в то время как 我が国 и 郷土 являются взаимозаменяемыми и часто употребляются в связке «наша страна и родина». В данном случае формируется гармоничное сочетание «традиции» национальной самоидентификации японцев (родина, наша страна) и «нового» – стремления японцев интегрироваться в глобальный мир, стать его частью.

Среди **грамматических** категорий особую роль играет категория **модальности**. Так, в тексте программы преобладает деонтическая модальность и также отсутствует смена модальности. Правообязывающие нормы формулируются с помощью следующих грамматик долженствования:

～なければならない – долженствование с оттенком императивности и необходимости:

4) 授業にねらいをもたせ計画的に行われなければならない。

Цель должна быть планомерно реализована в ходе занятий.

Эта грамматическая форма является ядром долженствования и используется при обстоятельствах, когда совершение указанного действия естественно и обязательно, что существует долг или обязательство по его выполнению. Употребляется также в случаях, когда действие необходимо совершить в силу обстоятельств или принятого решения.

Для выражения совета или рекомендации, переходящих в императив, в японском языке используется грамматика *～こと*. Она менее категорична, чем *～なければならない* и отличается субъективностью мнения:

5) 探究して新しいものを生み出そうと努めること。

Проводить исследования и стараться создавать что-то новое.

Также использована грамматика *～ものとする*, занимающая периферийное положение относительно других форм долженствования, что обусловлено ее употреблением при генерализированном субъекте. Она имеет значение абстрактной, обобщенной обязанности. В отличие от *～こと*, такая грамматика не несет в себе значения необходимости совершения действия во избежание негативных последствий.

6) 道徳科の年間指導計画を作成するものとする。

Нужно создавать план по реализации учебных материалов на каждый год.

Можно проследить связь использования грамматик императива с понятием 義理 [giri] ('долг'), которое является одним из центральных в системе ценностей японского общества. Слово «гири» труднопереводимо, точнее всего его понятие можно вывести, суммировав три следующих явления: долг; правила поведения в обществе, которым человек должен подчиняться; нормы поведения, которым личность обязана следовать, даже вопреки своему желанию.

Как и в большинстве институциональных дискурсов, принятых в западноевропейских культурах, в дискурсе японских образовательных программ широко используется пассивный залог глаголов:

7) 道徳科において、各教育活動における道徳教育で養われた道徳性が調和的に生かされ、道徳科としての特質が押さえられた学習が計画的、発展的に行われることによって、生徒の道徳性は一層豊かに養われていく。

В учебных материалах гармонично отражены те моральные качества, которые будут претворяться в жизнь посредством всех видов школьной деятельности. И благодаря тому, что процесс обучения, который основан на этих учебных материалах, будет реализован планомерно и последовательно, моральные качества учеников будут успешно развиты.

Как видно из примера (пр.7), в тексте присутствует упоминание лишь одного из акторов системы образования – ученика, в то время как ответственный агент (Министерство образования, школа или учитель) отсутствует. Структура предложения освобождает агента от ответственности, акцентируя внимание читателя на результате.

Другая черта, часто сопровождающая использование пассивного залога и ведущая к «обезличиванию», устранению агента действия, – это номинализация. Все основные направления, по которым рекомендуется проводить воспитательную работу, а также предписания к ним выражены в тексте анализируемой образовательной программы с помощью **субстантиватора** *～こと*:

8) 生命の尊さを知り、生命あるものを大切にすること。

Познать ценность жизни, ценить все живое.

9) 身近にいる人に温かい心で接し、親切にすること

Быть добрым к окружающим, ценить их.

Номинализация в данном случае, так же как и использование пассивного залога, уменьшает агентивность, заставляет сосредоточиться на результате, а не на процессе.

На лексическом уровне следует констатировать широкое использование позитивно-коннотированных лексических единиц для обозначения основных направлений развития японского общества, в которые должен быть включен ребенок: 発達 [hatten] ('прогресс, развитие'), 成長 [seicho:] ('рост'), 豊か [yutaka] ('богатый, обильный').

Постепенное усложнение лексики: для формулировки целей и задач курса применительно к младшей школе характерно использование простых слов и выражений, которые трансформируются в более сложные, объемные понятия по мере взросления ребенка:

知る－理解する (знать – постигать)

大切にする－尊重する (ценить – почитать, воздавать должное)

Данный прием демонстрирует ступенчатый и планомерный характер системы морального воспитания: переход от простого к сложному, от поверхностного понимания целей и задач, которые ставит система образования перед ребенком, к более глубинному.

4. Интерпретация результатов

Критический дискурс-анализ программы «Курса морального воспитания» позволил выявить ряд черт японского образовательного дискурса как на уровне макроструктур, так и микроструктур. Систематизация результатов КДА представлена в следующей таблице (табл.1).

Таблица 1. Характерные черты японского образовательного дискурса
Table 1. Japanese educational discourse's particularities

Уровень структуры дискурса	Единицы анализа	Характеристики японского образовательного дискурса
Глобальные структуры	Макропропозиции	1. Положительная саморепрезентация: <i>мы – часть современного глобального мира.</i> 2. Отсутствие пропозиции, негативно репрезентирующей чужих («они – плохие») 3. Замена негативно коннотированного обозначения чужих 外 на нейтральное и более обобщенное 他 в отношении представителей других государств.
	Схемы	Четкая иерархическая структура: от апелляции к авторитету государственной власти к целям и задачам, а после – к рекомендациям по организации занятий.
Локальные структуры	Семантика	При помощи средств лексической когезии акцент на гармоничном сочетании различных сфер жизни: ребенок («природное») становится учеником («социальное»), школьный учитель соединяет в себя как функции работника сферы образования («социальное»), так и Учителя, мудреца («культурно-философское»); Япония выступает одновременно и как родина («традиционное»), и как часть большого глобального мира («новое»).
	Грамматика	1. Деонтическая модальность как ведущая, отсутствие смены модальности. 2. Использование пассивизации и номинализации для фокусирования на объекте дискурсивного воздействия, а не на его субъекте.
	Лексика	1. Использование позитивно коннотированных лексических единиц для обозначения новых перспективных тенденций развития японского общества. 2. Усложнение лексики по мере взросления школьников.

Проведенный критический дискурс-анализ курса морального воспитания позволяет сделать некоторые выводы о характеристиках ценностной картины мира, формируемой у японских школьников благодаря медиативной деятельности учителя, руководствующегося в своих действиях образовательной программой «Курса морального воспитания». К подобным отличительным характеристикам следует отнести 1) отсутствие агрессии или неприятия по отношению к представителям других наций и культур при одновременном уважении и любви к собственной культуре; 2) одновременное осознание уникальности собственной родины и ее включенности в глобальный мир; 3) понимание возможности гармоничного соединения разных аспектов бытия без их противопоставления или взаимного исключения (природное и социальное, традиционное и новое, социальное и культурно-философское), иначе говоря, формирование представления о множественности в едином (лат. *In pluribus unum*); 4) возвращение духа коллективизма, осознание необходимости подчинения собственных интересов общественным; 5) настрой на будущее развитие и принятие инноваций.

Несмотря на использованную нами методологию КДА, которая предполагает поиск дискурсивных инструментов доминирования и узурпации власти и неотделима от критического взгляда на воспроизводство политических элит самими собой, полученные результаты говорят о продуманности государственной политики в области образования в Японии. Дискурсивное воздействие на подрастающее поколение, в целом, призвано сформировать позитивно и спокойно воспринимающего себя члена глобального общества, ощущающего при этом свою национально-культурную идентичность. Нам видятся в таком подходе основы лингвоэкологического обращения с языковым сознанием народа в том его понимании, которого придерживается красноярская школа лингвоэкологии.

Литература

- Габидуллина А.Р. Учебно-педагогический дискурс: категориальная структура и жанровое своеобразие: дис. ... д-ра филол. наук. Донецк, 2009. 489 с.
- Груздева М.В. Воспитание позитивных качеств национального характера в Японии // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2016. № 2. Сер. Теория и методика обучения и воспитания. С. 211–221.
- ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация: пер. с англ. Благовещенск: БГК им. И.А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. 308 с.
- ван Дейк Т.А. Дискурс и власть. Репрезентация доминирования в языке и коммуникации: пер. с англ. М.: ЛИБРОКОМ, 2013. 342 с.
- Детинко Ю.И. Политическая коммуникация: опыт мультимодального и критического дискурс-анализа: монография / Ю.И. Детинко, Л.В. Куликова. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2017. 168 с.
- Дискурсивные практики современной институциональной коммуникации: монография / под науч. ред Л.В. Куликовой. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2015. 182 с.
- Йоргенсен М.В., Филлипс Л.Дж. Дискурс-анализ. Теория и метод: пер. с англ. 2-е изд., испр. Харьков: Гуманитарный центр, 2008. 352 с.
- Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
- Кожемякин Е.А. Образовательно-педагогический дискурс // Современный дискурс-анализ: типы дискурсов: теоретические описания. 2010. № 2. С. 27–46.
- Колмогорова А.В. Методология коммуникативных исследований в лингвистике. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2016. 102 с.
- Костюшкина Г.М. Современные направления во французской лингвистике: 2-е изд., испр. и доп. Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2005. 332 с.

- Леонтович О.А. Методы коммуникативных исследований. М.: Гнозис, 2011. 224 с.
- Сковородников А.П. Экология русского языка: монография. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2016. 388 с.
- Charaudeau P. Grammaire du sens et de l'expression. Paris: Hachette Education, 1992. 972 p.
- Van Dijk T.A. Discourse, Knowledge, Power and Politics: Towards critical epistemic discourse analysis // Critical Discourse Studies in Context and Cognition. John Benjamins Publishing Company, 2011. Pp. 27–64.
- Fairclough N. Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language. URL: <https://goo.gl/AYcpGh> (дата обращения: 07.01.2018).
- Kubota R., McKay S. Globalization and language learning in rural Japan: The role of English in the local linguistic ecology // TESOL Quarterly. No 43(4). 2009. Pp. 593–619.
- Pennycook A. The social politics and the cultural politics of language classrooms // The sociopolitics of English language teaching. Clevedon, England: Multilingual Matters. 2000. Pp. 89–103.
- Toh G. Critical Analysis of Discourse in Educational Settings // The Encyclopedia of Applied Linguistics / Edited by Carol A. Chapelle. Iowa State University, USA: Blackwell Publishing Ltd., 2013. Pp. 1466–1471.
- The Handbook of discourse analysis / edited by D. Schiffrin, D. Tannen, H. Hamilton. Cornwall: T.J. International, 2001. 874 p.
- Wodak R. Critical Linguistics and Critical Discourse Analysis // Handbook of Pragmatics. Amsterdam: Benjamins, 1994. Pp. 50–70.

Документы

- Курс морального воспитания “До:току Кё:ику” [Электронный ресурс]. URL: http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/doutoku/index.htm (дата обращения: 07.01.2018).
- Обновленный Закон об Образовании [Электронный ресурс]. URL: <http://law.e-gov.go.jp/htmldata/H18/H18HO120.html> (дата обращения: 07.01.2018).

References

- Gabidullina A.R. Uchebno-pedagogicheskij diskurs: kategorial'naya struktura i zhanrovое svoeobrazie [Educational and Pedagogical Discourse: Categorical Structure and Genre Diversity]. Philology Dr. Diss. Donetsk, 2009. 489 p.
- Gruzdeva M.V. Vospitanie pozitivnykh kachestv natsional'nogo kharaktera v Yaponii [Education of positive qualities of national character in Japan]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*. 2016. Vol. 2. Teoriya i metodika obucheniya i vospitaniya. Pp. 211–221.
- van Dijk T.A. YAzyk. Poznanie. Kommunikatsiya [Language. Knowledge. Communication]: translated from eng. Blagoveshensk: BGK im. I. A. Boduehna de Kurteneh Publ., 2000. 308 p.
- van Dijk T.A. Diskurs i vlast' [Discourse and Power]: translated from eng. Moscow: LIBROKOM Publ., 2013. 342 p.
- Detinko Y.I. Politicheskaya kommunikatsiya: opyt mul'timodal'nogo i kriticheskogo diskurs-analiza [Political Communication: Experience of Multimodal and Critical Discourse Analysis]: monografiya / Y.I. Detinko, L.V. Kulikova. Krasnoyarsk: SFU Publ., 2017. 168 p.
- Diskursivnye praktiki sovremennoj institutsional'noj kommunikatsii [Discursive Practices of Modern Institutional Communication]: edited by L.V. Kulikova. Krasnoyarsk: SFU Publ., 2015. 182 p.
- Jorgensen M.V., Phillips L.J. Diskurs-analiz teoriya i metod [Discourse Analysis as Theory and Method]: per. s angl. 2-e zd. ispr. Harkov: gumanitarnyj centr Publ., 2002. 352 p.
- Karasik V.I. Yazykovoj krug: lichnost', kontsepty, diskurs [Linguistic Backgrounds: Person, Concepts, Discourse]. Volgograd: Peremena Publ., 2002. 477 p.

- Kozhemyakin E.A. Obrazovatel'no-pedagogicheskij diskurs [Educational–pedagogical Discourse]. *Sovremennyy diskurs-analiz: tipy diskursov: teoreticheskie opisaniya*. 2010. Vol. 2. Pp. 27–46.
- Kolmogorova A.V. Metodologiya kommunikativnykh issledovanij v lingvistike [Methodology of Communicative Studies in Linguistics]. Krasnoyarsk: SFU Publ., 2016. 102 p.
- Kostyushkina G.M. Sovremennye napravleniya vo frantsuzskoj lingvistike [Modern Directions in French Linguistics]. Irkutsk: BGUEHP Publ., 2005. 332 p.
- Leontovich O.A. Metody kommunikativnykh issledovanij [Methodology of Communicative Studies]. Moscow: Gnozis Publ., 2011. 224 p.
- Skovorodnikov A.P. Ekologiya russkogo yazyka: monografiya [Ecology of the Russian Language]. Krasnoyarsk: Sib. feder. u-nt Publ., 2016. 388 p.
- Charaudeau P. Grammaire du sens et de l'expression. Paris: Hachette Education Publ., 1992. 972 p.
- Van Dijk T.A. Discourse, Knowledge, Power and Politics: Towards critical epistemic discourse analysis. *Critical Discourse Studies in Context and Cognition*. John Benjamins Publishing Company, 2011. Pp. 27–64.
- Fairclough N. Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language. Available at: <https://goo.gl/AYcpGh> (accessed 07.01.2018).
- Kubota R., McKay S. Globalization and language learning in rural Japan: The role of English in the local linguistic ecology. *TESOL Quarterly*. Vol. 43(4). 2009. Pp. 593–619.
- Pennycook A. The social politics and the cultural politics of language classrooms. The sociopolitics of English language teaching. Clevedon, England: Multilingual Matters. 2000. Pp. 89–103.
- Toh G. Critical Analysis of Discourse in Educational Settings. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Edited by Carol A. Chapelle. Iowa State University, USA: Blackwell Publishing Ltd., 2013. Pp. 1466–1471.
- The Handbook of discourse analysis. Edited by D. Schiffrin, D. Tannen, H. Hamilton. Cornwall: T.J. International, 2001. 874 p.
- Wodak R. Critical Linguistics and Critical Discourse Analysis. *Handbook of Pragmatics*. Amsterdam: Benjamins, 1994. Pp. 50–70.

Documents

- The Course of Moral Education “Do:toku kyo:iku”. Available at: http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/doutoku/index.htm (accessed 07.01.2018).
- The Fundamental Law of Education. Available at: <http://law.e-gov.go.jp/htmldata/H18/H18HO120.html> (accessed 07.01.2018).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Колмогорова Анастасия Владимировна, д-р филол. наук, профессор.
Институт филологии и языковой коммуникации, Сибирского федерального университета.
Россия, 660041, Красноярск, пр. Свободный, 82, стр.1
E-mail: nastiakol@mail.ru

Козачина Анна Владимировна, аспирант 1 курса.
Институт филологии и языковой коммуникации, Сибирского федерального университета.
Россия, 660041, Красноярск, пр. Свободный, 82, стр.1
E-mail: avkozachina@gmail.com

ABOUT THE AUTHORS:

Kolmogorova Anastasia Vladimirovna, Doctor of Philology, Full Professor.

Institute of Philology and Language Communication, Siberian Federal University.

Russia, 660041, Krasnoyarsk, Svobodny pr. 82A

E-mail: nastiakol@mail.ru

Kozachina Anna Vladimirovna, PhD student, 1st. year.

Institute of Philology and Language Communication, Siberian Federal University.

Russia, 660041, Krasnoyarsk, Svobodny pr. 82A

E-mail: avkozachina@gmail.com