

УДК 811.521

DOI 10.23951/1609-624X-2020-6-20-26

РЕАЛИЗАЦИЯ МИФОПОЭТИЧЕСКОЙ СТРАТЕГИИ ЛЕГИТИМАЦИИ ИНСТИТУЦИОНАЛИЗИРОВАННЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ЯПОНСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

А. В. Козачина

Сибирский федеральный университет, Красноярск

Введение. Рассматривается описание реализации одной из четырех дискурсивных стратегий процесса легитимации, выделенных известным дискурс-аналитиком Т. ван Леувенем, – мифопоэтической стратегии.

Целью настоящего исследования определено выявление и комплексное описание специфических черт реализации мифопоэтической стратегии легитимации институционализованных ценностей в японском педагогическом дискурсе.

Материал и методы. Материалом исследования служат японские учебники по школьному предмету («Моральное воспитание») для младшей и средней школы, разработанные японским Министерством образования – МЭХТ. В качестве основных инструментов исследования использованы методы дискурс-анализа и критического дискурс-анализа, а также метод интерпретации и лингвокультурологический метод.

Результаты и обсуждение. На страницах учебника мы можем проследить реализацию всех субстратегий, которые Т. ван Леувен включает в мифопоэтическую стратегию. Поучительный рассказ демонстрирует, как с помощью упорства и трудолюбия, напрямую связанными с японской ценностной доминантой гамбари, главный герой достигает успеха. Обращение к этой ценностной доминанте есть и в другом рассказе, который относится к инвертированному повествованию. Инвертированность в описанном рассказе достигается за счет наделения животных, живущих в лесу, качествами реальных социальных акторов – обычных японцев. Апокрифический рассказ, напротив, иллюстрирует, как своеобразие главного героя и его нежелание подчиняться общественным устоям приводят к постепенному исключению его из общества. Рассказ, рассматриваемый в качестве примера символического повествования, представляет собой аллюзию, источником которой является само японское общество с его законами и традициями. А моделируемая в нем проблема включения детей-инвалидов и детей с отклонениями в развитии в современное общество находит прямое отражение в современной образовательной политике Японии.

Заключение. Проведенный анализ учебников курса «Моральное воспитание» позволяет выделить основные направления японской педагогической мысли, а также выявить те институционализованные ценностные установки, которые транслируются японскому подрастающему поколению посредством педагогического дискурса. И хотя японское образование построено по образцу западных стран, легитимизируемые на страницах учебников морально-этические нормы находятся в тесной связи с традиционными ценностями.

Ключевые слова: педагогический дискурс, легитимация, дискурсивные стратегии, дискурс-анализ, мифопоэзис, японский язык, японское образование.

Введение

Каждый социальный институт для успешного осуществления своей деятельности так или иначе стремится сформировать позитивное отношение к себе, узаконить определенным образом свой статус не только в правовой сфере, но и в сознании общности – легитимизировать себя. Один из важнейших способов легитимации – управление дискурсом. Используя различные стратегии, позволяющие установить контроль над производством устных и письменных модусов дискурса, властные институты контролируют и те когнитивные процессы, которые формируют ценностную картину мира определенного общества. Посредством дискурса транслируются определенные убеждения, знания и мнения, артикулируемые с опорой на авторитет ученых, экспертов, профессионалов, СМИ и др. [1, с. 50]. Особая роль в этом процессе отведена сфере образования, и в частности педагогическому дискурсу.

С конца XX в. все больше дискурс-аналитиков обращаются к изучению педагогического дискурса, поскольку, как справедливо замечает А. Жиру, его участники поневоле становятся реципиентами дискурса: учебные занятия, учебные материалы, инструкции должны быть восприняты, интерпретированы и изучены в аспекте интенций организационных авторов [1, с. 118]. Школьному учителю в этом процессе отводится важнейшая роль – роль медиатора между двумя основными акторами: школьниками, родителями и Министерством образования. А потому пристальному изучению подвергается деятельность учителя во время урока, в частности разговорные стратегии и распределение ролей при интеракции [2, р. 191].

Известный дискурс-аналитик Т. ван Леувен, анализируя английский педагогический дискурс, собрал корпус текстов, связанных одной общей темой, условно обозначенной как «первый день в школе». Корпус включает школьные учебники,

брошюры и буклеты для родителей, главы из книг для учителей, сообщения СМИ, школьные объявления и др. Опираясь на данный корпус, исследователь конструирует собственную модель дискурсивного анализа, основой которого становятся четыре стратегии легитимации [3]:

1) апелляции к авторитету, которая предполагает обращение к авторитету традиций, обычаев, законов и/или личности, за которой этот авторитет закреплен институционально;

2) моральной оценки, которая локализует объект легитимации в системе моральных ценностей;

3) рационализации, следуя рука об руку со стратегией моральной оценки, ставит своей целью категоризировать и концептуализировать объект легитимации в сознании целевой аудитории за счет обращения к логическим операциям;

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

Мифопоэтическая стратегия, по мнению Т. ван Леувена, реализуется посредством трех субстратегий, каждая из которых представляет собой нарратив:

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

(б) апокрифический рассказ, в котором протагонист действует вопреки социальной модели – объекту легитимации, что приводит к чрезвычайно печальным последствиям [4, с. 37].

(в) сверхдетерминация, в рамках которой социальные акторы репрезентируются как участники более чем одной социальной практики одновременно [5, р. 100]. Данная категория у Т. ван Леувена представлена символическим и инвертированным повествованием.

Символизация, или как ее еще называет Т. ван Леувен – «мифологическая модель социальных действий», реализуется тогда, когда «вымышленные» социальные акторы предстают как акторы невымышленных социальных практик. Как например, король из сказки выступает в роли отца, директора компании или политического лидера, а команда «профессиональных героев» из вестерна – в роли команды врачей или ученых [5, р. 100]. Примечательным является то, что персонажи подобных историй всегда действуют согласно заявленной социальной модели.

Инверсия – это форма сверхдетерминации, при которой социальные акторы соединены двумя прямо противоположными социальными практиками [5, р. 101]. В качестве примера Т. ван Леувен приводит Флинтстоунов из одноименного мультсериала. Инвертированность данного сериала заключа-

ется в том, что не только поведение персонажей, но и их окружение, хотя они, вроде бы, живут в каменном веке, имитируют современность, являя собой карикатуру американского общества середины XX в. В отличие от символического повествования, в данном случае все персонажи действуют вопреки заявленной социальной модели, что в теории Т. ван Леувена так же определяется, как девиантное поведение.

Таким образом, поучительные рассказы демонстрируют детям, как преодоление всевозможных препятствий ведет к наступлению «счастливого конца». Апокрифические рассказы подчеркивают негативные последствия отказа ребенка следовать определенным поведенческим паттернам, а также ярко и эмоционально показывают всю радость быть принятым обществом, а также риски сопротивления установленному моральному коду [6, р. 151]. Мифы и сказки легитимизируют устои и социальные практики того или иного общества и демонстрируют, как вслед за девиантным поведением персонажа следует кризис, который не разрешится, пока не будет установлен порядок [5, р. 101].

Однако истории для детей стремятся не только к тому, чтобы дети соблюдали школьные правила, но также, чтобы дети любили школу и чувствовали себя там счастливо [5, р. 85]. Акцент сделан именно на реакции детей, а не родителей или учителей, ведь чем меньше власти у социального субъекта, тем сильнее возрастает эмоциональная реакция. Главная задача школьных учебников – сохранение эмоциональной «преданности» реципиента дискурса образования [5, р. 86]. По этой причине дискурс-аналитики сходятся во мнении, что подобные дидактические материалы могут служить проводником идеологических установок и «имплицитно реализовывать правительственные инициативы, направленные на подготовку подрастающего поколения к участию в социополитической и экономической жизни страны» [7, р. 138].

Таким образом, взяв за основу теоретическую концепцию Т. ван Леувена, целью настоящего исследования мы определяем выявление и комплексное описание специфических черт реализации мифопоэтической стратегии легитимации институционализированных ценностей в японском педагогическом дискурсе. Полученные результаты интерпретируются в контексте образовательной политики Японии. В фокусе внимания исследования находится именно мифопоэтическая стратегия, поскольку предварительный компаративный анализ изучаемого материала показал, что именно к ней чаще всего прибегают авторы учебника для легитимации моральных норм.

Материал и методы

Материалом исследования послужили учебники по школьному предмету 道徳教育 /до:току кё:ику/ («Моральное воспитание») для младшей и средней ступени школьного образования. Само японское слово 道徳 /до:току/ в буквальном переводе на русский означает «путь добродетели». Японская мораль не выстраивает концепцию высоких идеалов, а лишь демонстрирует перспективу возможного морального развития человека. Личность в своем нравственном росте может двигаться быстрее, медленнее, но он не может быть вне этого пути, потому как существование вне морали подрывает устои общества и ведет к хаосу [8, с. 254].

Курс «Моральное воспитание» входит в обязательную программу государственных младших и средних школ. Учебные материалы, а также книги для учителей, в которых содержатся четкие рекомендации по осуществлению воспитательной работы, предоставляются Министерством образования, культуры, спорта, науки и техники МЭХТ (далее – Министерство образования). Курс насчитывает четыре основных учебника: для 1–2-х классов младшей школы, для 3–4-х классов младшей школы, для 5–6-х классов младшей школы и учебник для средней школы. Каждый из них имеет четыре раздела, которые напрямую соотносятся с направлениями курса:

- 1) 主として自分自身に関すること («о себе»);
- 2) 主として人との関わりに関すること («об отношении к окружающим людям»);
- 3) 主として集団や社会との関わりに関すること («об отношении с коллективом и с обществом»);
- 4) 主として生命や自然, 崇高なものとの関わりに関すること («об отношении к природе и к святому»).

Структура курса поддерживает четкую связь с категориями 内 /uchi/ («свой») и 外 /soto/ («чужой»), которые лежат в основе самосознания японцев [9, р. 24]. Также в каждом разделе авторами курса выделен ряд конкретных ценностей, опираясь на которые, учитель должен проводить воспитательную работу.

В качестве основных инструментов исследования в данной статье использованы методы дискурс-анализа и критического дискурс-анализа, целью которого преимущественно является изучение воспроизводства властными структурами неравенства и доминирования в тексте и социополитическом контексте [10, р. 352]. Помимо дискурс-анализа, использованы методы интерпретации и лингвокультурологический метод, помогающие установить связь между предписаниями в тексте учебника и ключевыми ценностными доминантами японского общества.

Результаты и обсуждение

Рассмотрим реализацию вышеописанных субстратегий на примере текстов учебников.

Поучительный рассказ. В качестве примера поучительного рассказа будет рассмотрен рассказ «Обязательно смогу», представленный в категории やろうと決めたことは最後まで («Доводи дело до конца») раздела «О себе». Главная героиня, школьница Такахаси Наоко, с раннего детства каждое утро выходит на пробежку вместе с папой и братом. Общий позитивный настрой подчеркивается наречием 元気よく /гэнкиёку/ («весело, бодро») и фразой:

見送ってくれるお母さんに笑顔で手を振って走り出した。

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

Путь к цели Наоко преграждает множество препятствий:

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

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

Характер Наоко выражен в таких прилагательных, как 努力 /дорёку/ («старательная»), 熱意 /нэ:цуи/ («полная энтузиазма»). Старательность Наоко эксплицируется с помощью следующих языковых средств: глагола 頑張る /гамбару/ («стараться»), усиленного наречиями 一所懸命 /иссёкэммэй/ («изо всех сил») и 毎日 /майнити/ («изо дня в день»), глаголом 走る /хасиру/ («бегать») в сочетании с деепричастным оборотом 泣きながら /накинагара/ («плача»), существительного 練習 /рэнсю:/ («тренировки») в сочетании с прилагательными 苦しい /курусий/ («трудный, мучительный») и つらい /цурай/ («тяжелый, горький»); сравнительным оборотом 風になったよう («словно сама стала ветром»).

За неустанными тренировками Наоко приходит к пониманию того, что:

人と戦うんじゃない、自分の記録と戦うんだ。

Соревноваться нужно не с другими – а с самим собой.

頑張れば、きっとできる。

Если постараться, все получится.

В конце рассказа Наоко занимает первое место во всемирном марафоне, что и является иллюстрацией той самой награды из теории Т. ван Леувена, которую получает главный герой, действуя согласно легитимизируемой социальной модели.

Одна из главных добродетелей, к которой обращаются авторы на протяжении всего повествования, – это гамбари («старание»), уже ставшая одним из главных поведенческих паттернов современного японца. Глагол 頑張る /гамбару/ («ста-

раться», «прилагать усилия») уходит корнями в японское Средневековье, эпоху Эдо (1603–1868 гг.), и, согласно толковому словарю Дайдзисэн, имеет две основные версии своего происхождения: 1) от выражения 我を張る («настаивать на своем»), образованного за счет слияния местоимения 我 /га/ («я, сам») и глагола 張る /хару/ («тянуть, покрывать»); 2) от глагола 眼張る /гамбару/ («сторожить», «не сдвигаться с определенного места») [11].

В европейской культурной традиции для достижения успеха человеку необходимо обладать двумя качествами: талантом и трудолюбием. В японской же системе ценностей, напротив, акцент резко смещен в сторону трудолюбия, а также упорства и силы воли [12, с. 256]. Японское общество нацелено на академические успехи и карьерный рост, а потому с раннего детства все должны упорно учиться [13, с. 101]. И утрата ребенком желания стараться трактуется японскими психологами и педагогами как снижение икиру тикара, жизненной силы, которая, как отмечает проф. С. Аракава, является маркером сбалансированной личности и достигается за счет слияния трех основных компонентов: умственного, нравственного и физического развития [14].

Обращение к этой ценностной доминанте мы находим и в другом рассказе, который отнесен к инвертированному повествованию. Рассказ 森の郵便屋さん («Лесной почтальон») предназначен для учащихся 1–2-х классов младшей школы и помещен в категорию 働くことの良さを感じて («Почувствуйте всю прелесть работы»).

Инвертированность повествования достигается путем наделения животных, живущих в лесу, качествами, присущими реальным социальным акторам: главный герой, Медвежонок, работает почтальоном и каждый день разносит почту другим обитателям леса. Вступая в разговор, он использует клишированные фразы, характерные для японского бытового диалога:

こんにちは。風邪は治りましたか。

Добрый день, как Ваше здоровье?

体に気をつけてくださいね

Берегите себя!

Легитимируемые в данном рассказе ценности коррелируют с категорией, в которую он помещен: главный герой работает с душой, полностью отдает себя делу, невзирая на препятствия.

ある、雪の日のことです。郵便屋さんには小包が届きました。熊さんは、やぎじいさんの喜ぶ顔を思い浮かべながら、急ぎ足で歩きました。

Одним снежным днем на почту пришла посылка. И Медвежонок, представив счастливое лицо ее получателя, г-на Козла, быстро зашагал к его дому.

Работу главного героя характеризуют следующие наречия: 丁寧に («заботливо»), 急いで («не-

медля»), 大切に («бережно»). Тем самым авторами учебника представлен портрет идеального работника, образ которого должен закрепиться в сознании школьника.

Несоответствие главного героя ценностным установкам японского общества наглядно продемонстрировано в рассказе «Что случилось, Луппэ?», который в классификации Т. ван Леувена является собой пример *апокрифического рассказа*. Данный рассказ находится в учебнике для учеников 1–2-го класса младшей школы. Главный герой, Луппэ, изображен как ленивый, неряшливый ребенок, доставляющий много проблем как родителям, так и одноклассникам: по утрам не может проснуться, в школу идет с неохотой.

Его внешний облик представлен следующими характеристиками: 口を尖らせた («скривил губы»), 頬を膨らませた («надул щеки»).

Неряшливость подчеркивается в предложениях:

「るっぺくん、靴のかかとをふんでいるよ。きちんとは来なよ。

Луппэ, ты наступаешь пятками на задники! Обуйся как следует!

るっぺは、口をとがらせたまま下を向いて、ランドセルの中から、いろいろなものが飛び出しました。

Луппэ, надув губы, наклонился вперед, и на пол высыпалось все, что было у него в рюкзаке.

Луппэ склонен к быстрой перемене настроения и не умеет сдерживать эмоции, а потому другие дети с ним не общаются:

何か気に入らないとき、頬を膨らませたまま、砂を投げています。

Когда ему что-то не нравится, он, надув щеки, бросает песок.

Данный рассказ неслучайно помещен авторами учебника в категорию 規則正しく気持ちの良い一日を («Следуй правилам и проведи приятный день»), поскольку в нем представляется возможным выявить легитимацию сразу нескольких ценностей, являющихся ключевыми для японского общества, и делегитимацию традиционно осуждаемых пороков.

Одна из таких ценностей – это *гюри* («нравственный долг»), который является обязанностью, требующей от лица строго определенных действий. Японская мораль постоянно требует от человека огромного самопожертвования ради выполнения долга признательности и долга чести и подчеркивает, что физическим удовольствиям следует отводить подобающее второстепенное место [15, с. 103]. Японские дети, становясь школьниками, обязаны четко следовать существующим правилам поведения, а их нарушение расценивается как постыдный поступок. Подобная установка связана с тем, что в повседневной жизни японцев главным

мотивом нравственного выбора чаще всего становится не внутреннее побуждение или осознание необходимости поступка, а внешняя оценка, «что скажут люди», «как это будет выглядеть со стороны» [16, с. 150].

Еще одна добродетель, которую подрастающее поколение должно усвоить как можно скорее, – это *гаман* («терпение»). От данной лексемы образовано прилагательное *我慢強い* /гамандзуёй/ («терпеливый»), которое обладает положительной коннотацией и из уст учителя или родителя расценивается как похвала. Неумение сдерживать эмоции, напротив, расценивается как недостойное поведение. Фразы 「だつてえ」 («но ведь!»), 「いやだ」 («не хочу!»), которые главный герой произносит на протяжении всего повествования, только подчеркивают его упрямство и своеволие. А нежелание сосуществовать в гармонии (和 /wa/) с окружающими делает его изгоем среди сверстников, что по сути является невозможным для японца как представителя культуры коллективизма. В этом и состоит апокрифический смысл описанного рассказа – в последовательном исключении персонажа из общества, законам которого он не желает подчиняться.

Кроме того, в данном рассказе поднимается одна из ключевых проблем, касающихся подрастающего поколения Японии, – проблема *идзимэ* («издевательства»), групповой травли выделяющихся или в чем-то несоответствующих стандарту детей. Главным фактором возникновения *идзимэ* является укоренившаяся в сознании японцев групповая психология, потому как издавна принадлежность к группе и признание с ее стороны были важнейшими условиями жизни в Японии [13, с. 100].

Сказка *泳げないリス* («Бельчонок, который не умеет плавать»), которая будет рассмотрена в качестве примера **символизации**, также обращается к проблеме взаимодействия в группе. Она находится в категории *友だちと仲良く* («Быть с друзьями в согласии»). По сюжету главный герой, Бельчонок, не умеет плавать, а потому не может отправиться со своими друзьями – лебедем, уткой и черепахой – на остров посреди озера, чтобы поиграть.

僕も一緒に連れて行ってね。

リスさんは、泳げないからだめ。

– А можно и мне с вами?

– Нет, потому что ты не умеешь плавать.

Впоследствии друзья понимают, что им скучно без своего друга – Бельчонка и помогают ему добраться до озера на спине черепахи.

Данный рассказ моделирует проблему включения детей-инвалидов и детей с отклонениями в развитии в современное общество. Авторами специально выбираются те животные и птицы, которые умеют плавать, а потому имеют преимущест-

во. Действия друзей, отправившихся на остров без главного героя, выделяются вспомогательным глаголом *しまう* /симау/, который символизирует наступление неблагоприятного состояния в результате совершения определенного действия или необратимого результата. В то время как состояние главного героя, вынужденного проводить время в одиночестве, характеризуют существительным *一人ぼっち* («один-одинешенек») с целью вызвать у читателя сочувствие.

Японская педагогика не отделяет детей с отклонениями в развитии от остальных, однако несколько особый юридический статус первых закреплен законодательно. В четвертой статье Основного закона об образовании декларируется: «Государство, равно как и органы местного самоуправления, должны оказать соответствующую помощь лицам с ограниченными возможностями и способствовать получению ими полноценного образования». Курс «Моральное воспитание» ставит перед учителем задачу транслировать идею взаимопонимания и поддержки, и история того, как трое друзей в сказке в итоге помогают главному герою преодолеть препятствие, служит ее решению:

人間は、互いに支え合い、助け合う中で社会生活を営んでいる。その基盤が、他者を理解し、認め、信頼し合える関係を築くことである。

Люди строят свою жизнь, поддерживая друг друга, помогая друг другу. Отношения нужно выстраивать на основе понимания, признания и доверия к другим, не таким, как мы.

Здесь мы вновь обращаемся к традиционными для японской морали нормам, какими в описанном рассказе являются *гири-ниндзё*, где уже вышеописанный *義理* /гири/ – это «нравственный долг», а *人情* /ниндзё:/ – «человеколюбие, гуманность». *Гири* и *ниндзё* отражают сложные и специфические отношения в японской культуре, регулирующие поведение людей: *гири* – это обязанности человека по отношению к другому, в то время как *ниндзё* – это искреннее чувство благодарности в отношении того, кто соблюдает *гири*. Японец не может требовать от другого исполнения *гири* – он лишь ждет, пока тот соизволит его осуществить. Так и главный герой сказки не просит своих друзей помочь ему, а покорно дожидается благосклонности с их стороны.

Таким образом, проанализировав учебные материалы по курсу «Моральное воспитание», мы можем наблюдать реализацию всех субстратегий мифопоэтической стратегии легитимации, выделенных Т. ван Леуvenом. В учебниках для 1–4-х классов, как правило, преобладают сказки, в то время как на страницах учебников для 5–6-х классов и для средней школы сказки отсутствуют, а на смену им приходят поучительные истории.

Легитимируемые поведенческие паттерны, такие как подчинение законам и правилам, труд, старание, уважение к окружающим, преданность общественным интересам и др., находят отражение в ценностной картине мира японцев и соответствуют ее главным ценностным доминантам, среди которых *гири* и *ниндзэ* («нравственный долг» и «человеколюбие»), *сюдан исики* («групповое сознание»), *гаман* («терпение»), *кэнкэ* («скромность и сдержанность»), *хадзи* («стыд»).

Заключение

Проведенный через призму дискурсивных стратегий легитимации анализ учебников курса «Моральное воспитание» позволил выделить основные направления японской педагогики, а также ценност-

ные установки, имплицитно формируемые у подрастающего поколения японскими властными институтами. Процесс европеизации, начавшийся в Японии во второй половине XIX в., тотальная национализация, захватившая умы японцев еще до начала Второй мировой войны, демократизация всех областей жизни после ее окончания и глобализация – все это накладывает особый отпечаток на формирование современной образовательной политики Японии, отражается в японском педагогическом дискурсе и способах установления контроля над ним. И хотя японское образование все чаще заимствует практики западных стран, легитимируемые на страницах учебников нормы морали все еще сохраняют неразрывную связь с традиционными ценностями, на которых базируется японское общество.

Список литературы

1. Дейк Т. А. Дискурс и власть. Репрезентация доминирования в языке и коммуникации: пер. с англ. М.: ЛИБРОКОМ, 2013. 342 с.
2. Matre S., Solheim R. Opening Dialogic Spaces: Teachers' Metatalk on Writing Assessment // International Journal of Educational Research. 2016. Vol. 80. P. 188–203. DOI: 10.1016/j.ijer.2016.07.001
3. Leeuwen T. Discourse and Practice: New tools for critical discourse analysis. Oxford: Oxford University Press, 2008. 184 p.
4. Колмогорова А. В. Легитимация как социополитический феномен и объект дискурс-анализа // Политическая лингвистика. 2018. № 1 (67). С. 33–40.
5. Leeuwen T. Representing social action // Discourse & Society. 1995. Vol. 6, № 1. P. 81–106.
6. Reshef Y., Keim C. Bad Time Stories: Government-Union Conflicts and the Rhetoric of Legitimation Strategies. University of Toronto Press, 2014. 240 p.
7. Simmons R., Smyth J. Crisis of youth or youth in crisis? Education, employment and legitimation crisis // International Journal of Lifelong Education. 2016. Vol. 35. P. 136–152. DOI: 10.1080/02601370.2016.1164470
8. Изотова Н. Н. Влияние норм традиционной японской морали на формирование концепта «счастье» // Вестник МГИМО. 2011. № 3. С. 253–258.
9. Tanaka L. Gender, Language and Culture. A Study of Japanese Television Interview Discourse. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2004. 251 p.
10. Hamilton H., Schiffirin D., Tannen D. The Handbook of discourse analysis. Cornwall: T.J. International, 2001. 874 p.
11. Большой толковый словарь японского языка Дайдзисэн. URL: <https://daijisen.jp/digital/> (дата обращения: 10.06.2020).
12. Прасол А. Ф. О специфике труда и отдыха в Японии (культурологический аспект) // Известия Восточного ин-та. 2007. № 14. С. 256–269.
13. Нурутдинова А. Р. Образование в Японии: проблема агрессии детей и подростков // Социальная педагогика. 2012. № 3. С. 97–108.
14. Сирота А. Японская система образования глазами директора средней школы. URL: <https://www.nippon.com/ru/currents/d00012> (дата обращения: 10.06.2020).
15. Овчинников В. В. Сакура и дуб. М.: АСТ: Восток-Запад, 2009. 448 с.
16. Сосновская Е. А. Специфика морального сознания японцев // Этическая мысль. 2009. № 9. С. 146–164.

Козачина Анна Владимировна, аспирант, Институт филологии и языковой коммуникации, Сибирский федеральный университет (пр. Свободный, 79, Красноярск, Россия, 660041). E-mail: avkozachina@gmail.com

Материал поступил в редакцию 19.12.2019.

DOI 10.23951/1609-624X-2020-6-20-26

THE IMPLEMENTATION OF THE MYTHOPOETIC STRATEGY OF LEGITIMATION IN JAPANESE PEDAGOGICAL DISCOURSE

A. V. Kozachina

Siberian State University, Krasnoyarsk, Russian Federation

Introduction. The current paper is dedicated to studying one of the 4 discursive strategies of legitimation identified by discourse analyst T. van Leeuwen, mythopoesis.

The aim of the study is to reveal specific features of realization of legitimation discursive strategies and to interpret the results in the context of nature of education policy in Japan.

Material and methods. The focus of our study is Japanese modern educational system and textbooks of the Course of Moral Education for elementary and secondary schools provided by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology of Japan, MEXT. In order to uncover the legitimation strategies in the Course of Moral Education we used the method of discourse analysis and also the critical discourse analysis. Moreover, the method of content analysis and cultural linguistics method are also used.

Results and discussion. All the sub-strategies of mythopoesis that was identified by T. van Leeuwen are found in textbooks. Moral tale demonstrates how protagonist achieves success relying on perseverance and diligence, which are directly linked to the Japanese value gambari. Another story which refers to the inversion is also addresses to this value. Inversion is achieved by endowing the animals from the forest with the qualities of real social actors. The cautionary tale, in contrast, illustrates how the protagonist's willfulness and unwillingness to obey social principles lead to his exclusion from the society. The symbolization story is an allusion of Japanese society itself with its laws and traditions.

Conclusion. The analysis allows to identify the main areas of Japanese pedagogy, as well as to identify the values that are transmitted to the Japanese younger generation through pedagogical discourse. Although Japanese education is modelled after the Western countries' system, it is still in close connection with moral standards which were the main construct of Japanese society from old centuries.

Keywords: *pedagogical discourse, legitimacy, discursive strategies, discourse analysis, mythopoesis, Japanese language, education in Japan.*

References

1. Dijk T. A. *Diskurs i vlast'* [Discourse and Power]. Moscow, LIBROKOM Publ., 2013. 342 p. (in Russian).
2. Matre S., Solheim R. Opening Dialogic Spaces: Teachers' Metatalk on Writing Assessment. *International Journal of Educational Research*, 2016, vol. 80, pp. 188–203. DOI: 10.1016/j.ijer.2016.07.001
3. Leeuwen T. *Discourse and Practice: New tools for critical discourse analysis*. Oxford: Oxford University Press, 2008. 184 p.
4. Kolmogorova A. V. Legitimatsiya kak sotsiopoliticheskiy fenomen i ob'ekt diskurs-analiza [Legitimation as a Societal Phenomenon and as an Object of Discourse Analysis]. *Politicheskaya lingvistika*, 2018, vol. 1 (67), pp. 33–40 (in Russian).
5. Leeuwen T. Representing social action. *Discourse & Society*, 1995, vol. 6, no. 1, pp. 81–106.
6. Reshef Y., Keim C. *Bad Time Stories: Government-Union Conflicts and the Rhetoric of Legitimation Strategies*. University of Toronto Press, 2014. 240 p.
7. Simmons R., Smyth J. Crisis of youth or youth in crisis? Education, employment and legitimation crisis. *International Journal of Lifelong Education*, 2016, vol. 35, pp. 136–152. DOI: 10.1080/02601370.2016.1164470
8. Izotova N. N. Vliyaniye norm traditsionnoy yaponskoy morali na formirovaniye kontseptov «schat'ye» [Influence of Traditional Japanese Moral in Formation of the HAPPINESS Concept]. *Vestnik MGIMO – MGIMO Review of International Relations*, 2011, no. 3, pp. 253–258 (in Russian).
9. Tanaka L. *Gender, Language and Culture. A Study of Japanese Television Interview Discourse*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2004. 251 p.
10. Hamilton H., Schiffrin D., Tannen D. *The Handbook of discourse analysis*. Cornwall: T.J. International, 2001. 874 p.
11. *Bol'shoy tolkovyy slovar' yaponskogo yazyka Daijisen* [Japanese Dictionary Daijisen]. URL: <https://daijisen.jp/digital/> (accessed 10 June 2020).
12. Prasol A. F. O spetsifike truda i otdykha v Yaponii (kul'turologicheskiy aspekt) [A Specific of Work and Leisure in Japan (Culture Aspect)]. *Izvestiya Vostochnogo instituta – Oriental Institute Journal*, 2007, no. 14, pp. 256–269 (in Russian).
13. Nurutdinova A. R. Obrazovaniye v Yaponii: problema agressii detey i podrostkov [Education In Japan: The Problem Of Children And Adolescents Aggression]. *Sotsial'naya pedagogika*, 2012, no. 3, pp. 97–108 (in Russian).
14. Shirota A. *Yaponskaya sistema obrazovaniya glazami direktora sredney shkoly* [Japanese Education in the Eyes of a Principal] (in Russian). URL: <https://www.nippon.com/ru/currents/d00012> (accessed 10 June 2020).
15. Ovchinnikov V. V. *Sakura i dub* [Sakura and Oak]. Moscow, 2009. 448 p. (in Russian).
16. Sosnovskaya E. A. Spetsifika moral'nogo soznaniya yaponsev [The Specific of Japanese Moral Conscience]. *Eticheskaya mysl'*, 2009, no. 9, pp. 146–164 (in Russian).

Kozachina A. V., graduate student, Siberian Federal University (pr. Svobodny, 79, Krasnoyarsk, Russian Federation, 660041). E-mail: avkozachina@gmail.com