

На правах рукописи

ЧЖОУ Цин

**Этнокультурная специфика китайского и русского академического дискурса в
ситуации «преподаватель – студент»**

Специальность 5.9.8. Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная
лингвистика

Автореферат

диссертации на соискание ученой степени
кандидата филологических наук

Москва

2025

Работа выполнена на кафедре иностранных языков филологического факультета Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы (РУДН им. П. Лумумбы)».

Научный руководитель:

ЛАРИНА Татьяна Викторовна

доктор филологических наук (10.02.20), профессор, профессор кафедры иностранных языков филологического факультета ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы»

Официальные оппоненты:

БОГДАНОВА Людмила Ивановна

доктор филологических наук (10.02.01), профессор, профессор кафедры сопоставительного изучения языков факультета иностранных языков и регионоведения ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова»

ВОЛКОВА Яна Александровна

доктор филологических наук (10.02.19), доцент, профессор кафедры теории и практики иностранных языков института иностранных языков ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы»

МАННАПОВА Софья Андреевна

кандидат филологических наук (10.02.19), доцент, доцент кафедры китайского языка института иностранных языков ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

Защита состоится 14 февраля 2025 г. в 10.30 на заседании диссертационного совета ПДС 0500.006 при ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы (РУДН им. П. Лумумбы)» по адресу: 117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 10, корпус 2 «А», каб. 535.

С диссертацией можно ознакомиться в Учебно-научном информационном библиотечном центре (Научной библиотеке) ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы (РУДН им. П. Лумумбы)» по адресу: 117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6.

Объявление о защите и автореферат диссертации доступны на официальных сайтах: <http://vak.ed.gov.ru> и <https://www.rudn.ru/science/dissovet/dissertacionnyesovety/pds-0500006>.

Автореферат разослан «___» _____ 2025 года.

Ученый секретарь

диссертационного совета ПДС 0500.006

кандидат филологических наук, доцент

С. С. Микова

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Настоящая работа представляет собой сопоставительное исследование дискурсивных практик в китайском и русском академическом дискурсе в общении между преподавателем и студентом.

Актуальность исследования. Современные изменения в сфере образования, вызванные миграцией и академической мобильностью, превращают университеты в многонациональные и мультикультурные образовательные центры. Принадлежность студентов и преподавателей к разным лингвокультурным сообществам создает особую среду, где межкультурное взаимодействие становится неотъемлемой частью учебного процесса, что требует знания культурных и коммуникативных различий и высокого уровня межкультурной компетенции участников образовательного процесса.

В последнее время активно развивается взаимодействие между университетами Китая и России. Этот процесс не только углубляет академические связи, но и создает новые трудности, связанные с межкультурным общением студентов и преподавателей, принадлежащих к разным лингвокультурам, разделяющих разные ценности и имеющих свое представление о социальных нормах, ролях и обязанностях, которые в итоге регулируют их коммуникативное поведение. Данные различия, в случае их игнорирования, могут привести к непониманию, созданию коммуникативных барьеров между студентами и преподавателями, стать причиной социопрагматических неудач, негативно сказаться на эмоциональном состоянии как студента, так и преподавателя, препятствовать созданию комфортной эмоциональной обстановки в аудитории. Знание этнокультурных особенностей коммуникации, напротив, способствует формированию межкультурной коммуникативной компетенции и созданию благоприятной среды, необходимой для достижения учебных целей и повышения качества образования.

Таким образом, **актуальность** диссертации обусловлена: (1) мультикультурной средой, характерной для современных университетов; (2) ростом академической мобильности в области образования и науки между Китаем и Россией, что расширяет российско-китайское образовательное пространство; (3) значимостью комфортной эмоциональной среды и эффективного общения между преподавателями и студентами для достижения образовательных целей; (4) необходимостью выявления различий в дискурсивных практиках российских и китайских преподавателей и студентов, знание которых может способствовать разработке эффективных стратегий взаимодействия в российско-китайской образовательной среде.

Степень научной разработанности проблемы исследования. Общение между преподавателем и студентом в университетской среде привлекает внимание многих ученых. Объектами их исследования являются отношения между преподавателем и студентом (Панич 2021; Hagenauer, Volet 2014; Mori 2002; You 2014 и др.); ролевые позиции преподавателей и студентов (Agustina, Cahyono 2016; Hofstede 1986; Izadi 2022; Santamaría-García 2017; Senowarsito 2013; Spencer-Oatey 1997 и др.); идентичности преподавателей и студентов (Gee 2000; Gu 2010; Steadman et al. 2018 и др.); эмоциональные аспекты взаимодействия (Becker et al. 2014;

Bellocchi 2015; Gretzky, Lerner 2021); стратегии вежливости в общении преподавателей и студентов (Fitriyani, Andriyanti 2020). Активно исследуются лингвоаксиологические аспекты академического дискурса (Водяницкая 2021), выявляются этнокультурные особенности реализации различных речевых актов в разных культурных контекстах, таких как критические замечания (Zbenovich et al. 2024); формы обращения (Afful 2006; Larina, Suryanarayan 2023; Soomro, Larina 2023, 2024); комплименты (Deveci et al. 2023; Lorenzo-Dus 2001) и др. Отдельное внимание уделяется мультикультурному образовательному пространству и общению преподавателей и студентов, принадлежащих к разным лингвокультурам (Балыхина, Чжао 2010; Корнеева, Лю 2021; Сорокина 2009; Филимонова, Романюк 2014; Chen et al. 2019; Izadi 2022; Rapanta, Trovão 2021; Spencer-Oatey 1997; Voevoda 2020; Zhu 2018 и др.).

Этнокультурные особенности китайских студентов, которые также являются объектом многих исследований, рассматриваются в основном в педагогическом ракурсе (Самохвалова, Дмитрук 2019; Филимонова, Романюк 2014; Chen 2023; Sang 2023; Rastall 2006 и др), в аспекте обучения иностранным языкам и русскому языку как иностранному (Балыхина 2010; Корнеева, Лю 2021 и др.). Однако сопоставительное исследование китайского и русского академического дискурса в дискурсивно-прагматическом и социокультурном аспекте на данный момент не получило должного внимания.

Объектом данного исследования является китайский и русский академический дискурс в ситуации «преподаватель – студент».

Предметом исследования выступают речевые акты *обращение, извинение и благодарность*, а именно языковые и дискурсивные особенности их реализации в нисходящем и восходящем контекстах в сопоставляемых лингвокультурах.

Гипотеза исследования базируется на предположении о том, что китайские и российские преподаватели и студенты демонстрируют этнокультурные дискурсивные особенности при реализации различных речевых актов, что обусловлено влиянием культурных ценностей и социальных ролей, а также разным пониманием вежливости.

Цель исследования – выявить этнокультурные различия в дискурсивных практиках китайских и российских преподавателей и студентов при реализации речевых актов *обращение, извинение и благодарность* и интерпретировать их с позиций социокультурного контекста. В соответствии с поставленной целью исследования были сформулированы следующие **задачи**:

- (1) охарактеризовать понятие *академический дискурс* (в дальнейшем – АД) и рассмотреть подходы к его анализу;
- (2) дать обоснование необходимости междисциплинарного подхода к исследованию взаимодействия преподавателя и студента в мультикультурной аудитории;
- (3) выявить основные коммуникативные и когнитивно-прагматические трудности в процессе общения китайских студентов с российскими преподавателями;
- (4) определить наиболее явные различия в дискурсивных практиках китайских и российских преподавателей и студентов, а также речевые акты (в

дальнейшем – РА), которые могут приводить к возникновению барьеров в контексте межкультурной академической коммуникации;

(5) провести сопоставительный анализ РА *обращение, благодарность и извинение* в восходящем и нисходящем контекстах;

(6) выявить сходства и различия в использовании языковых средств, стратегий вежливости и стилях коммуникации, проявляющиеся в реализации РА *обращение, благодарность и извинение*;

(7) определить этнокультурную специфику китайского и русского академического дискурса в восходящем и нисходящем контекстах;

(8) обосновать выявленные различия через культурные ценности, понимание вежливости и социальные отношения преподавателя и студента в сопоставляемых культурах.

Материалом исследования послужили данные социального опроса (в форме анкетирования и письменного интервью) и видеозаписи онлайн занятий в китайских и российских университетах¹. Анкетирование проводилось с использованием пятибалльной шкалы Лайкерта («никогда», «редко», «иногда», «часто», «всегда») для количественного анализа и включало три этапа. На первом этапе были выявлены трудности, с которыми сталкиваются китайские студенты, обучающиеся в российских вузах (*Анкета I* с участием 55 китайских студентов), на втором этапе проводилось анкетирование с целью выяснения коммуникативных проблем с российскими преподавателями (*Анкета II*), с которыми сталкивались китайские студенты. На третьем – определены коммуникативные действия российских преподавателей, которые вызывают у китайских студентов позитивные или негативные эмоции (*Анкета III* с участием 45 китайских студентов). В ходе данного опроса мы также выявили речевые акты, которые вызывают наибольшие когнитивно-прагматические трудности у китайских студентов, среди которых на первом месте оказались *обращение, благодарность и извинение*. Их мы выбрали для дальнейшего исследования.

Для выявления наиболее конвенциональных, а также предпочтительных форм обращения (именных и местоименных) в китайском и русском учебном контексте мы провели анкетирование на китайском (*Анкета IV*) и русском (*Анкета V*) языках с участием 260 китайских и 100 российских студентов. Полученные данные были в дальнейшем уточнены в ходе письменного *интервью*, в котором участвовало 60 студентов (по 30 из каждой лингвокультуры). Материал для анализа речевых актов *благодарность и извинение* был отобран из 100 видеозаписей онлайн-занятий (50 в китайских университетах, общей продолжительностью около 80 часов, и 50 в российских университетах, общей продолжительностью около 70 часов с учетом конкретной продолжительности каждой записи). Транскрипция видеотекстов осуществлялась с помощью Multilingual model. Затем для извлечения исследуемых РА из данных корпусов использовалась программа сбора данных AntConc. В

¹ Китайские университеты: Фуданьский университет; Университет Чаньянь; Пекинский университет авиации и космонавтики; Хуачжунский университет науки и технологий; Китайский университет геонаук и другие. Российские университеты: РУДН, КФУ, КИУ и др.

результате было отобрано 427 высказываний, выражающих благодарность (101 – в китайском АД, 326 – в русском АД), и 259 высказываний, содержащих извинение (38 – в китайском АД, 221 – в русском АД).

Методы исследования. Для сбора эмпирического материала использовались методы анкетирования, интервьюирования и дискурс-анализа. Результаты анкет и интервью позволили получить широкий объем качественной и количественной информации об опыте китайских студентов в области коммуникации в русскоязычной академической среде, а также выявить их ожидания и предпочтения в коммуникации с преподавателем. Метод дискурс-анализа позволил составить корпус высказываний (общим объемом 1,9 миллионов слов), выражающих извинение и благодарность, и проследить их частотность и способы выражения. Для анализа, обоснования и интерпретации результатов исследования использовались теоретические концепции и подходы в области прагматики, теории речевых актов, теории вежливости, дискурс-анализа, социолингвистики, межкультурной коммуникации, культурологии и антропологии. *Прагматический анализ* позволил выявить средства и способы выражения рассматриваемых речевых актов; *сопоставительный анализ*, как количественный, так и качественный, использовался для выявления сходств и различий в китайском и русском академическом дискурсе, он позволил выявить общие тенденции, а также культурно-специфические особенности; *метод дискурс-анализа* позволил соотнести выявленные языковые и коммуникативные особенности с социокультурным контекстом; *социолингвистический* и *культурологический* методы – объяснить их через культурные ценности и социальные роли, различающиеся в сопоставляемых лингвокультурах.

Теоретической основой исследования послужили труды российских, китайских и зарубежных ученых в области

- *дискурс-анализа* (Карасик 2002; Лукьянова 2016; Филипс, Йоргенсен 2008; Холодова и др. 2018; Alba-Juez 2005; Brown, Yule 1983; Fairclough 2003; Mills 1997; Ponton, Larina 2016, 2017; Schiffrin 1994; van Dijk 2008, 2015; Waring 2017 и др.);
- *академического дискурса* (Богданова 2018; Водяницкая 2021, 2022; Волкова, Панченко 2022; Зубкова 2009; Панич 2021; Панченко 2022; Попова 2015; Холодова и др. 2018; Шпенюк 2016; Bhatia 2014; Flowerdew, Wang 2015; Hyland 2011; Larina, Suryanarayan 2023; Soomro, Larina 2023, 2024; Zbenovich et al. 2024 и др.);
- *лингвопрагматики и теории речевых актов* (Киклевич 2022; Рахилина и др. 2021; Сусов 2009; Трофимова 2008; Austin 1975; Blum-Kulka 1987; Searle 1976; Trosborg 2010 и др.);
- *межкультурной и кросс-культурной прагматики* (Ларина 2009; House, Kádár 2022; Kecskes 2014; Trosborg 2010; Wierzbicka 1991/2003 и др.);
- *социолингвистики и теории идентичности* (Беликов, Крысин 2001; Карасик 2002; Шайхисламов 2020; Bilá, Ivanova 2020; Eslami et al. 2023; Gee 2002, 2007; Gu 2010; Gumperz 1999, 2015; Meyer 2001; Ochs 1993; Tannen et al. 2007; Wodak 2001; Wodak et al. 2011 и др.);

- *теории вежливости* (Ларина 2003, 2009, 2020; Brown, Levinson 1987; Gu 1990; Kádár, Haugh 2013; Leech 2014; Leech, Larina 2014; Mills, Kádár 2011; Pan 2000; Watts 2003; Ye 2019 и др.);
- *эмотивной лингвистики* (Вахрушева 2023; Ионова 2015, 2019, 2022; Ионова, Ларина 2015; 2019; Шаховский 2008, 2009, 2010, 2014, 2015 и др.);
- *культурологии и межкультурной коммуникации* (Богданова 2022; Ларина 2017; Леонтович 2007; Тер-Минасова 2000; Hofstede et al. 2005; Scollon, Scollon 2001; Ting-Toomey, Dorjee 2018 и др.).

Научная новизна. Настоящая диссертация является первым сопоставительным исследованием китайского и русского академического дискурса в ситуации «преподаватель – студент», рассматриваемым в дискурсивно-прагматическом и социокультурном аспекте. Новизна исследования заключается в применении комплексной методологии, которая позволила (1) выявить коммуникативные и когнитивно-прагматические трудности в общении китайских студентов с российскими преподавателями, (2) проследить этнокультурные особенности дискурсивных практик в сопоставляемых контекстах и (3) соотнести их с различиями в выражении и понимании вежливости, определяемой социокультурными и аксиологическими факторами.

Теоретическое значение исследования заключается в выявлении этнокультурной специфики коммуникативного поведения преподавателей и студентов в китайском и русском академическом дискурсе. На примере речевых актов *обращение, благодарность и извинение* продемонстрировано влияние социальной организации общества и разделяемых его членами ценностей на социокультурную идентичность преподавателей и студентов и на их дискурсивные практики и стили коммуникации. Выявлена асимметрия в степени формальности китайского и русского АД в ситуации «преподаватель – студент», свидетельствующая о том, что вежливость может быть как формальной, так и неформальной. Показано, что различия в выражении вежливости и выборе стратегий в нисходящем (преподаватель – студент) и восходящем (студент – преподаватель) контекстах обусловлены культурными особенностями, ценностями и традициями каждого общества. Работа вносит вклад в социалингвистику, межкультурную прагматику, дискурс-анализ и теорию межкультурной коммуникации, дополняя их новыми данными и расширяя представление о влиянии культуры, менталитета, социальной структуры общества на язык и его функционирование в академической среде.

Практическое значение исследования. Основные результаты и выводы исследования могут найти применение в научно-педагогической деятельности при написании теоретических курсов, учебников и учебных пособий по социалингвистике, психалингвистике, дискурс-анализу, межкультурной прагматике, теории и практике межкультурной коммуникации. Также они могут быть использованы для разработки стратегий межкультурного общения в университетской среде, способствующих формированию межкультурной коммуникативной компетенции как преподавателей, так и студентов.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Академический дискурс, как и другие типы дискурса, имеет этнокультурные особенности, для исследования которых целесообразно применение междисциплинарного подхода, позволяющего проследить влияние социального и культурного контекста на формирование социокультурной идентичности участников коммуникации, которая в свою очередь определяет их коммуникативное поведение.

2. Коммуникативные и когнитивно-прагматические трудности во взаимодействии с преподавателями представляют собой одну из наиболее значимых проблем, с которыми сталкиваются китайские студенты, обучающиеся в российских университетах. Они вызваны расхождением в аксиологических системах и социальных ролях преподавателя и студента, несовпадением коммуникативных ожиданий и различиями в понимании вежливости, проявляющимися в реализации ряда РА, среди которых *обращение, благодарность и извинение*.

3. Формы обращения (ФО) в китайском и русском АД различаются по степени формальности. В русском АД доминирует формальная Вы-форма как при обращении к преподавателю, так и к студенту, что подчеркивает взаимное уважение и дистанцию. В китайском наблюдается четкое разделение социальных ролей: преподаватель обращается к студенту преимущественно на *ni 你* (ты), студент обращается к преподавателю на *nin 您* (Вы). Однако наблюдается и стремление к сближению: студенты могут использовать неформальные ФО *ni 你* (ты), а также формы родства *ma 妈* (мать), *jie 姐* (старшая сестра), *ge 哥* (старший брат) в сочетании с фамилией или именем, которые при этом не снижают статуса преподавателя.

4. Китайские преподаватели и студенты реже выражают благодарность и извинение по сравнению с их российскими коллегами, что не противоречит китайской вежливости, поскольку данные речевые акты ассоциируются с дистанцированием, часто воспринимаемым негативно в ориентированной на близость китайской культуре.

5. Русский АД в рассмотренных ситуациях является более формальным, чем китайский. В русском контексте вежливость главным образом выражается через формальность. В китайском вежливость не требует регулярного использования знаков формальности и может быть как формальной, так и неформальной. Об этом свидетельствует использование не только стратегий вежливости дистанцирования, но и сближения, что позволяет одновременно выразить и уважение к статусу, и подчеркнуть эмоциональную близость отношений, характерную для китайской культуры и мы-идентичности.

6. Этнокультурная специфика китайского и русского академического дискурса обусловлена социокультурными и аксиологическими факторами, формирующими лингвокультурную идентичность. Она свидетельствует о наличии вертикальной дистанции между преподавателем и студентом в двух культурах, при этом о менее выраженной горизонтальной дистанции в китайском контексте, проявляющейся в большей близости и неформальности. Знание данных особенностей необходимо для преодоления коммуникативных барьеров и

обеспечения успешной межкультурной коммуникации в мультикультурной образовательной среде.

Апробация работы проводилась в ходе докладов на девяти научных и научно-практических конференциях, среди которых: (1) XI Международная научная конференция «Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах» (Челябинск, Челябинский государственный университет, 7–9 апреля 2022 г.); (2) V Всероссийская студенческая научно-практическая конференция «Актуальные проблемы межкультурной коммуникации» (Москва, РУДН, 20 апреля 2022 г.); (3) IV Международная междисциплинарная научно-практическая конференция «Язык. Культура. Перевод. Коммуникация» (Москва, МГУ им. М.В. Ломоносова, 27–28 октября 2022 г.); (4) International Winter School: Migration. International Communication (Москва, РУДН, 16–17 ноября 2022 г.); (5) XVI Международная научно-практическая конференция «Язык. Культура. Коммуникация» имени профессора С.А. Борисовой (Ульяновск, Ульяновский государственный университет, 15 июня 2023 г.); (6) International Cognitive Linguistics Conference «Cognitive linguistics in the context of modern science» (Москва – Тамбов – Челябинск, 19-21 сентября 2023 г.); (7) VI Фирсовские чтения «Современные языки и культуры: вариативность, функции, идеологии в когнитивном аспекте» (Москва, РУДН, 19-21 октября 2023 г.); (8) Международный образовательный форум «Международное образование в многополярном мире» (Москва, РУДН, 27-30 ноября 2024 г.); (9) Первый Евразийский конгресс лингвистов (Москва, РАН, 9-13 декабря 2024 г.).

Основные положения и результаты диссертации были отражены в 9 публикациях, среди которых 2 публикации в изданиях, проиндексированных в международных базах данных Web of Science и Scopus; 3 публикации в изданиях ВАК, включенных в Перечень РУДН, и 4 публикации в изданиях, входящих в иные базы данных.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы, списка словарей и электронных ресурсов и приложений, содержащих образцы анкет и интервью на китайском и русском языках. Общий объем диссертации – 206 с.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Во **Введении** обоснованы научная проблема и актуальность исследования; обозначены объект и предмет исследования; выдвинута гипотеза; сформулированы цель, задачи и положения, выносимые на защиту; описаны материал и методология его анализа; обоснованы научная новизна исследования, его теоретическая и практическая значимость; приведены сведения об апробации результатов и структуре диссертации.

В первой Главе «Академический дискурс в ситуации взаимодействия преподавателей и студентов» обсуждаются ключевые понятия *дискурс*, *академический дискурс*, а также подходы к исследованию академического дискурса. Данная глава состоит из двух разделов.

В первом разделе рассматриваются существующие определения и

классификации дискурса (параграф 1.1.1.), дается характеристика академического дискурса (параграф 1.1.2.). Дискурс рассматривается как комплексное явление, включающее не только текст, но и контекст – ситуативный, социальный, психологический и культурный. Показано, что анализ дискурса требует учёта социальных и этнокультурных факторов, которые влияют на создание и функционирование текста. Рассматриваются характеристики институционального дискурса как взаимодействия, происходящего в рамках социальных институтов.

В параграфе 1.1.2. «Академический дискурс и его характеристики» предпринимается попытка разграничить смежные термины *научный дискурс*, *учебный дискурс*, *педагогический дискурс*, *образовательный дискурс* и *академический дискурс*. В данной работе термин *академический дискурс* рассматривается в широком плане и понимается как форма профессионально ориентированной коммуникации, происходящей между представителями академического сообщества, в том числе между преподавателями и студентами. Отмечается, что академический дискурс отличается от педагогического по основным участникам и контексту взаимодействия и пересекается с научным и учебным дискурсами. Основные характеристики академического дискурса, особенно в ситуации «преподаватель – студент», включают институциональность, социальные и институциональные нормы, ролевые отношения участников коммуникации, их ценности, используемые стратегии, дискурсивные формулы и др.

Второй раздел посвящён различным подходам к исследованию академического дискурса, а именно через призму прагматики и теории речевых актов, социолингвистики и теории вежливости, эмотивной лингвистики, культурологии и антропологии.

В параграфе 1.2.1. кратко представлены основные положения теории речевых актов Дж. Остина и Дж. Серла. РА рассматриваются как минимальные единицы прагматики, которые выполняют коммуникативные функции и в свою очередь состоят из трёх актов – локутивного (высказывание), иллокутивного (цель) и перлокутивного (ответная реакция адресата, перлокутивный эффект). Дана характеристика речевых актов, которые часто встречаются в академическом дискурсе. Особое внимание уделено РА *обращение*, *благодарность* и *извинение*, которые являются предметом данного исследования и будут подробно проанализированы в третьей главе.

Параграф 1.2.2. посвящен основным понятиям теории вежливости как одной из важных категории социолингвистики и лингвопрагматики. Рассмотрены типы вежливости – *позитивная вежливость* и *негативная вежливость* (Brown, Levinson 1987), или *вежливость сближения* и *вежливость дистанцирования* (Ларина 2009); уровни вежливости – *формальная* и *неформальная вежливость*. Подчеркивается, что, несмотря на универсальный характер, вежливость имеет этнокультурную специфику, предопределяемую социокультурными и аксиологическими факторами. В академическом дискурсе взаимодействие между преподавателем и студентом определяется двумя основными параметрами, характеризующими социальную организацию общества: *дистанцией власти (P)* (или *вертикальной дистанцией*) и *социальной дистанцией (D)* (или *горизонтальной дистанцией*). Эти параметры оказывают значительное влияние на выбор стратегий вежливости, используемых

как преподавателями, так и студентами.

В параграфе 1.2.3. «Исследование академического дискурса с позиций эмотивной лингвистики» рассматривается эмоционально-психологический аспект изучения АД. Как уже давно установлено, эмоции играют ключевую роль в коммуникации. С одной стороны, они оказывают непосредственное влияние на характер речевого взаимодействия, с другой – дискурсивные практики в свою очередь могут повлиять на эмоциональное состояние собеседников, вызывая положительные, нейтральные или отрицательные реакции. В академической среде, где взаимодействие между преподавателем и студентом тесно связано с эмоциональным фактором, учет эмоционального состояния обоих участников коммуникации, а также их эмоционального воздействия друг на друга становится критически важным. Эмоциональное состояние влияет не только на эффективность коммуникации, но и на создание благоприятной образовательной атмосферы, способствующей успешному усвоению знаний.

В параграфе 1.2.4. рассматривается роль социокультурных факторов в АД с позиции культурологии и социальной антропологии. Как отмечает Г. Хофстеде (Hofstede 1986), культурные различия, в частности коллективизм и индивидуализм, а также дистанция власти, могут существенно влиять на взаимодействие преподавателей и студентов. Данные различия определяют модели взаимодействия, восприятие статусов и социальных ролей участников коммуникации, их коммуникативные ожидания. Этнокультурные различия в социальных позициях, в организации учебной деятельности, в требованиях к когнитивным способностям, а также в моделях и стилях взаимодействия могут привести к коммуникативным трудностям и стать причиной коммуникативных неудач во взаимодействии преподавателей и студентов в мультикультурной среде.

Вторая Глава «Социокультурные и дискурсивные особенности в коммуникации китайских и российских преподавателей и студентов» посвящена сопоставительному анализу коммуникативных ценностей и социальных ролей в китайском и российском академическом контексте. В ней также представлены основные результаты первого этапа эмпирических исследований, который позволил выявить коммуникативные трудности в общении между китайскими студентами и российскими преподавателями, а также определить воздействие дискурса российских преподавателей на эмоциональное состояние китайских студентов. Данная глава состоит из трёх разделов.

В первом разделе анализируются социокультурные особенности коммуникации между преподавателем и студентом в Китае и России. В параграфе 2.1.1. «Китайские и русские культурные ценности в академическом дискурсе» основное внимание уделено сопоставлению социокультурных отношений и культурных ценностей, лежащих в основе взаимодействия китайских и российских преподавателей и студентов. Показано, что, с одной стороны, несмотря на то, что китайская и русская культура характеризуются высокой дистанцией власти, в китайском обществе, под влиянием конфуцианских традиций, социальный статус преподавателей выше, что делает отношения между преподавателем и студентом более иерархичными. Это проявляется в том, что студенты практически не допускают разногласий с преподавателями, беспрекословно соглашаются с его

мнением, не проявляют собственной инициативы. С другой стороны, китайская культура акцентирует внимание на близких горизонтальных отношениях, в том числе и в академическом контексте, что можно назвать проявлением «семейной культуры». В результате китайские студенты и преподаватели общаются друг с другом, как «члены семьи»: студенты могут обращаться к преподавателям, используя терминов родства; студенты, которые обучаются у одного преподавателя или научного руководителя, позиционируют себя как члены «академической семьи», для них важна коллективная идентичность, у которой одно коллективное лицо. В русском академическом дискурсе такой близости на уровне горизонтальных отношений не наблюдается. Российские преподаватели и студенты, как правило, предпочитают сохранять определённую социальную дистанцию.

Данная гипотеза о соотношении дистанции власти и социальной дистанции между преподавателями и студентами в китайской и российской академической среде схематически проиллюстрирована на рисунке 1.

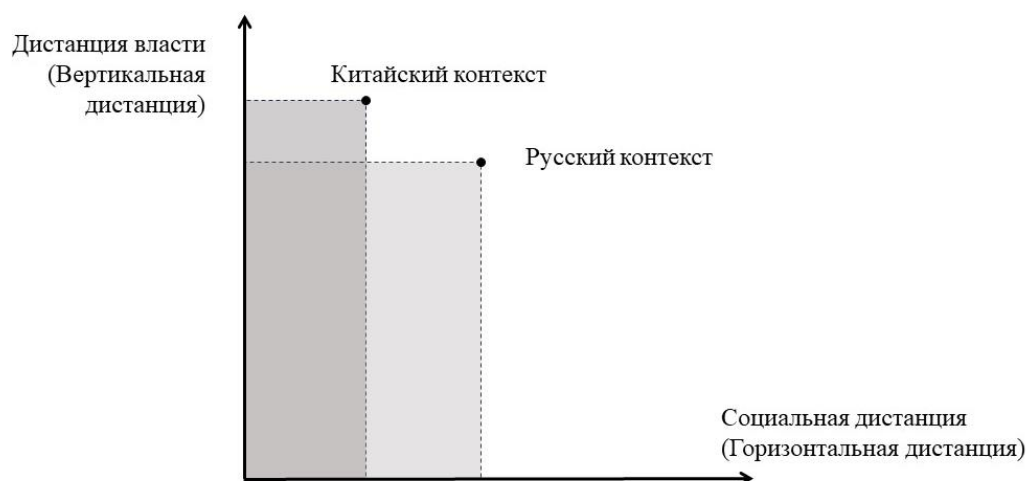


Рисунок 1. Вертикальная и горизонтальная дистанция между преподавателем и студентом в китайском и русском академическом контексте

Далее в отдельном параграфе (2.1.2) рассматриваются социальные отношения и роли преподавателя и студента в Китае и России и выделяются их различия. В китайской языковой картине мира слово *老师 laoshi* (учитель), в связи с высоким социальным статусом учителя в Китае, понимается не только как профессиональный термин, но и как почетное звание. От учителя ожидается высокий уровень знаний, кроме того, он выполняет роль образца для подражания. Китайская культура требует от студентов уважения к авторитету преподавателей и беспрекословного принятия их указаний. Преподаватели также играют «родительскую роль»: они отвечают не только за академическую успеваемость студентов, но и за их эмоциональное благополучие, помогая решать личные и другие проблемы. В российском академическом контексте такая роль преподавателя менее выражена.

Во втором разделе «Коммуникативные барьеры в общении между китайскими студентами и российскими преподавателями» представлены результаты

анкетирования (*Анкета I*) с участием 55 китайских студентов, обучающихся в российских вузах. Оно было проведено с целью выявить основные трудности, с которыми сталкиваются китайские студенты в российской образовательной среде. Описывается процедура сбора материала и методология его анализа. Результаты показали, что на первом месте среди всех проблем, с которыми сталкиваются китайские студенты, обучающиеся в российских вузах, стоят коммуникативные трудности с российскими преподавателями. Помимо непонимания речи преподавателя, они включают: (1) непонимание отношения преподавателя к студентам; (2) непонимание поведения преподавателя; (3) равнодушное отношение преподавателя к личной жизни студентов; (4) недостаточность времени, которое преподаватель проводит со студентами после занятий; (5) незнание преподавателем норм поведения, принятых в Китае; (6) незнание студентами норм поведения при общении с российскими преподавателями; (7) слишком формальный стиль общения преподавателей со студентами.

Большинство китайских студентов считают, что российские преподаватели относятся к ним вежливо (58,18% – «всегда», 21,82% – «часто»). Среди поведенческих практик, которые вызывают у студентов наибольшее удивление, назывались частое использование вежливых фраз, таких как *спасибо*, *извините*, употребление слова *пожалуйста* и обращение к студенту на *Вы*. Среди действий преподавателя, которые студенты считают необычными и оценивают их отрицательно, были отмечены: публичная критика; незнание имени студента или неправильное обращение к китайским студентам; недостаточное общение вне занятий.

Что касается эмоциональных проблем, результаты показывают, что почти все китайские студенты (95,5%) испытывали эмоциональный дискомфорт (например, *напряжение*, *страх*, *стеснение*) при коммуникации с российскими преподавателями.

В третьем разделе «Эмоциональное воздействие дискурса российских преподавателей на китайских студентов» анализируются результаты анкетирования (*Анкеты III*), которое проводилось с участием 45 китайских студентов, обучающихся в российских вузах.

В параграфе 2.3.1. «Сбор материала и методология исследования» описаны процедуры сбора данных, методология анализа результатов анкетирования, цель которого заключалась в выявлении эмоционального воздействия дискурса российских преподавателей на китайских студентов. В центре внимания находились четыре базовые эмоции – *радость*, *удивление*, *обида* и *грусть*, которые анализировались по шкале Лайкерта. Результаты показали, что *радость* и *удивление* являются наиболее частыми эмоциями, испытываемыми китайскими студентами; *обида* и *грусть* встречаются значительно реже.

Среди факторов, вызывающих у студентов радость, выделяются следующие: (1) вежливость и доброжелательность со стороны преподавателей, выражаемые в благодарности, добрых пожеланиях и похвале; (2) уважительное отношение российских преподавателей к Китаю и китайской культуре; (3) демонстрация теплых отношений со студентами.

Удивление вызывают: (1) осведомленность преподавателя о Китае и его культуре; (2) обладание неожиданными для студентов знаниями и навыками; (3)

поощрение студентов в ситуациях, когда те ожидают осуждения; (4) выражение формальной вежливости: обращение на *Вы*, частое употребление слов *спасибо*, *пожалуйста*, *извините* и др.

Чувство обиды возникает у студентов чаще всего в следующих случаях: (1) заниженная оценка преподавателем Китая и/или китайской культуры; (2) неправильное произнесение преподавателем имени студента; (3) строгое отношение преподавателей к студентам.

Ситуации, когда китайские студенты испытывали грусть, включают: (1) критические замечания в присутствии других студентов; (2) непонимание со стороны преподавателей; (3) игнорирование желания китайских студентов отвечать на вопросы преподавателей и др.

Третья Глава «Дискурсивный анализ речевых практик преподавателей и студентов в китайском и русском академическом дискурсе» посвящена анализу лингвопрагматических и социокультурных особенностей речевых актов *обращение*, *благодарность* и *извинение* в китайском и русском академическом дискурсе. Рассматриваются как нисходящий (преподаватель – студент), так и восходящий (студент – преподаватель) контексты. Глава включает пять разделов, в которых детально рассматриваются результаты исследования и выделяются этнокультурные особенности китайского и русского АД в ситуации «преподаватель – студент».

Начинается глава с описания методов сбора и анализа эмпирического материала, использованного для исследования РА *обращение*, *благодарность* и *извинение*. Для исследования РА *обращение* применены социальные опросы – синхронное анкетирование и интервью с китайскими и русскими студентами, которые обучаются в университетах своей страны. Для исследования РА *благодарность* и *извинение* мы использовали материалы аутентичных источников – онлайн записи занятий в китайских и российских университетах.

Второй раздел посвящен РА *обращение*, реализуемому китайскими и российскими преподавателями и студентами и содержит результаты анализа *Анкет IV* и *Анкет V*, также *интервью*. Раздел начинается с описания основных категорий ФО в китайском и русском академическом дискурсе, используемых в нисходящем и восходящем контекстах (параграф 3.2.1.).

Далее в отдельных параграфах представлены результаты исследования ФО, используемых преподавателями и студентами в китайской и русской академической среде. Внимание уделено частотности использования различных категорий ФО, также наиболее и наименее предпочтительным ФО в нисходящем (преподаватель – студент) и восходящем (студент – преподаватель) контекстах, как в формальной обстановке (на занятиях, конференциях), так и в неформальной (в личном общении). Исследование также затрагивает этнокультурную специфику данных форм.

Результаты показали, что в обращении к студенту китайские преподаватели в формальных и неформальных контекстах чаще всего используют ФО *фамилия + имя*, а также *tongxue 同学* (сокурсник) в формальных ситуациях и *имя* в неформальных. Как отмечают китайские респонденты, из всех ФО они предпочитают *имя*, так как это обращение дает им ощущение близости, а наименее предпочтительной ФО является «фамилия + имя», которая, по их мнению, такая форма слишком формальная и создает дистанцию между студентом и

преподавателем. Что касается использования местоименных ФО *nǐ* 你 (ты) и *nǐn* 您 (Вы) в китайском нисходящем контексте, то было замечено, что почти все китайские преподаватели обращаются к студенту на *ты* (49,6 % «всегда», 26,6% «часто»), и для большинства студентов (90,38%) такое обращение к ним представляется наиболее приемлемым. Причина, которую они называют, заключается в следующем²:

(1) *Учитывая статус и роль преподавателей, я бы чувствовал себя неловко, если бы преподаватель ко мне обратился на nǐn (Вы).*

(2) *Форма nǐ (ты) позволяет нам почувствовать себя ближе, интимнее, устраняя ощущение дистанции.*

В восходящем контексте, т. е. при обращении студента к преподавателю, как в формальной, так и неформальной обстановке, чаще всего используются ФО *laoshi* 老师 (преподаватель), *фамилия + laoshi*. Кроме того, в неформальных ситуациях в качестве обращения используются термины родства *ma* 妈 (мать), *jie* 姐 (старшая сестра), *ge* 哥 (старший брат) в сочетании с фамилией или именем. Респонденты объясняют это тем, что такая ФО помогает сократить дистанцию между студентом и преподавателем, делая общение менее формальным:

(3) *Мне легче и комфортнее использовать термины родства, это уменьшает дистанцию и создает ощущение близости.*

Что касается местоименных ФО к преподавателю, то китайские студенты используют оба варианта *nǐn* 您 (Вы) и *nǐ* 你 (ты) в зависимости от близости отношений с преподавателем:

(4) *Я считаю, что выбор местоимений в первую очередь зависит от близости отношений с преподавателем. Если преподаватель мне не близок, я обращаюсь к нему на Вы.*

В параграфе 3.2.3. представлены результаты исследования ФО в русском АД. В нисходящем контексте российские преподаватели чаще всего обращаются к студенту по полному имени (*Александр, Мария*) как в формальных (37 % «всегда», 44% «часто»), так и неформальных (38% «всегда», 32% «часто») ситуациях; второе место по частотности занимает «фамилия + имя» в формальной обстановке (26% «часто», 32% «иногда») и краткое имя (*Саша, Маша*) в неформальной (30% «всегда», 26% «часто»). Самой предпочтительной ФО российских студентов является «имя» (в его полной форме) (81 %), они объясняют это следующими причинами:

(5) *Это (ФО «имя») — золотая середина между формализмом и панибратством.*

(6) *Я считаю, что «имя» — это наиболее уважительная форма обращения к студенту.*

Меньше всего студентам нравится «фамилия» (70% студентов):

(7) *Обращение по фамилии звучит немного грубо, это не очень приятно, как в школе, я же не школьник. И как будто преподаватель не уважает мое имя, меня.*

² Все примеры китайских студентов даются в нашем переводе на русский язык. – Ч.Ц.

Также 30% студентов отметили, что им не нравятся ласкательные имена (*Сашенька, Машенька*), поскольку они звучат слишком фамильярно:

(8) *Ласкательные формы я допускаю только от членов семьи.*

(9) *Это («ласкательное имя») звучит фамильярно и неприятно, обычно такая форма используется только в домашней обстановке.*

(10) *Мы с преподавателями не друзья, чтобы они называли меня по ласкательному имени. У нас не такие близкие отношения.*

Российские преподаватели, согласно полученным нами данными, обращаются к студенту, используя как ФО *Вы*, так и *ты*. Что касается предпочтения студентов, то приоритет они отдают форме *Вы* (41%), считая ее более уважительной:

(11) *Мне важно знать, что меня уважают, что отражается в использовании «Вы» преподавателем. Это уважительная форма обращения, чувствуется, что преподаватель считает вас взрослым, а не ребенком, что создает ощущение равенства между нами.*

Только 16% российских студентов допускают обращение к себе на *ты*:

(12) *Для меня нет ничего грубого в том, что ко мне обращаются на «ты». Поскольку преподаватели старше меня.*

Остальные 43% считают приемлемыми обе формы в зависимости от возраста преподавателя, ситуации общения и степени формальности.

Что касается восходящего контекста, то в обращении к российскому преподавателю «имя + отчество» является практически единственной употребляемой и предпочитаемой ФО как в формальном, так и в неформальном контексте. За небольшим исключением (к молодым преподавателям, особенно по иностранным языкам и по их просьбе / желанию), студенты допускают обращение на *ты*, главным образом в неформальной обстановке.

В параграфе 3.2.4. проведен сопоставительный анализ РА *обращение* в китайском и русском АД в нисходящем и восходящем контекстах, который выявил различия в выборе стратегий и, как результат, значительную асимметрию в степени не/формальности. В нисходящем контексте китайские преподаватели, как правило, обращаются к студенту на *nǐ 你* (ты), в то время как российские используют ФО *Вы*. В восходящем контексте, помимо ФО *nín 您* (Вы), китайские студенты могут обращаться к преподавателю, используя ФО *nǐ 你* (ты) и термины родства, в то время как российские студенты используют формальные ФО *Вы* и *имя + отчество*.

Таким образом, китайские студенты используют как стратегии негативной вежливости (стратегии дистанцирования), так и позитивной вежливости (стратегии сближения), т.е., признавая статус преподавателя и демонстрируя уважение к нему, они в то же время проявляют стремление к сокращению социальной дистанции. Обращение преподавателя к студенту на *ты* подчеркивает асимметрию социальных ролей. В русском АД преподаватели и студенты сохраняют определенную социальную дистанцию и проявляют взаимное уважение друг к другу через обращение на *Вы*. В результате стиль российских преподавателей и студентов в ситуации обращения является более формальным, чем китайский.

В третьем разделе представлены результаты сопоставительного анализа РА *благодарность* в китайском и русском АД. Представлены количественные данные о

частотности этого РА в речи преподавателей и студентов в проанализированном материале, приведены формулы благодарности, показаны этнокультурные особенности выражения благодарности в сопоставляемых контекстах, как количественные, так и качественные.

Как показал проведенный анализ, РА *благодарность* значительно реже встречается в китайском АД, по сравнению с русским (в нашем материале 101 случай по сравнению с 326 соответственно) (см. *Табл. 1 и 2*). При этом китайские студенты благодарят преподавателей в 6 раз реже, чем это делают преподаватели (14 и 87 раз соответственно). В русском контексте значительных различий в частотности выражения благодарности преподавателями и студентами не выявлено, они благодарят друг друга примерно с одинаковой регулярностью с некоторым преобладанием со стороны студентов (146 и 180 раз соответственно).

Еще одно различие касается речевых формул выражения благодарности и их экспрессивности. В китайском дискурсе они весьма ограничены и главным образом представлены формулой 谢谢 *xièxiè* (Спасибо):

(1) КР³: Ты меня слышишь?

КС: Слышу.

КП: Хорошо, **спасибо**. ... нет шума, да?

КС: Нет шума.

КП: Хорошо, хорошо. **Спасибо, спасибо**.

[КП: 能听见我说话吗?

КС: 能。

КП: 好的, **谢谢**. 那个没有杂音吧?

КС: 没有杂音

КП: ОК, 好的. **谢谢, 谢谢**.]

В единичных случаях (2%) встретились формулы с интенсификаторами 非常感谢 *fēi cháng gǎn xiè* («Очень благодарю»), 特别感谢 *tè bié gǎn xiè* («Особо благодарю»).

В русском дискурсе, в отличие от китайского, формулы благодарности с интенсификаторами (*Спасибо большое / Спасибо огромное*) составили 21,8%. При этом они использовались студентами в два раза чаще, чем преподавателями.

(13) РП: Нет, скорее всего нет, либо это было очень давно и мы забыли.

РС: Все теперь понятно точно, спасибо большое.

При этом было замечено, что для усиления благодарности в китайском дискурсе используется стратегия повторения, т.е., благодарность усиливается не при помощи лексических средств, а при помощи синтаксических:

(14) КС: Преподаватель, нет звука, преподаватель, в классе сейчас нет звука.

КП: Эй, я выключил этот (микрофон), **спасибо**, что напомнили мне. **Спасибо, спасибо**, что напомнили мне.

КС: 老师没声音, 老师, 现在上课没声音啊。

³ Здесь и далее: КП – китайский преподаватель, КС – китайские студент; РП – российский преподаватель, РС – российский студент.

КП: 哎，我把这关了（麦克风），谢谢你们提醒啊。谢谢你，谢谢提醒啊。]

Таблица 1. Частотность выражения благодарности преподавателями и студентами в китайском дискурсе

Речевые формулы благодарности	Количество употреблений (%)		
	Всего	Преподаватели	Студенты
Благодарность без интенсификатора	99 (98)	85 (84,2)	14 (13,8)
谢谢 xièxiè (Спасибо)	98(97)	84 (83,2)	14 (13,8)
感谢 gǎn xiè (Благодарю)	1 (1)	1 (1)	0 (0)
Благодарность с интенсификатором	2 (2)	2 (2)	0 (0)
非常感谢 fēi cháng gǎn xiè (Очень благодарю)	1 (1)	1 (1)	0 (0)
特别感谢 tè bié gǎn xiè (Особо благодарю)	1 (1)	1 (1)	0 (0)
Итого	101 (100)	87 (86,2)	14 (13,8)

Что касается объектов благодарности, то при их некотором сходстве было замечено, что в русском АД благодарность выражается в более разнообразных контекстах, что может свидетельствовать о ее большей ритуализованности.

Таблица 2. Частотность выражения благодарности преподавателями и студентами в русском дискурсе

Речевые формулы благодарности	Количество употреблений (%)		
	Всего	Преподаватели	Студенты
Благодарность без интенсификатора	245 (75,1)	119 (36,5)	126 (38,6)
Спасибо	230 (70,5)	106 (32,5)	124 (38,0)
Благодарю(-им)	12 (3,7)	12 (3,7)	0 (0,0)
Благодарен (-а, -ы)	3 (0,9)	1 (0,3)	2 (0,6)
Благодарность с интенсификатором	71 (21,8)	25 (7,7)	46 (14,1)
Спасибо большое	66 (20,3)	22 (6,8)	44 (13,5)
Спасибо огромное	5 (1,5)	3 (0,9)	2 (0,6)
Другое	10 (3,1)	2 (0,6)	8 (2,5)
Хотел/а (бы) поблагодарить	9 (2,8)	1 (0,3)	8 (2,5)
Разрешите поблагодарить	1 (0,3)	1 (0,3)	0 (0,0)
Итого	326 (100)	146 (44,8)	180 (55,2)

В четвертом разделе представлены результаты сопоставительного анализа РА *извинение* в китайском и русском АД. В ходе сопоставления был выявлен ряд различий, которые наблюдались и в РА *благодарность*. Прежде всего они касались частотности. Как и благодарность, извинение в китайском материале встречалось значительно реже, чем в русском (почти в 6 раз реже: 38 случаев по сравнению с 221) и главным образом в речи преподавателей (34 случая из 38). В русском материале извинение встречалось реже, чем благодарность, но тоже достаточно регулярно. В отличие от благодарности в русском контексте извинение чаще встречалось в речи преподавателей, чем студентов (146 и 75 случаев соответственно) (см. Табл. 3 и 4).

Было замечено, что формулы выражения извинения в китайском дискурсе более разнообразные, чем формулы благодарности, при этом 13,1% содержат

интенсификаторы.

Таблица 3. Частотность выражения извинения преподавателями и студентами в китайском дискурсе

Речевые формулы извинения	Количество употреблений (%)		
	Всего	Преподаватели	Студенты
Извинение без интенсификатора	33 (86,9)	30 (79,0)	3 (7,9)
对不起 duìbuqǐ (извините)	7 (18,5)	7 (18,5)	0 (0,0)
抱歉 bàoliàn (извините)	10 (26,3)	10 (26,3)	0 (0,0)
不好意思 bùhǎoyìsī (прошу прощения)	13 (34,2)	10 (26,3)	3 (7,9)
谅解 liàngjiě (простите)	3 (7,9)	3 (7,9)	0 (0,0)
Извинение с интенсификатором	5 (13,1)	4 (10,5)	1 (2,6)
很抱歉 hěnbàoqiàn (очень извините)	3 (7,9)	2 (5,3)	1 (2,6)
很不好意思 hěnbùhǎoyìsī (очень прошу прощения)	1 (2,6)	1 (2,6)	0 (0,0)
请谅解 qǐngliàngjiě (простите, пожалуйста)	1 (2,6)	1 (2,6)	0 (0,0)
Итого	38 (100%)	34 (89,5)	4 (10,5)

Также в ходе анализа мы заметили, что при реализации РА *извинение*, как и РА *благодарность*, в китайском контексте часто используется тактика повторения, когда в одной ситуации формулы извинения повторяются несколько раз, что усиливает их прагматическое значение:

(15) (преподаватель извиняется за ошибку в имени студента)

КП: Сяомин здесь, верно? Есть? **Извини, извини, извини, Дамин, очень прошу прощения, студент Дамин.**

КС: Преподаватель, меня слышно? Меня слышно?

КП: **Извини, извини.** Просто неправильно произнесла имя, ну, давай поговорим?

КП: 小明, 小明, 小明在吧? 也不在? 抱歉, 抱歉, 抱歉,
大明, 大明, 我说呢, 很不好意思啊, 大明同学。

КС: 喂, 老师能听到吗? 能听到吗?

КП: 抱歉, 抱歉, 刚才念错名字了, 好我们来说一下... ?

В русском материале усиление извинения наблюдалось только при помощи маркера вежливости *пожалуйста*.

(16) РП: А что, какую информацию вы взяли отсюда? Ау?!

РС: **Извините, пожалуйста,** я вас не услышала. Тут рабочие пришли, у нас ремонтные работы в общежитии. Я вообще периодически ничего не слышу.

Синтаксические средства усиления извинения в русском контексте не были замечены.

Что касается объектов извинения, то как и в РА *благодарность*, они более разнообразны в русском АД, чем в китайском. Российские студенты приносят извинения, когда перебивают речь преподавателей, задают вопросы, указывают на ошибку и др. Данные различия мы объясняем большей активностью российских студентов на занятиях.

Таблица 4. Частотность выражения извинения преподавателями и студентами в русском дискурсе

Речевые формулы извинения	Количество употреблений (%)		
	Всего	Преподаватели	Студенты
Извинение без интенсификатора	192 (86,9)	138 (62,5)	54 (24,4)
Прошу прощения	16 (7,2)	11(5)	5(2,2)
Простите	66 (29,9)	59(26,7)	7(3,2)
Извините	95 (43,0)	61(27,6)	34(15,4)
Извиняюсь	15 (6,8)	7(3,2)	8(3,6)
Извинение с интенсификатором	29 (13,1)	8 (3,6)	21 (9,5)
Прошу прощения, пожалуйста	2(0,9)	2(0,9)	0(0,0)
Простите, пожалуйста	3 (1,3)	1(0,4)	2(0,9)
Извините, пожалуйста	24 (10,9)	5(2,3)	19(8,6)
Итого	221 (100)	146 (66,1)	75 (33,9)

В пятом разделе представлены результаты сопоставительного анализа стратегий вежливости в китайском и русском АД и предпринята попытка интерпретировать их через социокультурные различия и коммуникативные ценности.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что при наличии вертикальной дистанции между преподавателями и студентами в обеих культурах, горизонтальная дистанция менее выражена в китайском контексте. Китайские преподаватели и студенты чаще используют стратегии сближения и отдают предпочтение неформальной вежливости, что наблюдается в допустимости обращения на *ты* (*nǐ 你*) как в нисходящем, так и восходящем контексте, в употреблении терминов родства в качестве ФО, в относительно редком выражении благодарности и извинения. В то же время российские преподаватели и студенты поддерживают коммуникативную дистанцию, используя стратегии дистанцирования и маркеры формальной вежливости (взаимное обращение на *Вы*, частое выражение благодарности и извинения). Можно предположить, что выявленная асимметрия в степени формальности китайского и русского АД обусловлена ценностью семейных отношений в китайской культуре, так называемой «семейной культурой», которая выходит за пределы семьи и распространяется на все общество. Данный тип отношений допускает менее формальное общение в различных типах дискурса, включая академический. В русской культуре мы видим тенденцию к выравниваю отношений между преподавателем и студентами и их бóльшую формальность.

В **Заключении** приводятся и обобщаются основные выводы исследования, подчёркивается, что этнокультурная специфика китайского и русского академического дискурса обусловлена социокультурными и аксиологическими факторами, формирующими лингвокультурную идентичность. Знание выявленных особенностей способствует эффективной коммуникации преподавателей и студентов в мультикультурной академической среде. Также отмечается ограниченность исследования и намечаются его дальнейшие перспективы, которые видятся в расширении материала исследования и включении в него других речевых актов и ситуаций с целью более полного описания этнокультурных особенностей

китайского академического дискурса и китайского стиля коммуникации в сопоставлении с русским.

Основные результаты настоящего исследования отражены в следующих научных публикациях:

I. В изданиях, индексируемых в Scopus и Web of Science:

1. *Zhou Q., Souhila, L, Larina T.V.* Emotional effect of teachers' discourse in a multicultural classroom // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. – 2023. – Т. 22. – №. 1. – С. 123-137. <https://dx.doi.org/10.15688/jvolsu2.2023.1.10> (WoS, Scopus Q2)

2. *Zhou Q., Larina T. V.* Power and solidarity in pronominal forms of address: A case study of Chinese and Russian teacher-student interactions // Training, Language and Culture. – 2024. – Т. 8. – №. 1. – С. 87-100. <http://dx.doi.org/10.22363/2521-442X-2024-8-1-87-100> (Scopus Q2)

II. В изданиях, индексируемых ВАК:

3. *Xia Y., Zhou Q.* Teachers' critical remarks in Chinese and Russian classroom discourse // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2023. – Т. 16. – №. 7. – С. 2287-2292. <https://dx.doi.org/10.30853/phil20230334> (ВАК)

4. *Zhou Q.* Kinship terms in Chinese teacher-student communication as a reflection of culture and cognition // Когнитивные исследования языка. Когнитивная лингвистика в контексте современной науки. – 2023. – Т. 4. – №. 55. – С. 388-391. ISBN 978-5-696-05379-0. Вып. № 4 (55) ISBN 978-5-89016-442-1. ISSN 2071-9639. (ВАК)

5. *Zhou Q.* Categories of address forms in contemporary Chinese academic discourse in the situation “teacher - student” // Когнитивные исследования языка. Современные языки и культуры: вариативность, функции, идеологии в когнитивном аспекте. – 2024. – Т. 1. – №. 57. – С. 159-162. ISBN 978-5-209-12191-6. Вып. №1 (57). Часть I. ISBN 978-5-89016-442-1. ISSN 2071-9639. (ВАК)

III. Индексируемых в иных изданиях:

6. *Чжоу Цин.* Коммуникативные трудности китайских студентов в общении с русскими преподавателями // Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах: материалы XI Межд. науч. конф., Челябинск, 7—9 апр. 2022 г. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2022. – С.134-137. https://dx.doi.org/10.47475/9785727118047_134

7. *Чжоу Цин.* Образ российских преподавателей в глазах китайских студентов // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации: материалы докладов и сообщений Всероссийской студенческой научно-практической конференции. Москва, 20 апреля 2022 г. – Москва: РУДН, 2022. – С. 215-219.

8. *Чжоу Цин.* Местоимения второго лица в академическом общении между русскими и китайскими преподавателями и студентами // Язык. Культура. Перевод. Коммуникация / Сборник научных трудов. Выпуск 4. – М.: «КДУ», «Добросвет», 2023. – С. 235-238. <https://dx.doi.org/10.31453/kdu.ru.978-5-7913-1271-6-2023-438>.

9. *Чжоу Цин.* Форма обращения как культурный индикатор в академическом дискурсе // Язык Культура Коммуникация/ материалы XVI Международной научно-практической конференции имени профессора С.А. Борисовой, приуроченной к 35-летию УлГУ. – Ульяновск : УлГУ, 2023. – С. 253-258.

Чжоу Цин
(Китайская Народная Республика)

**Этнокультурная специфика китайского и русского академического дискурса
в ситуации «преподаватель – студент»**

В условиях активной академической мобильности и расширяющегося сотрудничества в сфере образования, в том числе между Китаем и Россией, исследование взаимодействия преподавателей и студентов в мультикультурной образовательной среде становится всё более значимым. Цель настоящего исследования заключается в выявлении этнокультурных различий в дискурсивных практиках китайских и российских преподавателей и студентов и их интерпретации с учетом социокультурного контекста. Материалом послужили данные социальных опросов, а также видеозаписи онлайн занятий в университетах Китая и России. В работе выявлены коммуникативные проблемы, возникающие в процессе взаимодействия китайских студентов с российскими преподавателями, определены этнокультурные различия в реализации речевых актов *обращение*, *благодарность* и *извинение* в китайском и русском академическом дискурсе. Результаты показали, что в русском академическом дискурсе вежливость главным образом выражается через формальность, в китайском вежливость может быть как формальной, так и неформальной, что позволяет одновременно выразить и уважение к статусу, и подчеркнуть эмоциональную близость отношений, характерную для китайской мы-культуры и мы-идентичности. В исследовании утверждается, что этнокультурная специфика китайского и русского академического дискурса в рассмотренных ситуациях обусловлена социокультурными и аксиологическими факторами, формирующими лингвокультурную идентичность, различиями в понимании и выражении вежливости. Работа вносит вклад в социолингвистику, межкультурную прагматику, дискурс-анализ и теорию межкультурной коммуникации, дополняя их новыми данными и расширяя представление о влиянии культуры, менталитета, социальной структуры общества на язык и его функционирование в академической среде.

Zhou Qing
(People's Republic of China)

**Ethnocultural specificity of Chinese and Russian academic discourse
in the situation of 'teacher – student'**

In the context of active academic mobility and expanding co-operation in education, including between China and Russia, the study of teacher-student interaction in a multicultural educational environment is becoming increasingly important. The aim of this study is to identify ethnocultural differences in the discursive practices of Chinese and Russian teachers and students and to interpret them in the light of the sociocultural context. The data for the study were obtained from social surveys, as well as video recordings of online classes at universities in China and Russia. The study revealed communicative problems arising in the process of interaction between Chinese students and Russian teachers, and identified ethno-cultural differences in the implementation of speech acts of address, gratitude and apology in Chinese and Russian academic discourse. The results showed that in Russian academic discourse politeness is mainly expressed through formality, while in Chinese discourse politeness can be formal and informal, which allows both to express respect for status and to emphasise the emotional closeness of relations characteristic of Chinese we-culture and we-identity. The study argues that ethnocultural specificity of Chinese and Russian academic discourse in the considered situations is conditioned by sociocultural and axiological factors that form linguacultural identity, by differences in understanding and expressing politeness. The findings may contribute to sociolinguistics, cognitive linguistics, cross-cultural pragmatics, as well as the theory and practice of intercultural communication by providing new data and expanding the understanding of the impact of culture, cognition, and social structure of society on language and its functioning in the academic environment.