

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ ИМЕНИ
ПАТРИСА ЛУМУМБЫ»**

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

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата филологических наук

Научный руководитель:
доктор филологических наук, профессор
Т.В. Ларина

Москва – 2025

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	5
Глава I. Академический дискурс в ситуации взаимодействия преподавателей и студентов.....	19
1.1. Понятия <i>дискурс</i> и <i>академический дискурс</i>	19
1.1.1. Определение и классификация дискурса	19
1.1.2. Академический дискурс и его характеристики	25
1.2. Подходы к исследованию академического дискурса.....	32
1.2.1. Исследование академического дискурса через призму лингвопрагматики и теории речевых актов	33
1.2.2. Исследование академического дискурса через призму социолингвистики и теории вежливости.....	33
1.2.3. Исследование академического дискурса с позиций эмотивной лингвистики	46
1.2.4. Исследование академического дискурса с позиции культурологии и социальной антропологии.....	52
Выводы к Главе I.....	60
Глава II. Социокультурные и дискурсивные особенности в коммуникации китайских и российских преподавателей и студентов	60
2.1. Социокультурные характеристики китайского и русского академического контекста.....	63
2.1.1. Китайские и русские культурные ценности в академическом контексте	64
2.1.2. Социальные роли преподавателя и студента в Китае и России... ..	71
2.2. Коммуникативные барьеры в общении между китайскими студентами и российскими преподавателями.....	77
2.2.1. Сбор материала и методология исследования	77
2.2.2. Коммуникативный барьер в общении китайских студентов с российскими преподавателями.....	79
2.3. Эмоциональное воздействие дискурса российских преподавателей на китайских студентов	85

2.3.1. Сбор материала и методология исследования	85
2.3.2. Перлокутивный эффект речевых актов российских преподавателей на китайских студентов	87
2.3.2.1. Радость	88
2.3.2.2. Удивление	90
2.3.2.3. Обида	93
2.3.2.4. Грусть	95
Выводы к Главе II	97
Глава III. Дискурсивный анализ речевых практик преподавателей и студентов в китайском и русском академическом дискурсе	101
3.1. Сбор материала и методология исследования речевых актов <i>обращение, благодарность и извинение</i>	101
3.2. Речевой акт <i>обращение</i> в китайском и русском академическом дискурсе	107
3.2.1. Категории форм обращения, употребляемые в китайском и русском академическом дискурсе	107
3.2.2. Речевой акт <i>обращение</i> в китайском академическом дискурсе ..	112
3.2.2.1. Формы обращения преподавателя к студенту	112
3.2.2.2. Формы обращения студента к преподавателю	116
3.2.3. Речевой акт <i>обращение</i> в русском академическом дискурсе	120
3.2.3.1. Формы обращения преподавателя к студенту	120
3.2.3.2. Формы обращения студента к преподавателю	124
3.2.4. Сопоставительный анализ речевого акта <i>обращение</i> в китайском и русском академическом дискурсе	126
3.3. Речевой акт <i>благодарность</i> в китайском и русском академическом дискурсе	128
3.3.1. Речевой акт <i>благодарность</i> в китайском академическом дискурсе	129
3.3.1.1. Выражение благодарности преподавателя к студенту	131
3.3.1.2. Выражение благодарности студента к преподавателю	133
3.3.2. Речевой акт <i>благодарность</i> в русском академическом дискурсе	134

3.3.2.1. Выражение благодарности преподавателя к студенту	136
3.3.2.2. Выражение благодарности студента к преподавателю	137
3.3.3. Сопоставительный анализ речевого акта <i>благодарность</i> в китайском и русском академическом дискурсе.....	140
3.4. Речевой акт <i>извинение</i> в китайском и русском академическом дискурсе	142
3.4.1. Речевой акт <i>извинение</i> в китайском академическом дискурсе...	143
3.4.1.1. Выражение извинения преподавателя к студенту.....	145
3.4.1.2. Выражение извинения студента к преподавателю.....	147
3.4.2. Речевой акт <i>извинение</i> в русском академическом дискурсе.....	148
3.4.2.1. Выражение извинения преподавателя к студенту.....	150
3.4.2.2. Выражение извинения студента к преподавателю.....	152
3.4.3. Сопоставительный анализ речевого акта <i>извинение</i> в китайском и русском академическом дискурсе	154
3.5. Сопоставительный анализ стратегий коммуникации в китайском и русском академическом дискурсе	156
3.5.1. Стратегии вежливости в реализации речевых актов <i>обращение</i> , <i>благодарность</i> и <i>извинение</i>	157
3.5.2. Коммуникативные ценности преподавателя и студента в китайском и русском академическом дискурсе.....	160
Выводы к Главе III	162
Заключение.....	166
Список использованной литературы.....	171
Список словарей и электронных ресурсов	190
Приложения.....	191

ВВЕДЕНИЕ

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 университетах. 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 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; Филлипс, 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.);

- *лингвопрагматика 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 мы-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.

Во **Введении** раскрывается актуальность темы диссертации, новизна исследования, определяются цель, задачи, теоретическая и практическая значимость исследования. Также представлены основные методы, материал и методология исследования, положения, выносимые на защиту, и описаны апробация и структура диссертационной работы, включая краткую аннотацию.

В **Первой главе «Академический дискурс в ситуации взаимодействия преподавателей и студентов»** рассмотрены ключевые понятия дискурса и подходы к исследованию академического дискурса. Установлено, что дискурс включает не только текст, но и контекст, в котором он создаётся. Для анализа необходимо учитывать социальные и этнокультурные факторы, влияющие на формирование и функционирование текста. Академический дискурс относится к институциональному типу дискурса, охватывая учебные процессы и научную деятельность в вузах. Рассмотрены различные подходы к его изучению: лингвопрагматику, социолингвистику, эмотивную лингвистику, культурологию и социальную антропологию.

Во **Второй** главе «**Социокультурные и дискурсивные особенности в коммуникации китайских и российских преподавателей и студентов**» проанализированы китайские и русские социокультурные контексты, формирующие социокультурную идентичность преподавателей и студентов. Представлены результаты эмпирического анализа первого этапа, выявляющего коммуникативные трудности и эмоциональный эффект речи российских преподавателей на китайских студентов.

Третья глава «**Дискурсивный анализ речевых практик преподавателей и студентов в китайском и русском академическом дискурсе**» посвящена социокультурному и лингвопрагматическому анализу реализации трех речевых актов *обращение, благодарность и извинение* в китайском и русском академическом дискурсе. На основе полученных результаты анализа объясняются особенности коммуникации через стратегии вежливости и национальные коммуникативные ценности.

В **Заключении** приводятся и обобщаются основные выводы, полученные в ходе исследования.

Список использованной литературы и **Список словарей и электронных ресурсов**, также пять **Приложений** представлены в конце данной работы.

Глава I. АКАДЕМИЧЕСКИЙ ДИСКУРС В СИТУАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ

В данной главе исследуются понятия *дискурс* и *академический дискурс*, наряду с другими важными терминами, используемыми в дискурсивном анализе. Особое внимание уделено академическому дискурсу в ситуации взаимодействия между преподавателями и студентами. Проанализированы различные подходы к изучению взаимодействия в академической среде с позиций лингвопрагматики, социолингвистики, эмотивной лингвистики, лингвокультурологии, также рассмотрен вопрос о социальной и этнокультурной идентичности преподавателей и студентов.

1.1. Понятия *дискурс* и *академический дискурс*

1.1.1. Определение и классификация дискурса

Дискурс является одним из ключевых понятий современного гуманитарного и социального знания, охватывающих широкий спектр дисциплин. Анализ дискурса привлекает внимание социологов, психологов, лингвистов, антропологов, стремящихся изучить его структурные особенности и сущностную природу с различных научных позиций. В лингвистике дискурс-анализ приобретает всё большее значение, поскольку он не ограничивается описанием языка как системы, а позволяет проследить, как язык функционирует в нашем взаимодействии с миром и друг с другом. Однако, поскольку язык тесно связан с самыми разными аспектами нашей жизни и деятельности, что делает понятие *дискурс* многозначным и сложным для интерпретации, до сих пор отсутствует

единое объективное и общепринятое определение дискурса, нет единства и в научно-исследовательских подходах к его анализу.

С точки зрения современных подходов *дискурс* трактуется как сложное коммуникативное явление, включающее не только текст, но и контекст, т.е. экстралингвистические факторы, которые необходимы для адекватного восприятия текста. В Лингвистическом энциклопедическом словаре под редакцией В.Н. Ярцевой *дискурс* понимается как «связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах)» [Ярцева 1990: 136-137]. С. Миллс [Mills 1997] подчеркивает, что *дискурс* следует рассматривать как язык в его контекстуальном функционировании, акцентируя внимание на языковом взаимодействии в реальных ситуациях. Эти определения иллюстрируют, что *дискурс* представляет собой не просто совокупность языковых единиц, а динамическое и социально обусловленное явление, неразрывно связанное с контекстом общения и взаимодействием в повседневной жизни.

Как отмечает В.И. Карасик [2015: 73], в современной лингвистике произошел сдвиг от традиционного восприятия языка как инструмента общения, состоящего из системы единиц и правил их сочетания, предложенного соссюрговской школой, к изучению языка как средства коммуникации в реальных условиях. Эти изменения привели к необходимости выделения ситуативно и культурно обусловленного языкового взаимодействия, что отразилось в использовании

термина *дискурс* в лингвистике. Таким образом, термин *дискурс* означает не только обмен информацией, но и включение языка в более широкий контекст общественных и культурных взаимодействий, определяется как текст в ситуации общения людей, рассматривается с позиций их принадлежности к той или иной социальной группе или применительно к той или иной типичной речеповеденческой ситуации [Карасик 2002: 94].

В российской и зарубежной лингвистике термины *текст* и *дискурс* неоднократно становились предметом активных дискуссий. Так, Т.А. ван Дейк [van Dijk 2008, 2015] рассматривает *текст* как абстрактную теоретическую структуру, а *дискурс* – как ее конкретное проявление, и отношения между ними такие же, как между предложением и высказыванием. Он подчёркивает, что дискурс-анализ представляет собой метод социального анализа, раскрывающий, каким образом люди интерпретируют и понимают речь друг друга [van Dijk 2008]. Г. Браун и Г. Юл [Brown, Yule 1983] трактуют *дискурс* как процесс, в ходе которого слова, фразы и предложения используются говорящим для выражения значений и реализации намерений в конкретных контекстах, тогда как текст понимается как завершённый продукт, будь то письменная или устная его форма. В то же время они подчеркивают, что дискурс-анализ включает исследование языка в его функционировании, выходя за пределы формальных языковых структур и охватывая функции, выполняемые языком в различных контекстах. Простое, но емкое определение дискурсу дает Л. Альба-Хуэс [Alba-Juez 2005:18], подчёркивая, что дискурс – это *текст + контекст*.

В этом русле российские учёные [Холодова и др. 2018: 15], предлагают многослойное определение *дискурса*, где он трактуется как процессуальное и

интерактивное явление, связанное с конкретным речевым событием, в отличие от текста, который выступает продуктом речепроизводства, обладая целостной и завершённой структурой.

Таким образом, современный дискурс-анализ в лингвистике отличается от анализа текста тем, что он учитывает контекст. Дискурс-аналитики сместили свое внимание от изучения языка к попыткам связать язык с обществом, коммуникацией, жизнью и, в конечном итоге, с пользователями языка – говорящими и слушающими. Как отмечают П. Каннинг и В. Уокер [Canning, Walker 2024: 1], анализ дискурса касается всего того, что относится к языку, и еще включает в себя контекст, в котором используется язык: людей, использующих язык, и цели, которой служит язык в данном контексте. Это отражает изменение ориентации в лингвистике в сторону более человекоцентричного подхода.

Традиционно при изучении языка и дискурса контекст включает независимые социальные параметры, например пол, возраст, класс, этническую принадлежность, идентичность и т. п. [ван Дейк 2000]. В спецвыпусках журнала «Russian Journal of Linguistics» (2016, №4 и 2017, №1) обсуждались как теоретические, так и практические аспекты дискурс-анализа, с акцентом на роль контекста, который не только создает текст, но и влияет на его структуру и интерпретацию [Ponton, Larina 2016, 2017].

Контекст трактуется как совокупность культурных, психологических и социальных факторов, определяющих интерпретацию языковых единиц [Kecskes 2014: 8]. Эти факторы подразделяются на несколько типов контекстов:

- ситуативный контекст: внешние условия, определяемые конкретной ситуацией общения;
- преко́нтекст: предыдущий опыт участников коммуникации, основанный на их прошлых взаимодействиях и повторяющихся ситуациях [Кечкеш 2014: 11];
- психологический контекст: внутренние факторы, обусловленные психическим состоянием участников коммуникации;
- культурный контекст: важный экстралингвистический фактор, который влияет на коммуникативное поведение и формирует этнокультурный стиль коммуникации [Ларина 2009, 2013].

Таким образом, дискурс-анализ выходит за рамки традиционного языкового анализа, предлагая целостный подход, который исследует, как дискурс создаётся и функционирует, как он воздействует на участников коммуникации и как социальные и этнокультурные факторы, влияют на этот процесс.

С объективной точки зрения дискурс может охватывать любую сферу человеческой деятельности [Иванова 2007: 134]. Это открывает пространство для множества разновидностей *дискурса*, включая политический, экономический, гастрономический, экологический и другие предметно ориентированные типы общения [Карасик 2015: 73]. Хотя такой проблемно-тематический подход к классификации дискурса позволяет исследовать языковую реальность в трехмерном измерении фактуального, концептуального и подтекстового, важно отметить, что он не способен полностью отразить ситуативные и личностные характеристики коммуникации [там же]. Чтобы более полно понять дискурс с учетом коммуникативных ситуаций и участников общения, В. И. Карасик [2000а,

2000b, 2015] выделил два ключевых типа дискурса – *персональный (личностно-ориентированный) дискурс*, и *институциональный (статусно-ориентированный) дискурс*, в котором взаимодействие участников обусловлено выполнением определенных социальных функций. Тип дискурса определяется различными компонентами речевого общения, такими как фреймы и сценарии, социальные роли участников, виды и сферы коммуникации, а также характер их взаимоотношений [Лукьянова 2016: 150].

Институциональный (статусно-ориентированный) дискурс осуществляется в рамках строго установленных статусных и ролевых отношений, при которых участники взаимодействуют как представители определенных социальных институтов, реализуя свои ролевые функции. Такое общение отличается предсказуемостью поведения, обусловленной типичными для социальных институтов действиями и ожиданиями [Бейлинсон 2009: 142]. Важной особенностью институционального дискурса является временное отступление личной идентичности участников на второй план, что помогает избежать нарушения установленных норм общения.

Основные участники институционального дискурса делятся на две группы: агенты (представители институтов) и клиенты (обращающиеся к институтам), например, «врач – пациент» или «учитель – ученик». Институциональное общение имеет четкую цель и происходит в соответствующих местах, таких как больницы или школы [Карасик 2002: 195]. В рамках институционального дискурса выделяются три типа взаимодействия: внутренний (между агентами), стандартный (между агентом и клиентом) и внешний (между клиентами, связанными общими потребностями) [Бейлинсон 2009: 143].

Для описания конкретного институционального дискурса учитываются его составляющие: участники, хронотоп, цели, ценности, стратегии, тематика, жанры и культурные тексты [Лукьянова 2016: 151]. М. Ю. Олешков [2006] также указывает на системообразующие признаки институционального дискурса, включающие статус участников, локализованный хронотоп, конвенциональные цели, ритуально закрепленные ценности, типичные речевые стратегии, ограниченный набор жанров и строго регламентированные прецедентные феномены. По данным признакам будем уточнять определение *академического дискурса* в ряду других смежных терминов.

1.1.2. Академический дискурс и его характеристики

Одним из наиболее активно исследуемых видов дискурса является *академический дискурс*. Однако разные ученые по-разному интерпретируют и понимают этот термин. Например, Л.И. Богданова [2018: 83] отмечает, что академическое общение в широком смысле представляет собой совокупность различных форм профессионального общения ученых, а также включает коммуникацию в образовательной сфере между преподавателями и студентами. Я.В. Зубкова [2009а: 28] отмечает, что академический дискурс представляет собой профессиональное педагогическое общение в высших учебных заведениях, направленное на подготовку специалистов высокой квалификации, в котором участвуют преподаватели и студенты. Н.С. Остражкова [2004] и Т.Н. Балабанова [2018] рассматривают академический дискурс как один из видов педагогического дискурса, включающий научные труды, письменные формы педагогической коммуникации (учебники и учебные пособия по педагогике и методике,

монографии), а также устные формы (лекции по педагогике или методике преподавания).

В области образования существует ряд смежных терминов, таких как *научный дискурс*, *учебный дискурс*, *педагогический дискурс* и *академический дискурс*, которые хотя и имеют сходства, могут использоваться и в различных контекстах. Некоторые исследователи предпочитают рассматривать эти термины отдельно, в то время как другие рассматривают их как взаимозаменяемые. В данной работе мы предпримем попытку охарактеризовать эти термины с учетом признаков институционального дискурса, учитывая их контекст и использование в образовательных практиках, и соотнеси их с англоязычными терминами.

Научный дискурс (Scientific discourse) является специфической формой общения, где участниками выступают исследователи, представляющие научное сообщество [Карасик 2002: 230]. В этой системе различные роли проявляются в различных аспектах, таких как «ученый-исследователь», «ученый-преподаватель», «ученый-эксперт» и «ученый-популяризатор». Клиентами научного дискурса, находящимися на периферии, являются широкая аудитория, читающая научные журналы, и начинающие исследователи, обучающиеся на кафедрах и в лабораториях [там же]. Хронотоп научного дискурса охватывает те пространственные и контекстуальные ситуации, которые характерны для научных диалогов, такие как зал заседаний, лаборатория, кафедра, кабинет ученого и библиотека [там же]. Относительно целей научного дискурса существует разногласие мнений. Некоторые ученые, например, Р.С. Аликаев [1999: 60–68], считают, что основная цель научного дискурса заключается в выведении нового знания, которое представляется вербально и определяется коммуникативными

нормами научного общения. Однако, согласно В.И. Карасику [2002: 231], подобная цель скорее характерна для научного функционального стиля, а не для научного дискурса. Он утверждает, что цели научного дискурса определяются конкретными стратегиями, такими как внедрение исследования в практику, экспертиза. Жанры научного дискурса представлены разнообразными формами. Это могут быть: диссертация, научная статья и доклад, монография, рецензия, реферат, аннотация, тезисы и т.п. Важным аспектом научного дискурса является его высокая степень интертекстуальности или диалогичности [Слышкин 2000; Должич 2010], причем использование прецедентных текстов и связанных с ними концепций считается ключевым системообразующим признаком данного дискурса.

Учебный дискурс (Teaching and learning discourse) представляет собой все формы взаимодействия, происходящие в процессе обучения. Он характеризуется такими чертами, как институциональность (его функционирование в рамках образовательных учреждений); динамичность (изменчивость в зависимости от множества влияющих факторов и условий); полисубъектность (участие множества субъектов, различных по своей природе и статусным ролям); диалогичность (диалогический характер межличностных взаимодействий); ценностная ориентированность (стремление к формированию системы гуманистических ценностей и способности ориентироваться в их многообразии) [Попов 2016]. Как видим, учебный дискурс ограничен взаимодействием, происходящим в процессе обучения.

Педагогический дискурс (Pedagogical discourse) также представляется как один из типов институционального дискурса. Его основными характеристиками

являются институционность, аксиологичность, диалогичность, инверсивность, ретивальность, а также статусно-ролевые свойства участников [Щербинина 2010: 37]. Участниками педагогического дискурса, согласно В.И. Карасику [2002: 209], является ролевая пара «учитель-ученик». Учитель обладает привилегией передачи знаний, формирования норм поведения в обществе и оценки успехов ученика. Учитывая разнообразие синонимов для термина «учитель» в современном русском языке (*наставник, педагог, инструктор, ментор, преподаватель, воспитатель, профессор, тренер, репетитор* и т.п.), выражающих семантические нюансы, становится ясной необходимость в разграничении характеристик учителей в конкретных образовательных контекстах [Волкова, Панченко 2022; Панченко 2022]. По мнению ряда исследователей [Щербинина 2010; Соколова 2019], *педагогический дискурс* совмещает общение в среде школьного образования и высших учреждений. Другие [Воробьев, Колесникова 2020: 117-118] предлагают разграничивать термины *педагогический дискурс* и *академический дискурс*, понимая под *педагогическим общением* общение учителей и учеников в школьной среде, а под *академическим общением* – взаимодействие преподавателей и студентов в университетской обстановке.

Как показывает наш краткий обзор, уточнение терминологии важно для более точного описания специфики образовательных взаимодействий. Мы сопоставили следующие значения слова «академический»: в Толковом словаре русского языка С. И. Ожегова [Ожегов 1982: 18]: «АКАДЕМИЧЕСКИЙ ... Учебный (в применении к высшим учебным заведениям) ...», в Американском словаре английского языка (American Heritage Dictionary of the English Language) АКАДЕМИЧЕСКИЙ – относящийся к институциональному образованию и науке,

особенно в колледже или университете ¹ (ACADEMIC ... Of or relating to institutionalized education and scholarship, especially at a college or university). Как видим, термин *академический* относится к высшим учебным заведениям и связан с институциональным образованием и наукой. К. Хайланд [Hyland 2009: 1] под термином *академический дискурс* понимает способы мышления и использования языка, характерные для академической среды, точнее – для учебных заведений (Academic discourse refers to the ways of thinking and using language which exist in the academy). Важность академического дискурса объясняется тем, что все виды академической деятельности, включая учебные процессы, научные конференции, написание диссертаций и научных статей, неразрывно связаны с использованием языка, который является основой образования и создания знаний.

В данном исследовании мы придерживаемся широкого понимания академического дискурса, который включает «весь комплекс социально-коммуникативной деятельности в образовании, просвещении и науке, объединяет субъекты и объекты этой деятельности, а также ее продукты» [Стеблецова 2020: 10].

В соответствии с нашим пониманием исследуемых терминов, *академический дискурс* и *педагогический дискурс* сосредоточены на сфере высшего образования и системе школьного обучения соответственно. В то время как *учебный дискурс* и *научный дискурс* касаются непосредственно процесса обучения и научной деятельности. Общим для всех этих понятий является их принадлежность к образовательному дискурсу (см. *Рисунок 1*).

¹ Здесь и далее перевод наш. – Ч.Ц.

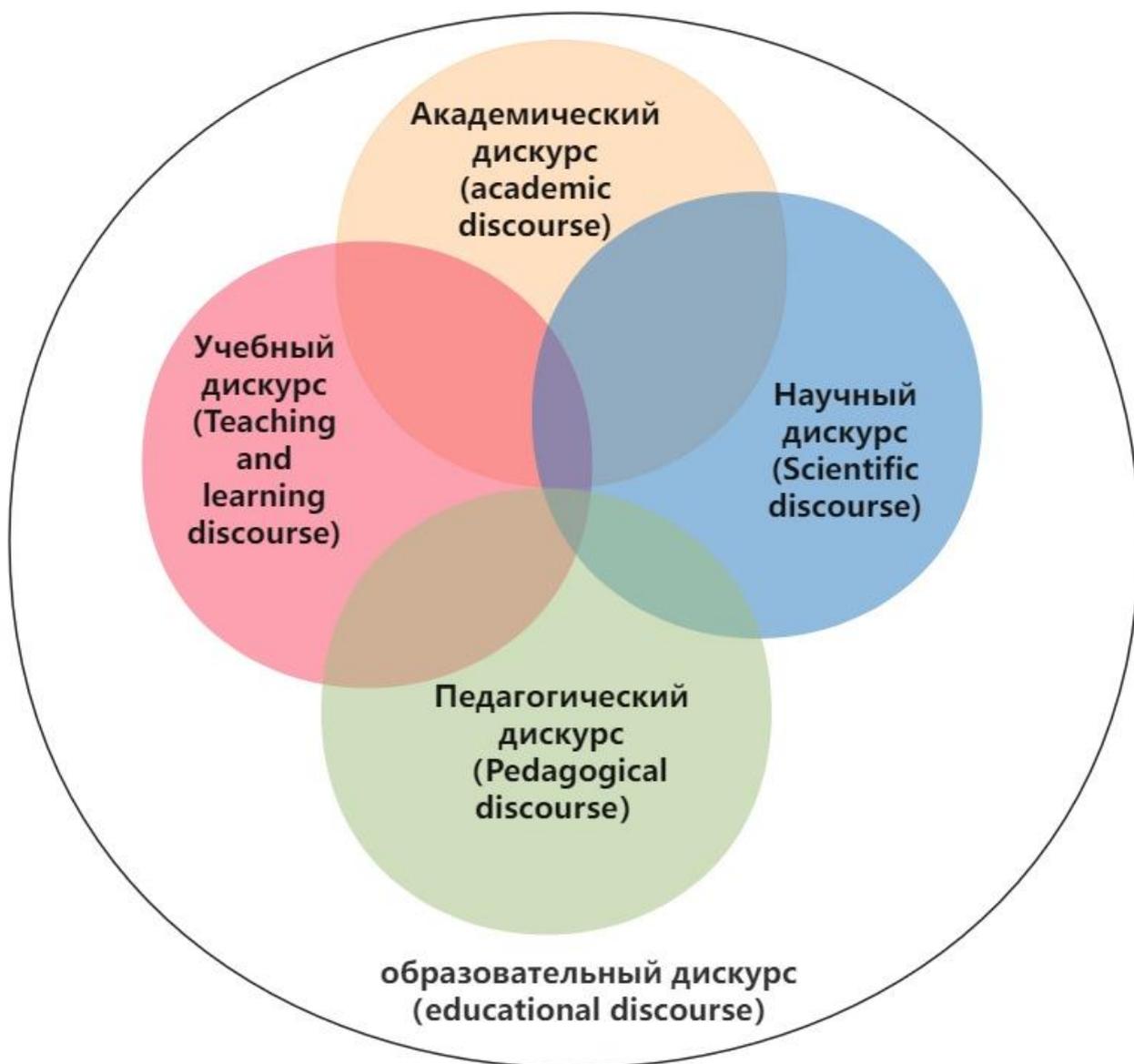


Рисунок 1. Взаимосвязь между академическим, педагогическим, учебным и научным дискурсами

Таким образом, *академический дискурс* можно определить как коммуникацию между членами академического сообщества, а именно учеными-исследователями, преподавателями и студентами, по векторам вертикального и горизонтального взаимодействия в рамках соответствующих коммуникативных

жанров [Куликова и др. 2015: 65–66], как социально обусловленную систему, регулирующую профессионально-педагогическое взаимодействие в высшем учебном заведении [Панич 2021: 73].

В результате *академический дискурс* понимается нами как сложная и систематизированная форма профессионально ориентированной коммуникации, происходящей между представителями академического сообщества (учеными, преподавателями и студентами) в рамках образовательной и научной деятельности. Ему присущи четкая позиция социальных ролей, наличие вертикальной и горизонтальной структур взаимодействия, а также проявление через специализированные жанры, речевые стратегии и нормы, отражающие как когнитивные, так и социокультурные аспекты академической среды. В данной диссертации в центре нашего внимания взаимодействие преподавателей и студентов в рамках академического контекста. Характеристики этого взаимодействия, сформулированные на основе проанализированных исследований, представлены в *Таблице 1* (см. ниже).

Таблица 1. Характеристики академического дискурса в ситуации «преподаватель–студент»

Характеристика	Конститутивные признаки
Участники	<i>Агенты:</i> преподаватели (передают знания). <i>Клиенты:</i> студенты (осваивают знания). Разница в статусе и ролевой динамике: как правило, преподаватель доминирует над студентом [Зубкова 2009а: 28; Шпенюк 2016: 133].
Цель взаимодействия	Передача профессиональных знаний, формирование методологических основ осмысления фактов действительности и подготовка высококвалифицированных специалистов; формирование системы профессиональных знаний и мышления [Шпенюк 2016: 132].

Институциональность	Общение происходит в рамках образовательного учреждения, такого как университет, и определяется его социальными и институциональными нормами.
Хронотоп	Местом взаимодействия являются высшие учебные заведения: аудитории, лаборатории, кабинеты, конференц-залы, библиотеки; время, установленное академическим календарем и расписанием [Шпенюк 2016: 133].
Ценности	Определяются целями институционального общения, социализацией, культурными и общечеловеческими ценностями [Карасик 2002]. Индивидуальные ценности студентов могут включать получение профессии и повышение социального статуса [Зубкова 2009b: 29-30].
Стратегии	<i>Преподавателей:</i> информативная (предоставление новой информации) и регулятивная (влияние на поведение студентов) [Зубкова 2009а: 30; Шпенюк 2016]; <i>Студентов:</i> стратегия познания и стратегия самореализации [Зубкова 2009а: 31].
Жанры	<i>Аудиторные:</i> лекция, занятие-опрос, лабораторное занятие, семинар, студенческая презентация; <i>Внеаудиторные:</i> коллоквиум, семинар исследовательских групп, консультация [Шпенюк 2016]; <i>Цифровой формат:</i> академический интернет-дискурс (АИД) [Панич 2021].
Прецедентные тексты	Уставы вузов, учебники, методические пособия, научные труды.
Дискурсивные формулы	Лингвокультурные скрипты, отражающие ценностные предпочтения и коммуникативные стратегии участников в академическом общении [Зубкова 2009а: 31].

1.2. Подходы к исследованию академического дискурса

Изучение академического дискурса стало одним из наиболее активно развивающихся направлений лингвистических исследований, что во многом обусловлено практическими потребностями высшего образования и необходимостью участия ученых в научном общении [Стеблецова 2020]. В образовательной среде применяются различные подходы к анализу

академического дискурса. Далее будем рассматривать подходы к исследованию академического дискурса через призму лингвопрагматики, социолингвистики, эмотивной лингвистики и социокультурной антропологии, которые мы считаем наиболее релевантными для нашего исследования.

1.2.1. Исследование академического дискурса через призму лингвопрагматики и теории речевых актов

Речевые акты (РА) – это основные единицы коммуникации и минимальные единицы прагматики, которые выполняют определенные функции в процессе общения [Austin 1975; Coulmas 1981; Searle 1976]. Они представляют собой высказывания, с помощью которых говорящий осуществляет определенное действие или воздействие на слушателя. Каждый речевой акт включает три аспекта: локутивный акт (само высказывание), иллокутивный акт (интенция говорящего) и перлокутивный акт (эффект, который высказывание оказывает на слушателя). Речевые акты не только служат для передачи информации и достижения определенных коммуникативных целей, но также учитывают различные характеристики участников взаимодействия, такие как их отношения, намерения, желания, социальный статус и др. Эти характеристики играют важную роль в выборе стратегий и языковых средств для реализации конкретных речевых актов, что важно для установления формирования межличностных отношений между говорящим и слушающим. Таким образом, речевые акты – это не просто инструмент коммуникации, но и средство, с помощью которого участники взаимодействия конструируют и поддерживают социальные роли и статусы, а

также регулируют динамику общения в зависимости от контекста и ожиданий сторон [van Dijk 2008].

Академический дискурс, особенно взаимодействие между преподавателями и студентами в рамках межкультурной коммуникации, представляет собой богатую сферу для изучения речевых актов, поскольку он включает различные формы языкового поведения, которые подчеркивают социальные роли, статусные различия и культурные нормы. В общении между студентами и преподавателями используются различные РА для установления и поддержания коммуникативных отношений, передачи знаний и выражения своих ожиданий и отношений. Каждый речевой акт имеет свою цель и намерение, а также может вызывать определенные эмоциональные реакции у студентов.

Ключевые РА, используемые в академическом дискурсе, включают *директивы, похвалу, критическое замечание, обращение, благодарность, извинение* и др. Каждый РА в этом контексте может нести многослойное значение и выступать в роли инструмента для управления отношениями в межличностном взаимодействии, что делает их важным объектом для анализа. Исследование РА помогает выявить не только прагматическую сторону академической коммуникации, но и то, как формируются и поддерживаются социальные отношения через язык, как регулируется взаимодействие между участниками коммуникации в учебной среде.

Директивные РА, такие как указания, приказы и просьбы, часто используются преподавателями для управления учебным процессом. Просьбы могут также реализовываться студентами для запросов информации или в случае необходимости действий преподавателя. Как заметили исследователи,

иллокутивные акты, особенно директивные, могут различаться в разных лингвокультурных контекстах под влиянием социокультурных факторов [см. Alhaded et al. 2022; Fatma et al. 2019; Flöck, Geluykens 2018; Dalton-Puffer, Nikula 2006; Nisa, Abduh 2022 и др.]. Например, в исследовании использования директив преподавателями и студентами в финских и австрийских классах, выделяются важные закономерности взаимодействия контекстуальных факторов и выбора стратегий директивных речевых актов. Преподаватели и студенты, как показано, систематически варьируют прямолинейность и косвенность своих директив в зависимости от контекста – будь то запрос информации или побуждение к действию, а также в зависимости от типа регистра – инструктивного или регулятивного [Dalton-Puffer, Nikula 2006].

Оценочные РА также являются распространенными во взаимодействии между преподавателем и студентом. Как отмечают исследователи [см. Temirgazina, Bachurka 2017; Burnett 2002; Burnett 2017; Danziger 2018; Deveci et al. 2023; Dilek 2020; Hodgman 2015; Lorenzo-Dus 2001 и др.], в межкультурной академической среде преподаватели и студенты могут реализовывать и воспринимать РА *похвалу* и *комплименты* по-разному, поэтому в некоторых ситуациях похвала или комплимент могут восприниматься неуместными и даже неискренними, что может привести к коммуникативным неудачам [Thomas 1983]. Например, в культурах с относительно низкой дистанцией власти, студенты, как правило, могут чаще делать комплименты преподавателям, чем студенты из культуры с высокой дистанцией власти, где комплименты, адресованные преподавателю, могут оказаться угрозой для лица [Deveci et al. 2023: 126].

Критические замечания также являются неотъемлемой частью академического дискурса, особенно в контексте оценки работы студентов. Как показывают исследования [см. El-Dakhs et al. 2019; Xia, Zhou 2023; Zbenovich et al. 2024 и др.], *критика* может восприниматься по-разному в зависимости от культурных ожиданий и коммуникативных норм. В некоторых культурах критические замечания считаются необходимыми для улучшения навыков студента, тогда как в других они могут восприниматься как чрезмерно резкие или демотивирующие. Так, например, по результатам исследований [Zbenovich et al. 2024], российские студенты в большинстве случаев считают критику необходимой и желательной, особенно в ситуациях, когда критические замечания обоснованны и справедливы и способствуют созданию комфортной обстановки в аудитории. В то же время 41% израильских студентов полагают, что критические замечания недопустимы ни при каких обстоятельствах. Авторы связывают этот феномен с культурными различиями [там же: 365], включая индекс дистанции власти между преподавателем и студентом, а также с этнокультурными особенностями, влияющими на восприятие социальных ролей преподавателя и студента.

Речевой акт *обращение* – один из самых социально и эмоционально чувствительных актов, поскольку формы обращения показывают, как собеседники представляют дискурсивно различные аспекты своих межличностных отношений и регулируют их. Они могут сигнализировать о близости или дистанции, формальности или неформальности, интимности или враждебности и т.д. Более того, как показали многочисленные исследования, они варьируются в разных языках и культурах, кодируют социокультурные нормы,

базирующиеся на культурных ценностях собеседников и их представлениях о вежливом и невежливом поведении, а также являются важным компонентом социальной и культурной идентичности [см. Clyne 2009; Khalil, Larina 2022, 2024; Soomro, Larina 2022, 2023 и др.]. Исследователи подчеркивают значимость этого речевого акта в академическом дискурсе [см. Afful 2006; Larina, Suryanarayan 2023; Parkinson 2020; Zhou, Larina 2024 и др.], где они отражают иерархические отношения, статус участников, а также коммуникативные традиции конкретной культуры. Так, например, в индийском варианте английского языка, в отличие от британской традиции, студенты не могут обращаться к преподавателю по имени, а добавляют к нему уважительное *ma'am* или *sir* (*Anju ma'am, Nagpal sir*), что отражает стремление объединить обе ценности индийской культуры в одном контексте – уважение к старшими стремление к неформальности, близости [Larina, Suryanarayan 2023].

Речевые акты *благодарность* и *извинение* являются одними из наиболее распространенных и частотных речевых актов в социальном взаимодействии, и они тесно связаны с вежливостью [Coulmas 1981]. Однако, как отмечается во многих исследованиях, не следует считать, что более высокая частотность формул благодарности или извинения свидетельствует о большей вежливости [см. Богемова, Петрова 2021; Ларина 2007, 2009; Almegren 2018; Chang, Haugh 2011; Claudel 2015; Coulmas 1981; Demir, Takkaç 2016; Diegoli 2022; Guan et al., 2009; House 2021; House, Kádár 2021 и др.]. В ситуации межкультурной коммуникации, даже если человек знает, как сказать *извините* и *спасибо* на другом языке, но не знает, когда и кому он должен это сказать, он может показаться неискренним, невежливым или не соответствующим ситуации [Lee 2014: 335]. Частотность и

уместность формул благодарности и извинения в речи культурно вариативны и определяются тремя социальными параметрами – дистанцией между собеседниками, типом отношений (например, знакомые, незнакомцы, начальник–подчиненный, родитель–ребенок, преподаватель–студент, друзья) и ценой оказанной услуги [Searle 1976].

Благодарность как экспрессивный речевой акт [Searle 1976], нацеленный на поддержание позитивного лица как адресата, так и адресанта, является своего рода «коммуникативным подарком собеседнику» [Ларина 2009: 339]. С одной стороны, в ситуации, когда говорящий не благодарит в тех случаях, когда он должен это сделать, его сочтут неблагодарным и невежливым или даже грубым. С другой стороны, при чрезмерном и неуместном употреблении *благодарность* может быть воспринята как излишняя вежливость, чрезмерная формальность и дистанцированность. В случае, когда адресат ожидает установления более близких отношений с собеседником, частое выражение им благодарности может быть оценено негативно и привести к недопониманию, особенно в межкультурном общении.

Культурные различия также оказывают существенное влияние на характер *извинений*. *Извинение* представляет собой РА, в реализации которого говорящий «признает некий предполагаемый социальный проступок», а слушающий «принимает этот акт и реагирует на него» [Grainger, Harris 2007: 1, цит. по Chang, Naugh 2011: 3]. Функция РА *извинение* заключается в «восстановлении социального баланса или гармонии между коммуникантами» [Ларина 2007: 88]. Однако, как и РА *благодарность*, формулы и частотность выражения извинения различаются в разных лингвокультурах [там же: 91], например, в английской

коммуникативной среде существуют как «искренние извинения», так и «рутинные/ ритуальные извинения». Последние характерны для повседневных ситуаций, где они выступают скорее как знаки внимания, а не как извинения за какие-либо неудобства. В то же время русские извиняются гораздо реже и менее экспрессивно, поскольку в русской культуре извинение главным образом осуществляется, когда имеется повод для извинения [там же: 94].

Речевые акты *благодарность* и *извинение* также являлись объектом исследования в коммуникации между преподавателем и студентом, так как их реализация обладает ярко выраженной социокультурной спецификой, незнание которой может привести к коммуникативным неудачам и сбоям [см. например, Cheng 2017; Bataineh, Bataineh 2006; Eslami et al. 2022; Hong 2008; Intachakra 2004; Jassim, Nimehchisalem 2016; Jebahi 2011; Mir 1992; Song et al. 2018 и др.]. Студенты, не являющиеся носителями языка и не знакомые с культурными нормами страны обучения, могут испытывать трудности с формулировкой извинений, что может повлиять на их способность извиняться корректным и социально приемлемым способом. Так, например, по результатам исследований [Eslami et al. 2022], в академическом контексте при реализации РА *извинение* между преподавателем и студентом, ситуативные контексты и социальные роли играют ключевую роль в восприятии учащимися степени серьезности проступка, обязательности извинения, величины потери лица, а также вероятности того, что извинение будет принято.

Анализ академического дискурса через призму лингвопрагматики и теории речевых актов позволяет глубже понять механизмы взаимодействия между преподавателями и студентами, увидеть, как формируются важные социальные и

коммуникативные связи в академической среде, проследить влияние социокультурного контекста на то, как те или иные РА выражаются, воспринимаются и интерпретируются с позиций кросс-культурной прагматики. Исследователи в этой области считают социокультурный контекст ключевым фактором, определяющим взаимодействие участников коммуникации [см. Kecskes 2014; Larina, Ponton 2020; Wierzbicka 1991/2003 и др.]. Как отмечает А. Вежбицкая [Wierzbicka 1991/2003: 69], одно и то же поведение может приобретать различные значения в разных культурных контекстах, а аналогичные речевые события могут вызывать разную вербальную реакцию в зависимости от культурных особенностей участников. Это подчеркивает важность учета кросс-культурных различий при исследовании прагматических аспектов общения, поскольку социокультурный контекст формирует речевые акты, их структуру, определяет их функционирование и восприятие. Все это делает изучение речевых актов особенно актуальным в условиях мультикультурного образовательного контекста.

1.2.2. Исследование академического дискурса через призму социолингвистики и теории вежливости

Одной из важных категорий социолингвистики, определяемой социальным контекстом, является категория вежливости. *Вежливость* как регулятор коммуникативного поведения [Ларина 2009, 2016а], согласно теории вежливости, разработанной П. Браун и С. Левинсоном [Brown, Levinson, 1987], является универсальной характеристикой человеческого общения, так как она присутствует во всех лингвокультурах. Основное положение этой теории

заключается в том, что вежливость служит инструментом для минимизации угроз *лицу* – социальному имиджу или самооценке человека. В этом контексте *лицо* понимается как двуединая структура: позитивное лицо, которое отражает потребность в признании и поддержке, и негативное лицо как потребность, в свободе от внешнего вмешательства. Основываясь на этом положении Э. Гоффмана [Goffman 1955, 2017], П. Браун и С. Левинсон предложили два основных типа вежливости: *позитивную* и *негативную вежливость*.

Позитивная вежливость, или *вежливость сближения* [Ларина 2009; Leech, Larina 2014] предполагает проявление интереса, внимания к собеседнику, стремление к согласию, выражение симпатии. Она нацелена на установление и поддержание дружелюбных и гармоничных отношений между собеседниками, создание атмосферы близости и поддержки. Она проявляется в использовании таких стратегий, как преувеличение интереса к собеседнику, утверждение общей позиции, использование маркеров внутригрупповой принадлежности, поиск согласия, избегание разногласий и др. [Ларина 2009: 308-416; Brown, Levinson 1987: 101-129; Leech, Larina 2014: 14].

Негативная вежливость, или *вежливость дистанцирования* [Ларина 2009; Leech, Larina 2014], направлена на сохранение автономии собеседника, недопустимость вмешательства в его личное пространство или ограничения свободы действий. Стратегии негативной вежливости нацелены на минимизацию воздействия на собеседника в РА, где они вынуждены его оказывать, через косвенность, сомнение в желании адресата совершить действие, предоставление выбора, использование почтительных форм обращения, извинений, и др. [Ларина 2009: 172-301; Brown, Levinson 1987: 129-211; Leech, Larina 2014: 14].

Как выражение вежливости, так и ее интерпретация могут существенно различаться в зависимости от культурного контекста. Внутри каждой культуры существуют различные представления о том, что считается вежливым или невежливым [Богданова 2022; Mills, Kádár 2011]. Представители разных культур не всегда разделяют единое понимание вежливого и невежливого поведения [Larina 2008, 2015]. В связи с этим один и тот же вербальный или невербальный акт может восприниматься как вежливый в одном культурном контексте, но как неуместный или даже грубый в другом [Larina 2015: 196]. Следовательно, культуры не могут иметь универсальное понимание вежливости, как и не могут обладать универсальным набором способов и средств ее выражения.

Стоит также отметить, что вежливость имеет разные уровни, например, формальная и неформальная вежливость. Соотношение между формальностью и вежливостью не всегда пропорционально, т. е. вежливость может быть формальной, неформальной и даже грубой, «формальность не должна ассоциироваться исключительно с вежливостью, а неформальность и грубость – с невежливостью» [Ларина 2020: 110]. Это связано с тем, что вежливость не ограничивается формулами этикета, она определяется как «универсальная коммуникативная категория, представляющая собой этнокультурную систему стратегий поведения, направленных на гармоничное, бесконфликтное общение и соответствующих ожиданиям партнера» [Ларина 2009: 169]. Вежливость определяется восприятием и интерпретацией адресата и зависит от контекста [Watts 2003]. Например, в высказывании «Ну и дурачок». (Разговор за

просмотром семейных фотографий (2008)² слово «дурачок» может служить средством выражения вежливости сближения и употребляться с позитивной целью в коммуникации между членами семьи.

В этой связи, хотим подчеркнуть, что вежливость можно оценивать в дискурсе только с учетом ситуативных, психологических, социальных и культурных характеристик контекста и того, как воспринимается то или иное высказывание адресатом [Ларина 2020: 110]. Таким образом, важную роль играет не только то, что говорит говорящий, но и то, как его высказывание воспринимается другим участником коммуникации. Как утверждает Дж. Илен [Eelen 2001], один из основоположников дискурсивного подхода к исследованию вежливости, вежливость – это вопрос оценки, которая не является фиксированной и объективной, а зависит от мнений и интерпретаций различных групп или сообществ [там же: 109]. Исследования в данной области показывают, что восприятие вежливости является динамичным и субъективным процессом, зависящим от мнений и оценок участников взаимодействия.

Согласно теории вежливости П. Браун и С. Левинсона [Brown, Levinson 1987], успешность речевого акта определяется тремя ключевыми переменными: степенью серьезности проступка (ранг посягательства, R), относительной властью собеседников (P) и социальной дистанцией между ними (D). Эти параметры оказывают непосредственное влияние на выбор стратегий вежливости, используемых для смягчения возможных угроз лицу адресата. Например, при взаимодействии студента с преподавателем выражение просьбы может

² Данный пример взят из НКРЯ (Национальный корпус русского языка <http://ruscorpora.ru>).

значительно отличаться от подобного акта между однокурсниками. В большинстве культур, особенно в восточных культурах, преподаватель обладает значительной властью и высоким статусом, что обуславливает необходимость использования студентами более сложных и формальных речевых формул для выражения уважения.

При исследовании вежливости крайне важен учет социальных параметров, характерных для участников коммуникации, которые определяют тип взаимоотношений и формируют различные системы вежливости. Исследователи выделяют три системы вежливости, которые обусловлены такими факторами, как статусная дистанция (P) (или вертикальная дистанция) и социальная дистанция (D) (или горизонтальная дистанция) между участниками коммуникации [Ларина 2009: 143-145; Scollon, Scollon 2001: 54–57]:

1. Система уважения (-P, +D): в которой участники считаются равными или почти равными, но ведут себя друг с другом на расстоянии, например, коллеги, которые плохо знакомы друг с другом, Данная система симметрична, в ней отсутствует дистанция власти (-P), то есть участники считают себя на одном социальном уровне, и характеризуется некоторой горизонтальной дистанцией (+D), то есть каждый использует стратегии дистанцирования в общении с другим.

2. Система солидарности (-P, -D): когда, например, беседуют два близких друга. Между ними отсутствует дистанция власти (-P), как и социальная дистанция (-D). В данной ситуации оба участника коммуникации используют стратегии вовлеченности,

3. Иерархическая система вежливости (+P, -D/+D): в такой системе участники признают и уважают социальные различия, которые ставят одного в превосходящее положение, а другого – в подчиненное. Основная характеристика этой системы заключается в признанной разнице в статусе или наличие дистанции власти (+P). В такой системе отношения между собеседниками асимметричны. Это означает, что участники не используют одни и те же стратегии вежливости в общении друг с другом.

Более того, данные стратегии могут варьировать в зависимости от культурного контекста и социальных отношений. В рамках признанных асимметричных отношений между преподавателем и студентом особое значение приобретает учет дистанции власти и социальной дистанции при выборе стратегий вежливости.

Взаимодействие в академической среде, особенно в многонациональных учебных учреждениях, должно включать осознание этих культурных различий, необходимое для минимизации потенциальных конфликтов и создания гармоничной и эмоционально комфортной коммуникативной среды. Как показывают многочисленные исследования, некоторые речевые действия преподавателей/ студентов в одной культуре могут считаться допустимыми, тогда как в другой они могут быть восприняты как неуважительные [см. Alemi, Maleknia 2023; Chejnová 2014, 2015; Eslami et al. 2023; Izadi 2022; Rahmi 2020; Tsoumou 2024; van Dorst et al. 2024 и др.]. Взаимодействие преподавателей и студентов в мультикультурной среде связаны с ожиданиями, вытекающими из профессиональных ролей и социокультурных норм конкретной культуры [Izadi 2022]. В таких контекстах различия в восприятии прав и обязанностей участников

общения могут приводить к конфликтам в оценке вежливости, чрезмерной вежливости, невежливости и грубости. Таким образом, изучение вежливости в межкультурном академическом дискурсе требует анализа возможных конфликтов и недопониманий, связанных с различиями в восприятии того, какое поведение считается вежливым, а какое невежливым.

Таким образом, можно заключить, что *вежливость* в академическом дискурсе является многогранным явлением, которое варьируется в зависимости от культурных норм, ценностей и социальных ролей участников коммуникации.

1.2.3. Исследование академического дискурса с позиций эмотивной лингвистики

За последние десятилетия психологически-ориентированный подход к анализу дискурса получил широкое применение в изучении процессов, участвующих в создании и понимании дискурса. Он внес свой вклад в понимание фундаментальной роли ментальных моделей в обработке и использовании дискурса [van Dijk 2008: vii]. В российской парадигме волгоградская школа лингвистики эмоций внесла значительный вклад в изучение эмоционального аспекта языка. Подчеркивая важность изучения эмотивного аспекта в понимании межличностной коммуникации, основоположник данной школы В. И. Шаховский подчеркивает, что: «эмоции становятся неизменным участником речевого взаимодействия, ... ключом к изучению человеческих эмоций является язык, который предоставляет широкие возможности для номинации эмоции, выражения, описания» [Шаховский 2019: 24].

Изучение эмоций в лингвистике имеют большое значение, поскольку они являются ключевым фактором не только в понимании человеческой природы, но и в постижении языка, культуры и коммуникации [Шаховский 2008, 2019; Ионова 2022a, 2022b; Alba-Juez, Larina 2018; Mackenzie, Alba-Juez 2019; Wierzbicka 1999]. Эмоции влияют на язык и в то же время под влиянием языка то, что мы чувствуем, может влиять на то, как мы говорим и выражаем эти чувства. В то же время высказывания собеседников могут вызывать некие эмоциональные реакции [Шаховский 2019: 10]. Как отмечает В.И. Карасик, «практически в любом речевом действии мы сталкиваемся с воздействием, даже если сообщаем о чем-то или выражаем эмоции» [Карасик 2002: 49]. «Большинство речевых действий предполагает комплекс перлокутивных реакций, включающих и регулирование эмоционального настроения, и изменение когнитивных значений, и коррекцию категориальной структуры в сознании адресата» [Капитонова 2013: 165], и реакция адресата может быть оценочной, рациональной и эмоциональной.

Как показывают исследования [Волкова, Панченко 2022; Ионова 2019, 2022a, 2022b и др.; Ларина 2015, 2016б, 2017; Шаховский 2008, 2010, 2015, 2016, 2019 и др.; Larina, Ponton 2020, 2022; Mackenzie, Alba-Juez 2019; Wierzbicka 1999], эмоции составляют ядро личности человека, и пронизывают все сферы человеческой деятельности. Категория эмотивности является универсальным феноменом, т.к. эмоции – важная составляющая межличностной коммуникации, она проявляется во всех языках и на всех уровнях [Шаховский 2019].

Однако в межкультурной коммуникации эмоции проявляются и выражаются по-разному в зависимости от лингвокультурной специфики [см. Богданова, Суй 2024; Вежбицкая 2001; Волкова и др. 2023; Ларина 2019; Akimova et al. 2022;

Alba-Juez, Larina 2018; Dewaele 2014; Wierzbicka 1992, 1999 и др.]. Нормы их выражения не являются статичными и значительно варьируются между различными культурами. Сценарии возникновения и проявления эмоций обусловлены культурными особенностями. Например, как отмечают исследователи, в разных коммуникативных культурах доминируют разные эмотивные ценности и разные уровни проявления эмоций [Ларина 2006; Шаховский 2008; Wierzbicka 1992, 1999]. Например, английская коммуникативная культура характеризуется высоким самоконтролем эмоций. А в русской культуре приветствуется свободное проявление эмоций, особенно положительных [Ларина 2009: 103-104]. Что касается китайской культуры, то, как подчеркивают исследователи [Самохвалова, Дмитрук 2019: 90], китайцы склонны скрывать свои эмоции, особенно негативные. Это связано с влиянием конфуцианских и даосских ценностей, которые предполагают контроль над внешним проявлением чувств. Важной чертой речевого поведения китайцев является стремление не обидеть и не оскорбить собеседника.

Однако, как справедливо отмечает Т. В. Ларина [2009: 112], «сдержанные англичане» чаще улыбаются, в то же время «эмоциональные русские» часто хмурые и не улыбкаемы. Это объясняется тем, что улыбка в некоторых культурах воспринимается скорее как формальный жест, а не как искреннее выражение эмоций или биологическая реакция на положительные чувства [Ларина 2009: 112-116]. В русской культуре улыбка используется только тогда, когда человек действительно испытывает положительные эмоции, что отражает ключевые черты русской коммуникативной культуры, такие как искренность и открытое проявление чувств [там же: 114].

Как уже говорилось в разделе 1.2.1., речевые акты имеют перлокутивный эффект, они могут воздействовать на коммуникантов, в том числе и в плане эмоций. Так, например, Н. А. Трофимова [2008] в своей монографии описала такие экспрессивные РА, как комплимент, похвала, порицание, которые могут вызывать у собеседников как позитивные эмоциональные реакции, так и негативные. Хотим отметить, что помимо эмотивно-оценочных речевых актов, также существуют иные типы РА, которые могут влиять на эмоциональное состояние собеседников. Особенно при межкультурной коммуникации, когда различия в выборе стратегий и языковых средств, могут стать причиной социопрагматических неудач [Thomas 1983].

Эмоция всегда является формой оценки: «Мы испытываем какую-либо эмоцию к X, что ассоциируется с положительной, отрицательной или нулевой оценкой субъектом объекта мира» [Nöth 1992:72, цит. по Шаховскому 2019: 27]. Эмоции, таким образом, тесно связаны с восприятием и оценкой различных дискурсов, в том числе с восприятием вежливости / невежливости/ грубости [Garcés-Conejos 2013; Langlotz, Locher 2017]. Например, М. Л. Харлова [2015], рассматривая базовые негативные эмоции *гнев/ печаль* в аспекте невежливости и грубости в коммуникации, подтверждает различное этнокультурное содержание соответствующих эмоциональных концептов в понимании представителей американской и русской коммуникативной культур.

Обосновывая тесную взаимосвязь эмоций и не/вежливости, Т.В. Ларина предлагает выделять эмотивную вежливость как отдельный объект исследования, которую она определяет как эмоциональную/эмотивную чувствительность, ориентированность на чувства других, этичность в проявлении собственных

чувств и эмоций, оказание коммуникативной поддержки собеседнику [Ларина 2019: 41]. Речь идет об эмоциональной/эмотивной поддержке собеседника, о желании вызвать у него позитивные эмоции, а в случае необходимости совершения не желаемого для него акта (например, в ситуации отказа или замечания), снизить степень его отрицательного воздействия на адресата [см., например, Larina, Ponton 2022]. Таким образом, если категория вежливости в целом выступает регулятором коммуникативного поведения [Ларина 2009: 166], то эмотивная вежливость, по мнению Т.В. Лариной, является регулятором эмоционального взаимодействия.

При рассмотрении эмоций в дискурсе важно учитывать ситуативные контексты, поскольку «окончательный вывод о качестве переживаемой говорящим и/или выражаемой им эмоции возможно сделать лишь с учетом конкретной ситуации общения и особенностей дискурсивного эмоционального мышления коммуникантов. В связи с этим остается актуальной разработка градуированной системы коммуникативно-эмоциональных ситуаций с учетом дискурсивных эмоций» [Шаховский 2019: 25].

В дискурс-анализе понимание эмотивных значений требует не просто изучения слов, используемых при общении, но и изучения ситуации и обстановки, в которой эти слова были произнесены, а также взаимодействия между рядом лингвистических, паралингвистических и экстралингвистических переменных контекстов [Alba-Juez, Larina 2018: 14]. Эмоциональность по-разному характеризуются в применении к различным социальным классам, поколениям людей, гендерным группам [см. Хлебутина, Максименко 2015; Korprowska, van

Nijnatten 2019; Koschut et al. 2017; Ozyumenko, Larina 2021; Schutz, Lanehart 2002 и др.].

В академической среде, в коммуникации между преподавателем и студентом, эмоциональное состояние обеих сторон играет важную роль в создании благополучной обстановки преподавания и обучения [Hargreaves 1998, 2000; Zheng 2023]. Как отмечает В. И. Шаховский [2019: 25]:

«в работах ученых обосновано, что мысль в процессе обучения возникает первоначально в форме эмоционального образа, а люди общаются не словами, не текстами, а образами, которые всегда эмоционально опосредованы, что культурный код языка маркирован эмоциональностью [Телия 2006]. Без эмоционально-волевых усилий невозможен процесс научения [Леонтьев 1975], и именно эмоции соединяют знания учителя и ученика: они облегчают процесс обучения, повышают его интерес, делают установку на более длительное и прочное запоминание: знания учителя + эмоции учителя = эмоции ученика + знания ученика».

Исследователи подчеркивают, что эмоции преподавателей и студентов на занятиях тесно связаны – эмоции, которые преподаватели приносят с собой в аудиторию, оказывают важное влияние на эмоции их студентов [Becker et al. 2014]. Но это также касается и того, какие эмоции вызывают у студентов коммуникативное поведение учителя, его слова, оценки и другие дискурсивные практики, и насколько они соответствуют коммуникативным ожиданиям студентов.

Таким образом, аудитория – это место для активного эмоционального общения, и изучение академических коммуникативных процессов играет важную роль в достижении эффективной образовательной цели.

1.2.4. Исследование академического дискурса с позиции культурологии и социальной антропологии

Вышеизложенные аспекты исследования академического дискурса свидетельствуют о том, что речевые акты, стратегии вежливости, а также эмоциональные аспекты обладают ярко выраженной этнокультурной спецификой и варьируются в зависимости от социокультурных контекстов. Эти элементы коммуникативного взаимодействия ориентированы как на говорящего, так и на слушающего, что подчеркивает важность «человекоцентричного», т.е. антропологического, подхода к анализу дискурса, особенно в межкультурной перспективе. Таким образом, поскольку социальная антропология занимается исследованием взаимодействия человека с культурой [Шахова 2014: 4], включая такие вопросы, как социальная организация и типология традиционных обществ, а также взаимоотношения языка и культуры [там же: 5], рассмотрим возможность изучения академического дискурса с позиций культурологии и социальной антропологии. Особое внимание будет уделено вопросам идентичности преподавателей и студентов в рамках этих дисциплин.

Поскольку общение преподавателя и студента является архетипическим человеческим феноменом и глубоко укоренено в культуре общества, ситуации межкультурного обучения представляют собой серьезную проблему для его участников [Hofstede 1986: 302–303]. По мнению Г. Хофстеде [Hofstede 1986],

проблемы в кросс-культурном общении между преподавателем и студентом могут возникать в следующих областях:

- Различия в социальных позициях преподавателей и студентов в различных обществах могут оказывать значительное влияние на их взаимодействие и обучение. В некоторых обществах, находящихся под влиянием конфуцианства, таких как Китай, традиция почитания учителей глубоко укоренилась в их культурных ценностях. Предполагается, что студенты должны придавать большое значение уважению статуса и авторитета преподавателей. Для представителей других культур это может быть непривычно.
- Различия в учебной деятельности: в разных обществах учебный план может отличаться в зависимости от культурных и социальных ценностей. Например, в одной культуре может делаться больший акцент на определенные предметы или навыки, которые считаются ключевыми для успешной карьеры или общественной жизни, в то время как в другой культуре приоритеты могут быть иные. Это может создавать различия в ожиданиях студентов и преподавателей от учебного процесса и приводить к различным оценкам эффективности образовательной программы.
- Различия в требованиях к когнитивным способностям: разные культуры могут относиться к образованию и к развитию когнитивных навыков по-разному. Например, в одной культуре может цениться меморизация и повторение, в то время как в другой культуре больший акцент делается на

критическом мышлении и проблемном решении. Эти различия могут влиять на стиль преподавания и ожидаемые результаты обучения.

- Различия в ожидаемых моделях взаимодействия между преподавателем/студентом: в разных культурах могут существовать различные ожидания относительно взаимодействия в учебной среде. Например, в некоторых культурах учителя воспринимаются более авторитарными и директивными, в то время как в других культурах предпочитается более коллективный и демократичный подход к обучению. Это может приводить к различным ожиданиям студентов относительно уровня вовлеченности в учебный процесс и способов взаимодействия между учителем и студентами.

Следовательно, для создания благоприятной учебной среды и эффективного межкультурного взаимодействия в образовательном процессе, важно учитывать социокультурные контексты, включая культурные ценности³, социальные роли и идентичность как преподавателей, так и студентов, а также их коммуникативные ожидания, что, в свою очередь, способствует снижению рисков недопонимания и предотвращению конфликтных ситуаций в межкультурном взаимодействии участников академического дискурса.

Одной из ключевых концепций, объясняющих культурные различия в академическом дискурсе, являются предложенные Г. Хофстеде [Hofstede 1986; 2016] параметры измерения культуры, такие как *коллективизм и индивидуализм, дистанция власти, терпимость / нетерпимость к неопределенности и мужское /*

³ Культурные ценности рассматриваются как «система жизненно важных для человека и общества объектов, состояний, потребностей, целей, на основе которых осуществляется регуляция человеческой жизнедеятельности» [Энциклопедический словарь по культурологии: 223].

женское начало [перевод на русский цит. по Лариной 2009: 39]. Первые два параметра играют важную роль в понимании особенностей взаимодействия между участниками академического дискурса, включая преподавателей и студентов.

Особенности взаимодействия в академическом дискурсе, обусловленные ориентирами на *коллективизм* и *индивидуализм* [Hofstede 1986], или «*мы-культуру*» и «*я-культуру*», формирующими «*мы-идентичность*» и «*я-идентичность*» [Larina et al. 2017], определяются рядом факторов. Во-первых, в индивидуалистических культурах, «я» стоит выше, чем «мы», основной акцент делается на личные достижения, независимость и автономию [Ларина 2009: 40], что формирует ожидания относительно инициативности и самостоятельности как со стороны студентов, так и преподавателей. В коллективистских культурах, напротив, «мы» стоит выше, чем «я» [там же], преобладают коллективные цели, согласие и взаимопонимание в группе, что проявляется во взаимоотношении, более ориентированном на поддержку и согласие в учебном процессе. Во-вторых, социальная дистанция (горизонтальная дистанция) между преподавателем и студентом, определяющая уровень близости или удаленности между участниками коммуникации также отличается: в более индивидуалистических культурах с более высокой социальной дистанцией, сохраняются четкие границы коммуникации, результатом чего является более дистантный характер академического взаимодействия. В культурах с коллективистской ориентацией наблюдается тенденция к меньшей социальной дистанции, бóльшей контактности во взаимодействии.

Академический дискурс часто рассматривается как статусно-ориентированное взаимодействие [Spencer-Oatey 1997], где коммуникативные стратегии определяются статусно-ролевыми характеристиками участников. В академическом контексте эти роли и статусы устанавливаются ключевыми социальными институтами, которые формируют идентичность преподавателей и студентов, также регулируют нормы общения.

Индекс *дистанции власти (вертикальная дистанция)* в образовательных системах является важным показателем отношений между преподавателями и студентами, однако он также является культурно вариативным. В культурах с более высоким индексом дистанции власти преподаватели занимают центральное место в образовании, от них ожидают инициативы на занятиях, студенты ожидают, что учитель будет инициировать общение и определять пути, которым нужно следовать, и они могут высказываться только по его просьбе [Hofstede 1986: 313]. Таким образом, отношения между преподавателями и студентами, как правило, складываются как отношения между начальником и подчиненным. Напротив, в культурах с меньшей дистанцией власти студенты относятся к преподавателям как к равным (“students treat teachers as equals”) [там же: 313], т. е. отношения между преподавателями и студентами более равные. Система образования ориентирована на ученика, преподаватели ожидают, что ученики сами будут инициировать контакт. Ученикам разрешается (и это даже поощряется) самостоятельно высказываться на занятиях, спорить и даже критиковать преподавателя. Преподаватели только инициируют и направляют общение в классе.

Идентичность оказывает значительное влияние на построение дискурса, поскольку она определяет, как люди используют и воспринимают язык [Ларина, Озюменко 2016; Молодыченко 2017; Benwell 2006; Danielewicz 2001; Gee 2000; Varghese et al. 2005]. Как отмечает Р. Н. Джонс [Jones 2024], идентичность всегда строится в процессе коммуникации и зависит от людей, с которыми мы взаимодействуем. В процессе общения мы не только передаем информацию, но и выражаем своё понимание социального контекста, который включает в себя осознание близости или дистанции по отношению к собеседникам, а также наши социальные роли и позиции. Таким образом, дискурс всегда формирует специфические отношения между участниками, что делает изучение идентичности критически важным для понимания динамики взаимодействий. Язык служит не только средством передачи информации, но и способом выражения индивидуальной и коллективной идентичности, а также демонстрации принадлежности к определенной социальной и культурной группе.

Далее рассмотрим социокультурную идентичность преподавателей и студентов в академическом дискурсе. Наряду с индивидуальной идентичностью, существенное влияние на взаимодействие между преподавателем и студентом оказывают социальная и этнокультурная идентичность. Социальная идентичность формируется по-разному в различных обществах [Schieffelin, Ochs 1986] и имеет культурную вариативность [Ochs 1993]. Это требует особого внимания при анализе академического дискурса, так как различия в социальных ролях и статусах могут существенно влиять на характер взаимодействия. Как отмечает Т. Н. Балабанова [2018], взаимодействие в академическом дискурсе представляет собой пример социальной идентификации, в рамках которой усваиваются общие

нормы и стандарты мышления и поведения, характерные для данной группы. Это помогает личности выбрать поведенческие модели, соответствующие как статусной роли, так и текущим социальным и коммуникативным ожиданиям [там же].

Академический дискурс, как утверждают М. Варгезе и др. [Varghese et al. 2005], является одной из основных сфер, где социальная идентичность преподавателей и студентов проявляется наиболее отчетливо. Социальная идентичность, в свою очередь, основывается на социальной роли и позиции, занимаемых преподавателем и студентом в академической среде. Социальная идентичность преподавателя включает его профессиональный статус, опыт, академическое звание, осознание своей роли в учебном процессе, а также профессиональные и социальные ценности. Социальная идентичность студента определяется его положением в учебном процессе, уровнем академической подготовки и ожиданиями от образовательного взаимодействия. Социальная идентичность напрямую влияет на то, как преподаватели и студенты выстраивают и интерпретируют своё взаимодействие, формирует их коммуникативные ожидания и предопределяет выбор стратегий при реализации различных речевых актов.

Этнокультурная идентичность, по мнению Т.Г. Грушевицкой [Грушевицкая 2003: 54], представляет собой осознанное принятие человеком норм, ценностных ориентаций и языка, принятых в его культурной среде. Это понимание «Я» через призму характеристик, закрепленных за индивидом в рамках его культурной общности. Как справедливо отмечает Е.П. Матузкова, «идентичность неизбежно и безусловно связана с культурой; она выступает не только когнитивно и

коммуникативно конструируемой сущностью, но и культурным феноменом» [Матузкова 2014: 62]. Этнокультурная идентичность выражается в специфическом языковом поведении, отражающем ценности и образ жизни, характерные для конкретной лингвокультуры, что помогает понять, как культурные и языковые факторы влияют на коммуникативные практики и взаимодействие в межкультурных контекстах [Bilá, Ivanova 2020: 232].

Этнокультурная идентичность в академическом дискурсе приобретает особое значение в многонациональных учебных аудиториях, где она оказывает существенное влияние на поведение участников коммуникации. Эти аспекты включают культурные ценности, ролевые отношения между преподавателем и студентом, нормы вежливости и другие параметры, которые обусловлены конкретным культурным контекстом. В межкультурной академической среде различия в этнокультурной идентичности могут оказывать влияние на выбор коммуникативных стратегий преподавателями и студентами. Игнорирование этих различий способно привести к неверной интерпретации поведения обеими сторонами, что, в свою очередь, может создавать барьеры в коммуникации и даже приводить к конфликтам.

Таким образом, под влиянием различных культурных ценностей социальная и культурная идентичность преподавателя и студента, которая формирует их коммуникативное поведение и коммуникативные ожидания, могут существенно различаться, что часто приводит к недопониманию и сложностям в межкультурном взаимодействии [см. Devenci et al. 2023, Маннапова 2022; Volkova, Panchenko 2022 и др.].

Выводы к Главе I

В первой главе был проведён обзор ключевых понятий, связанных с дискурсом, включая академический дискурс, а также рассмотрены различные подходы к его исследованию. Было отмечено, что понимание дискурса как текста, окружённого контекстами, требует не только анализа языковых средств, но и обязательного внимания к контекстуальным факторам, влияющим на их использование. Таким образом, дискурс-анализ уделяет больше внимания внешним факторам текста, не игнорируя внутренние.

В лингвистике термин *дискурс* используется неоднозначно, существуют различные определения дискурса. В данной работе мы рассматриваем *дискурс* в широком смысле как язык в употреблении, другими словами – как текст, рассматриваемый в контексте.

Дискурс охватывает все сферы человеческой деятельности, что открывает пространство для множества разновидностей *дискурса*, включая *политический*, *экономический*, *экологический*, *юридический* и др. Он классифицируется на основе таких характеристик, как: участники, хронотоп, цель, стратегии, жанры, поведенческие практики, ценности, а также различные прецедентные феномены.

Проанализировав смежные термины, относящиеся к сфере образования – *академический дискурс*, *учебный дискурс*, *педагогический дискурс*, *научный дискурс*, мы остановились на термине *академический дискурс*, как наиболее подходящем для нашего исследования.

В рамках нашего исследования термин *академический дискурс* понимается в широком плане для обозначения всех коммуникативных явлений, происходящих

в ходе взаимодействия субъектов научной и педагогической сфер деятельности. Он охватывает коммуникацию между членами академического сообщества, к которым в том числе относятся преподаватели и студенты, выстраивающие свои отношения как в вертикальных, так и горизонтальных направлениях. В данной диссертации мы фокусируем свое внимание на дискурсе преподавателей и студентов и анализируем этнокультурные дискурсивные особенности в китайском и русском академическом контексте.

Академический дискурс, как и все другие типы дискурса, имеет этнокультурные особенности, он формируется под влиянием культуры и разделяемых его представителями ценностей и является отражением лингвокультурной идентичности участников коммуникации.

Выявить социокультурные факторы, которые влияют на понимание вежливости, предопределяющее выбор языковых средств и коммуникативных стратегий в академическом дискурсе, позволяет комплексный мультидисциплинарный подход, включающий лингвопрагматику, социолингвистику, эмотивную лингвистику, культурологию и социальную антропологию. Такой подход позволяет глубже понять лингвокультурную идентичность преподавателей и студентов, а также выявить этнокультурные дискурсивные особенности, которые могут служить препятствием к пониманию и эффективной межкультурной коммуникации в академической среде.

Междисциплинарный подход к исследованию академического дискурса в мультикультурной образовательной среде позволяет проследить, как различия в типах культур и культурных ценностях сказываются на социальных ролях преподавателя и студента, их лингвокультурной идентичности, которая в свою

очередь определяет их коммуникативное поведение и формирует стили коммуникации.

ГЛАВА II. СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ И ДИСКУРСИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ В КОММУНИКАЦИИ КИТАЙСКИХ И РОССИЙСКИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ

2.1. Социокультурные характеристики китайского и русского академического контекста

Как уже отмечалось в предыдущей главе, в процессе коммуникации между преподавателями и студентами из разных лингвокультурных сообществ могут возникать недопонимания, вызванные расхождениями в коммуникативных ожиданиях. Они связаны не только с самим процессом обучения, но и с различиями в культурных ценностях и социокультурных ролевых позициях преподавателя и студента. Разные культурные контексты формируют различные идентичности участников, что влияет на их языковое поведение и восприятие взаимодействия. Например, распространённый стереотип о том, что азиатские студенты склонны к безусловному подчинению авторитету преподавателей, пассивности и недостаточно развитому критическому мышлению, связан с культурными особенностями и социальными ролями преподавателя и студента в азиатских культурах [Kirkebæk et al. 2013: 8].

В данном разделе будут рассмотрены китайские и русские культурные ценности, также социальные роли преподавателей и студентов в этих двух лингвокультурах.

2.1.1. Китайские и русские культурные ценности в академическом контексте

Традиционно как в Китае, так и в России, преподаватель играет доминирующую роль в процессе преподавания и обучения, что обусловлено их социальными ролями и уважением общества к традициям и авторитетам. Однако дискурсивные практики, как и коммуникативные стратегии, формирующие этнокультурный стиль коммуникации преподавателя и студента, существенно различаются из-за культурных ценностей и социальных ролей преподавателя и студента в конкретной культуре.

Согласно Г. Хофстеде [Hofstede 1986: 313], китайская и русская культуры характеризуются высокой дистанцией власти, что также проявляется в образовательных отношениях. Он выделяет несколько ключевых аспектов взаимодействия между преподавателями и студентами в культурах с высокой дистанцией власти:

- Преподаватель является носителем личной мудрости, передает ее через взаимодействие со студентом.
- Образование ориентировано на преподавателя, с акцентом на порядок и дисциплину.
- Преподаватель не подвергается публичной критике, и его авторитет не оспаривается.
- Студенты ожидают, что преподаватель будет инициировать общение и определять путь, по которому они должны следовать.

- Студенты выступают с ответами или высказываются в классе только по приглашению преподавателя.
- Студенты относятся к преподавателю с уважением.

Эти принципы отражают иерархический характер взаимодействия, где главенствующая роль отведена преподавателю, а студенты следуют его указаниям. В то время как данное описание верно отображает характер отношений в китайском академическом контексте, оно оставляет за рамками культурные основания таких взаимоотношений.

Традиционная доминирующая роль преподавателя в китайском академическом дискурсе объясняется не только уважением к авторитету, но и специфической культурной и этической традицией. Так, еще с древних времен и до настоящего времени профессия преподаватель (учитель) считается самой уважаемой в китайском обществе. Истоки этого можно проследить, начиная с Конфуция (551-479 гг. до н. э.), выдающегося китайского философа и просветителя, который оказал огромное влияние на китайскую культуру. Среди множества выдвинутых им теорий и идей одной из самых влиятельных была та, которая придавала большое значение образованию и учителю. Объектами китайских конфуцианских ритуалов были Небо (по кит. tiān 天), Земля (по кит. dì 地), Император (по кит. jūn 君), Родитель (по кит. qīn 亲) и Учитель (по кит. shī 师). При этом здесь учитель – это не только тот, кто передает знания, но и тот, кто является духовным учителем ума учеников.

Следовательно, обращение к преподавателю *lǎoshī* 老师 (учитель), является китайским способом выражения уважение адресату, так как связывает его с ученостью и великой добродетелью, ассоциируемой с Конфуцием. Согласно 7-му

Современному словарю китайского языка [2016: 785], *lǎoshī* 老师 (Лаоши, учитель) – это почетный термин для педагогов, обозначающий в целом того, кто обучает знаниям, технологиям или достоин обучения в каком-либо смысле. Таким образом, в отличие от большинства других языков, в том числе и русского, слово *учитель* (по кит. *lǎoshī* 老师) в китайском языке может использоваться не только как профессиональный термин, но и как почетная форма обращения.

По сравнению с китайским образовательным сценарием отношения между преподавателями и студентами в России не столь иерархичны, особенно в последние тридцать лет, которые характеризуются некоторым снижением индекса дистанции власти [Larina et al. 2017] в различных сферах, включая академическую [Zbenovich et al. 2023]. Российская система образования характеризуется заметно меньшей дистанцией власти по сравнению с китайской. В российской академической традиции, хотя и присутствует уважение к преподавателю, отношения между студентом и преподавателем менее иерархичны и важное место занимает идея личной инициативы студента и его активного участия в учебном процессе. Российские преподаватели склонны подходить к студентам как к личностям и проводить занятия в форме диалогического обучения, особенно на семинарах.

Кроме того, китайская культура, сформированная под влиянием конфуцианства, подчеркивает важность соблюдения социальной иерархии «Ли» (по кит. *lǐ* 礼) и семейных ценностей [см. Chen 2019; Kádár 2017; Li, Du 2013; Pan 1995; Spencer-Oatey 1997; Ye 2004 и др.]. Эти ценности регулируют как вертикальную, так и горизонтальную дистанцию между людьми, что напрямую влияет на отношения между преподавателем и студентом в академическом

дискурсе. В китайской культурной традиции отношения между преподавателем и студентом основываются на строгих этических принципах, регулируемых понятием «Ли» (по кит. 禮) — конфуцианскими нормами поведения [Li, Du 2013: 83]. Подчинение ожиданиям преподавателя свидетельствует о соответствии «Ли» и соблюдении социальной этики.

С одной стороны, традиционно вызов учителю всегда рассматривался как вызов авторитету и традициям, как покушение на стабильность социальных норм и, следовательно, не должен поощряться. Иерархическая структура этих отношений сохраняется и в современном Китае, хотя учитель больше не воспринимается как абсолютный носитель истины. Тем не менее, уважение к преподавателю остается неотъемлемой частью образовательной системы. Студенты продолжают следовать указаниям преподавателей, признавая их важную роль в процессе не только обучения, но и формирования нравственных основ общества [Li, Du 2013: 83].

С другой стороны, «семейная культура» (по кит. jiāwénhuà 家文化), как отмечает Чень Синьжень [Chen 2019: 254], является доминирующим понятием в китайской культуре и служит основой идеологической системы Китая. Она формирует три ключевых аспекта, которые находят отражение в различных сферах общественной жизни, включая академический контекст [Chen 2019: 255-257].

Во-первых, концепция «семейная культура» подчеркивает идею «близкий, как семья» (по кит. yíjiāqīn 一家亲) [см. Yang, Li 2017]. Эта идея выражается в китайских идиомах, таких как «все люди в мире – одна семья» (по кит. «tiānxià yíjiā» 天下一家), «чувствуется словно из одной семьи» (по кит.

«qíngtóngyìjiā» 情同一家). В академической среде это проявляется в том, что студенты могут обращаться к своим преподавателям, используя «термины родства», например, «фамилия + мама» (например, zhūmā 朱妈), «имя + старший брат» (например, xiǎomínggē 小明哥) и т.д. Стоит отметить, что это проявление стратегии вежливости сближения [Ларина 2009]. В китайской культуре вежливо называть человека, не являющегося родственником, членом семьи, чтобы сократить дистанцию, но невежливо считать его чужим (например, называть кого-то «чужаком» (по кит. wàirén 外人)). Китайская концепция вежливости подчеркивает внутреннюю связь между вежливостью и идентичностью, разделяющей людей на родственников и неродственников [Chen 2019: 258]. В этом контексте также важно упомянуть культурное различие в отношении «свой» - «чужой» (по кит. nèiwàiyǒubié 内外有别) [см. Barbalet 2021; Chen 2019; Pan 1995; Ye 2004, 2019 и др.]. Китайцы склонны проявлять бóльшую заботу и внимание к членам семьи, друзьям или коллегам, чем к незнакомцам, не входящим в их круг общения. Вежливость выражается в гостеприимстве и заботе о близких, но при этом не принято использовать формулы благодарности в адрес «родственников», поскольку это может восприниматься как проявление дистанцирования. «Когда слишком часто выражаешь благодарность своим близким, они могут почувствовать себя отстраненными или даже обиженными» [Chen 2019: 262].

Во-вторых, понятие «семейный клан» (по кит. jiāzú 家族) [см. Zheng 2015], подчеркивает связь между членами семьи, объединенными общей фамилией и предками. В академическом дискурсе студенты одного и того же преподавателя/научного руководителя считаются «академическими членами одной семьи» (по кит. tóngmén 同门) [см. Chen, Ren 2020; Ren, Chen 2019]. Такая

принадлежность формирует различие между «членами академической семьи» (по кит. shīmén jiārén 师门家人) и посторонними (по кит. wàirén 外人). Участники академического клана имеют одно коллективное лицо [Zhu, Bresnahan 2018: 142] («лицо», по кит. liǎnmiàn 脸面), и студенты стараются не уронить честь своего академического сообщества, что может выражаться в фразе: «Ты не теряй лицо нашего академического семейного клана.⁴» (по кит. nǐ biédiūle wǒmen shīmén de liǎn 你别丢了我们师门的脸).

В-третьих, китайская «семейная культура» подчеркивает важность «гармонии» (по кит. héwéigùì 和为贵), как одной из центральных ценностей. Гармония считается ключом к благополучию и процветанию, что отражено в китайской идиоме jiāhéwànshìxīng 家和万事兴 (В гармоничной семье все процветает). Эта концепция предполагает, что согласие и мир внутри семьи (или коллектива) способствуют успеху во всех аспектах жизни. Принцип гармонии пронизывает китайское общество, включая академическую сферу. Гармоничные отношения между студентами и преподавателями помогают избегать конфликтов и способствуют общему благополучию. Стремление к гармонии побуждает китайцев воздерживаться от прямой критики или выражения несогласия, в том числе во время занятий, при обсуждении или дискуссии, о чем свидетельствует ряд исследований поведения китайских студентов [см. Балыхина, Чжао 2010; Корнеева, Лю 2021; Сорокина 2009; Филимонова, Романюк 2014 и др.]. Например, студенты могут не задавать вопросы преподавателям, чтобы избежать возможных

⁴ Здесь и далее преднамеренно даются дословные китайские переводы для лучшей передачи смысла китайского контекста.

разногласий, что отражает стремление к сохранению гармонии в отношениях [Vasilyeva, Lebedeva 2020].

Таким образом, можно предположить, что иерархический характер отношений и понятие «семейной культуры» оказывают значительное влияние на взаимодействие между китайскими преподавателями и студентами. В китайском контексте уважение и подчинение к старшим, а также семейные ценности и поддержание гармонии, пронизывают образовательные отношения, создавая строгую вертикальную структуру, но при этом близкую горизонтальную модель взаимодействия. В русской культуре, напротив, академическое взаимодействие характеризуется меньшей дистанцией власти. Хотя преподаватели сохраняют авторитет и уважение, акцент на семейных ценностях, типичных для китайской системы, в российском академическом дискурсе проявляется менее заметно. Российские студенты, как правило, имеют больше возможностей для инициативы и участия в обсуждениях, а взаимодействие с преподавателями строится на более равноправной и открытой основе.

Подводя итог, мы можем выдвинуть гипотезу о том, что этнокультурные особенности коммуникации в китайском и русском академическом дискурсе предопределяются социальными отношениями и ценностями. В китайском академическом контексте это значительная *дистанция власти (вертикальная дистанция)* между преподавателем и студентом, и относительно близкая *социальная (горизонтальная) дистанция*, которые формируются под влиянием социальной иерархии и традиционной семейной культуры. В русском контексте – менее выраженная *дистанция власти (вертикальная дистанция)*, но при этом более значительная *социальная (горизонтальная) дистанция*, что формирует

менее иерархичную, но более формализованную систему общения. Таким образом, мы предлагаем следующее схематическое изображение, иллюстрирующее соотношение дистанции власти и социальной дистанции между китайскими и российскими преподавателями и студентами (см. *Рисунок 2*).

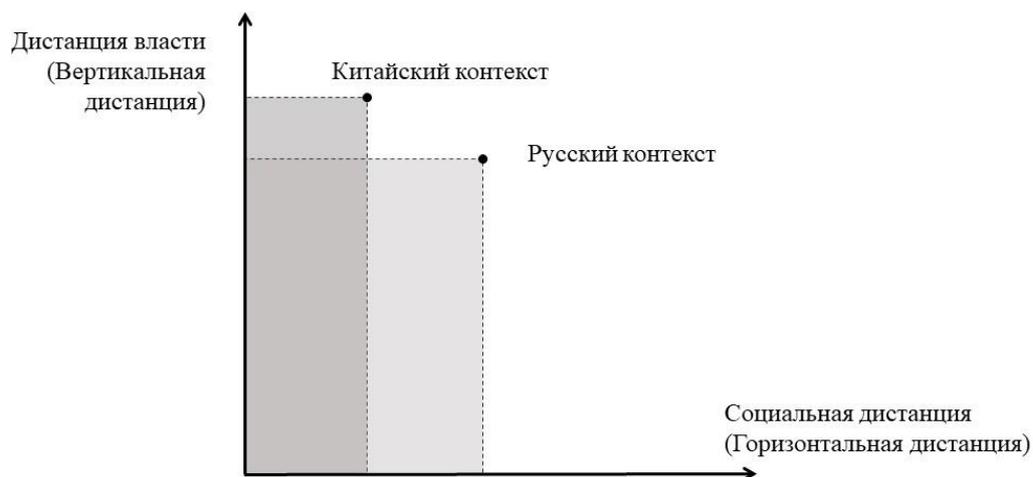


Рисунок 2. Вертикальная и горизонтальная дистанция между преподавателем и студентом в китайском и русском академическом контексте

Данные различия определяют социальные роли и сказываются на дискурсивных практиках, которые в свою очередь формируют этнокультурные стили коммуникации.

2.1.2. Социальные роли преподавателя и студента в Китае и России

Как в китайской, так и русской культуре, преподаватель традиционно занимает центральное место в процессе обучения. Однако в силу вышеназванных социальных различий можно заметить ряд особенностей в их социальных ролях и обязанностях.

Как мы обсудили в предыдущем разделе, поскольку преподаватель в Китае обладает высоким социальным статусом, и от него ожидается не только глубокое знание, но и соответствие высоким стандартам личного поведения. В Китае распространена пословица «*xuégāowéishī shēnzhèngwéifàn* 学高为师,身正为范», (Учитель должен обладать высоким уровнем знания и быть образцом для подражания). Эта установка уходит корнями в конфуцианские традиции, где учитель выступает проводником норм Ли – этических и социальных норм, управляющих поведением в обществе. Его личные качества и поведение оказывают значительное влияние на учеников, которые, осознанно или неосознанно, склонны подражать своему учителю. Конфуцианская система ценностей подчеркивает важность социального порядка и гармонии, а следование указаниям учителя рассматривается как добродетель. В этом контексте роль преподавателя выходит за рамки передачи знаний и включает в себя функции нравственного наставничества, что делает учителя моральным образцом для учеников [Li, Du 2013: 84-85].

В современной китайской образовательной системе эти требования остаются актуальными. Преподаватель продолжает рассматриваться не только как источник знаний, но и как эталон нравственного поведения. Как от студентов, так и от общества в целом ожидается, что преподаватель будет соответствовать высоким моральным стандартам. В результате требования к преподавателям, касающиеся их поведения, выше, чем к остальной части общества. Для учеников учитель – это авторитет, от которого ожидается минимум ошибок, а для общества в целом – пример для подражания и носитель высоких нравственных идеалов.

Преподаватель в китайской культуре также выполняет «родительские» функции, что находит отражение в традиционных ценностях и общественных установках. В Китае широко известна пословица: «Быть учителем один день равносильно тому, чтобы быть родителем всю жизнь» (по кит. yí rì wéi shī zhōng shēn wéi fù 一日为师, 终身为父). Она подчеркивает значимость учителя в жизни ученика, указывая на его высокое положение в социальной иерархии. В этом контексте учитель рассматривается как отец или наставник, чьи указания и наставления должны восприниматься с таким же уважением и послушанием, как и родительские [Li, Du 2013: 85-88].

Более того, как уже отмечалось, отношения между преподавателем и студентом нередко сравниваются с моделью «семьи», так как они выходят за пределы сугубо образовательных и педагогических отношений. Учитель несет ответственность не только за академические достижения учеников, но и за их личное развитие и эмоциональную стабильность. Эти отношения напоминают семейные, где учитель заботится об учениках так, как это делал бы родитель, требуя при этом от учеников соответствия высоким ожиданиям, подобным тем, которые предъявляются родителями к детям.

Следствием такой родительской роли учителя является и возложение на него значительной ответственности за академические успехи учеников. Как сказано в «Классике трёх иероглифов» (三字经): «Кормить, но не воспитывать – вина отца; учить, но не быть строгим – это лень учителя» (по кит. yǎng bù jiào, fù zhī guò; jiào bù yán, shī zhī duò 养不教, 父之过; 教不严, 师之惰). Таким образом, если ученики не проявляют успехов в учебе, это объясняется недостатком старания и ответственности со стороны учителя, а не самим учеником. Это еще больше

усиливает ответственность учителя за поведение и достижения студентов, а также за их эмоциональное благополучие.

Таким образом, в современном китайском академическом дискурсе преподаватели занимают социальную роль, которая выходит за рамки обычной передачи знаний. От них ожидается не только выполнение образовательной функции и ответственность за академическую успеваемость студентов, но и выполнение роли нравственного примера для студентов, принятие на себя определенной «родительской» ответственности за их личное развитие и благополучие, выполнение ряда воспитательных задач.

В целом, социальная роль преподавателя в Китае формируется на основе двух ключевых факторов: иерархической дистанции власти и эмоциональной близости. С одной стороны, значительная дистанция власти между преподавателем и студентом подчеркивает иерархию, где моральная и «родительская» роль преподавателя занимает центральное место. Преподаватель воспринимается как авторитетный наставник, чьи указания и наставления следует безусловно принимать и уважать, что в китайской культурной системе рассматривается как добродетель. Такое подчинение помогает поддерживать социальный порядок и гармонию, что является важной частью конфуцианской этики.

С другой стороны, особенность китайской академической среды заключается в том, что отношения между преподавателем и студентом выходят за пределы традиционных образовательных рамок. Ученики нередко обладают сильной эмоциональной привязанностью к своим преподавателям, воспринимая их как наставников, моральных лидеров и даже старших членов семьи. Это не только

укрепляет связь между ними, но и накладывает на преподавателя дополнительные обязанности, связанные с заботой о благополучии студентов, включая их академическую успеваемость, эмоциональное состояние и личные проблемы.

На основании собственного опыта работы автора настоящей диссертации в качестве преподавателя русского языка в Китае можно отметить, что китайские студенты зачастую ожидают от преподавателя не только образовательной, но и личной поддержки, включая помощь в решении эмоциональных и бытовых трудностей. Такая «родительская» роль преподавателя представляет собой характерную особенность китайского академического дискурса, которая не находит прямого соответствия в российской системе образования. В России отношения между преподавателем и студентом более формализованы. Для них, как было показано, характерна меньшая дистанция власти, но более выраженная социальная дистанция, что означает отсутствие эмоциональной близости, характерной для Китая.

Таким образом, различия в социальных ролях преподавателя и студента в Китае и России отражают более глубокие культурные и этические различия между двумя странами. В Китае преподаватель не просто обучает, но также несет определенную «родительскую» ответственность за своих учеников [Li, Du 2013], что формирует уникальную систему взаимоотношений, где важное место занимает иерархия и эмоциональная привязанность. В России же образовательный процесс характеризуется меньшей дистанцией власти, но более четкими рамками взаимодействия, что отражает менее иерархичную, но более формализованную и менее личностную систему общения.

Отсюда становится очевидной разница в культурных ценностях, которыми руководствуются преподаватели и студенты в Китае и России, а также в их социальном статусе и взаимных ожиданиях. Если их ожидания совпадают, то риск возникновения конфликтов незначителен. Однако, когда преподаватель или студенты встречаются с поведением, которое не совпадет с их коммуникативными ожиданиями, могут возникать проблемы, недопонимание и даже отрицательные стереотипы [Kirkebæk et al. 2013: 8], которые могут привести к возникновению когнитивно-прагматических трудностей⁵. В случае расхождений в понимании социальной роли преподавателя и студента такие барьеры могут значительно усложнять взаимодействие.

Для проверки нашей гипотезы в контексте взаимодействия китайских студентов с российскими преподавателями мы провели эмпирическое исследование, в виде анкетирования, нацеленное на (1) выявление основных трудностей, с которыми сталкиваются китайские студенты в коммуникации с российскими преподавателями; (2) определение психологических составляющих взаимодействия китайских студентов с российскими преподавателями в межкультурной академической среде.

⁵ Когнитивно-прагматические трудности – это проблемы, связанные с когнитивными и прагматическими факторами в процессе коммуникации, в МКК – это проблемы, связанные с пониманием и интерпретацией различных дискурсивных и культурных особенностей.

2.2. Коммуникативные барьеры в общении между китайскими студентами и российскими преподавателями

2.2.1. Сбор материала и методология исследования

Для сбора материала использовались оригинальные анкеты, специально разработанные для выявления трудностей, с которыми сталкиваются китайские студенты в процессе обучения в российских вузах. Всего в ходе данного исследования был проведен ряд анкетирования.

Анкета I, результаты которой рассматриваются в данной главе, была нацелена на выявление различного рода трудностей, с которыми сталкиваются китайские студенты, обучающиеся в российских вузах (бытовых, учебных, коммуникативных и др.). Анкета состояла из трех разделов. В первом разделе респонденты предоставили информацию о своем возрасте, поле, месте учебы, специальности, этапе и продолжительности обучения в России. Во втором разделе участники указывали, как часто они сталкиваются с различными трудностями и какие из них являются наиболее проблемными. Для этого им был предложен список трудностей, сопровождаемый пятибалльной шкалой Лайкерта, предоставляющей выбор от 1 (никогда) до 5 (всегда), что позволило определить их частотность. Предложенный список включал: бытовые проблемы, акклиматизацию, адаптацию к новой культуре, к другой системе образования, трудности в коммуникации с окружающими, в том числе с преподавателями и студентами и т. д. Участникам опроса предлагалось расположить эти проблемы в порядке их значимости.

Для определения конкретных проблем в общении с преподавателями, в Анкете II участников просили отметить наиболее частые коммуникативные трудности, которые они испытывают при взаимодействии с российскими преподавателями. В предложенном списке ответов были указаны: непонимание речи преподавателя, непонимание поведения преподавателя, непонимание отношения преподавателя к студенту, слишком большая / маленькая дистанция между преподавателем и студентом, чрезмерно формальный / неформальный стиль общения, незнакомые методы обучения, эмоциональный дискомфорт при взаимодействии с российскими преподавателями, а также другие проблемы, которые участники могли указать по своему усмотрению.

В данных анкетах приняли участие 55 китайских студентов, обучающихся в семи российских университетах: МГУ, РУДН, МГТУ, СПбГУ, КФУ, ЮУрГУ и ИРЯ. Среди респондентов 18,18% составляли бакалавры, 56,36% – магистры, 25,45% – аспиранты и докторанты. По половому составу участников было 32,69% мужчин и 67,31% женщин. По продолжительности обучения в России 45,45% респондентов учились в России менее одного года, 20% – 1-2 года, 12,73% – 3-4 года и 21,82% – пять и более лет.

Для анализа полученных данных мы использовали комбинированный метод, сочетающий как качественные, так и количественные подходы. Основные выводы и результаты анализа подробно представлены в разделе 2.2.2.

2.2.2. Коммуникативный барьер в общении китайских студентов с российскими преподавателями

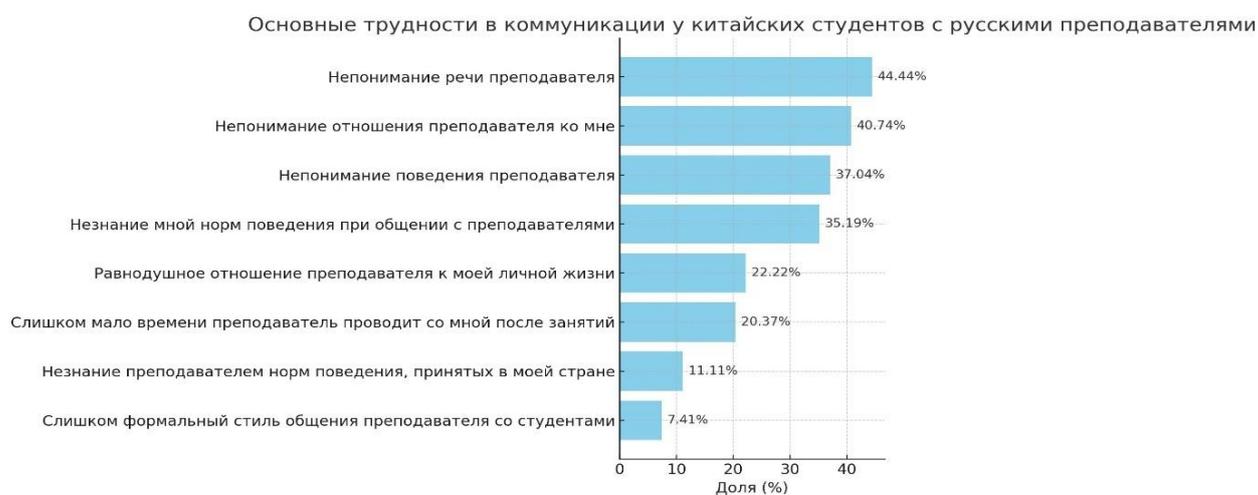
По результатам анкетирования I, все респонденты (100%) указали, что во время обучения в российских вузах они сталкивались с различными трудностями, среди которых наиболее частыми были коммуникативные проблемы. Интересно отметить, что в этой группе проблем наиболее частыми оказались коммуникативные трудности с преподавателями. Судя по ответам информантов, они сталкиваются с ними почти в два раза чаще, чем с трудностями в общении с русскими студентами, студентами из других стран или в повседневном общении. Кроме того, студенты испытывают трудности с адаптацией к иной системе обучения и преподавания. За ними последовала проблема ассимиляции в местную культуру (подробнее см. *Таблицу 2*).

Таблица 2. Основные проблемы, с которыми сталкиваются китайские студенты, обучающиеся в российских университетах

Проблемы	Рейтинг (макс. 5 баллов)
Трудности в общении с российскими преподавателями	4,96
Адаптация к иной системе обучения	3,82
Адаптация к другой методике преподавания	3,29
Адаптация к другой культуре	3,16
Проблемы в общении с русскими студентами	2,76
Проблемы в повседневной коммуникации	2,58
Бытовые проблемы	2,47
Недостаток внимания и помощи от преподавателей	2,47
Проблемы в общении со студентами из других стран	2,38

Что касается частотности возникновения трудностей в общении с преподавателями, большинство респондентов Анкеты II указали, что они сталкиваются с этими проблемами *часто* (40%) и *иногда* (40%), 10,91% респондентов ответили, что они *всегда* испытывают трудности в общении с российскими преподавателями и всего 7,27% сообщили, что сталкиваются с такими проблемами редко. Лишь один студент заявил, что никогда не испытывал подобных трудностей. На *Диаграмме 1* видно, что на первом месте стоит непонимание того, что говорит преподаватель (44,44%), затем следует непонимание отношения преподавателя к студентам (40,74%), непонимание поведения преподавателя (37,04%) и незнание того, как правильно общаться с преподавателем (35,19%). Кроме того, 22,22% студентов отметили невнимательное отношение преподавателей к их личной жизни, а 20,37% считают, что преподаватели мало общаются с ними вне аудитории. Результаты остальных вариантов представлены на *Диаграмме 1*.

Диаграмма 1. Основные трудности китайских студентов в общении с российскими преподавателями



Что касается восприятия студентами поведения российских преподавателей, то в нашем исследовании мы выясняли, считают ли они его вежливым или невежливым по отношению к себе. Из ответов студентов на этот вопрос следует, что 58,18% студентов считают, что российские преподаватели всегда вежливы с ними, и они не сталкивались с ситуациями невежливости, 21,82% считают, что невежливость встречается редко, 8% — иногда, 1,82% — часто, и 3,64% — всегда.

Мы также попросили респондентов привести несколько примеров необычного, на их взгляд, или неожиданного поведения российских преподавателей, которые они оценивают положительно, и несколько примеров поведения, оцениваемого студентами отрицательно. Среди сценариев, которые китайские респонденты считают необычными, но при этом находят их привлекательными, были выделены следующие.

Китайских студентов удивляет вежливое поведение их преподавателей и использование ими вежливых фраз:

- (1) *Мне нравится, что российские преподаватели, в отличие от китайских, часто говорят «спасибо» и «пожалуйста». (我喜欢俄罗斯老师经常跟我道谢, 还用“请”, 这点跟中国老师不同。)*
- (2) *Преподаватели уделяют особое внимание индивидуальному мнению студентов и часто **извиняются**. (俄罗斯老师特别尊重学生个人意见, 经常道歉。)*

Что касается степени формальности, то они приветствуют как формальность (обращение на вы), так и неформальность (обращение по имени или прозвищу):

- (3) Преподаватель обращается ко мне **вы-формой обращения**, вроде как уважительно, но, возможно, немного отстраненно? (俄罗斯老师用 вы称呼我, 算是尊重吧, 虽然可能带有一点点疏离?)
- (4) Мне нравится, когда преподаватели **обращаются ко мне по имени**. (我挺喜欢, 俄罗斯老师叫我的名字。)
- (5) Иногда мой руководитель называет меня «зайкой», по-моему, это очень мило. Сначала я не понимала, почему именно «зайка»! Только потом я поняла, что это прозвище, которое указывает на близость и привлекательность. (有时候导师会叫我 «ой зайка», 我觉得很可爱呀! 一开始是觉得我不太理解为啥叫小兔子! 哈哈, 后来明白, 是表示亲近可爱的昵称~)

Кроме того, некоторые студенты положительно оценили критический стиль мышления, предлагаемый преподавателями. То, что преподаватель не просто давал единственно правильный ответ на вопросы, а поощрял и направлял их к критическому мышлению и собственным выводам:

- (6) Вместо того чтобы обсуждать единственно правильный ответ на вопрос, преподаватель всегда поощряет и направляет студентов к размышлениям. (老师总是鼓励和引导思考问题, 并不规定问题的唯一正确答案。)

Что касается поведения российских преподавателей, которые студенты считают необычным и оценивают отрицательно, было названо следующее.

- Публичная критика или унижение, которые могут привести к потере лица и подрыву репутации.

(7) Мне не нравится, когда преподаватели критикуют меня публично и заставляют терять лицо. (我不喜欢有些俄罗斯老师喜欢当众批评人, 让人觉得丢脸。)

- Забывчивость имен студентов или их неправильное произношение, что может быть воспринято как признак неуважения или отсутствия усилий по запоминанию имен.:

(8) Преподаватели не могут вспомнить, кто я такой. / Иногда преподаватели неправильно произносят мое имя. (老师不记得我是谁。 / 喊错我的名字。)

- Недостаточное общение, например отсутствие ответа на электронное сообщение или отсутствие общения вне занятий.

(9) Мне не нравится, что преподаватель не отвечает на мое сообщение. (给老师发信息总是不回复。)

(10) Преподаватель слишком мало общается со мной в повседневной жизни. (俄罗斯老师生活交流过少。)

Среди актов невербальной коммуникации, которые воспринимаются как недружелюбные или лишенные теплоты, было названо отсутствие улыбки на лице преподавателя:

(11) Мне не нравится, когда некоторые российские преподаватели говорят без улыбки или с пустым выражением лица. (俄罗斯老师有时候说话没有微笑, 面无表情。)

Отвечая на вопрос «Какие изменения вы хотели бы видеть в поведении российских преподавателей?», студенты в основном остановились на аспектах, касающихся стиля общения преподавателей:

(12) Больше улыбаться. (多微笑。)

Кроме того, китайские студенты ждут от российских преподавателей большей доброжелательности и терпимости, а также честного и справедливого отношения:

(13) Более доброжелательное отношение к иностранным студентам. (对外国学生多一些肯定。)

(14) Объективное и беспристрастное отношение к каждому студенту (из разных учебных заведений, разных стран). (客观公正地对待每个学生 (不同国家不同院校)。)

(15) Уважительное отношение несмотря на то, что у некоторых китайских студентов слабые базовые знания. (尊重部分中国学生底子薄弱的学习情况。)

Также студенты выразили желание иметь больше возможностей для общения и взаимодействия с преподавателями как на занятиях, так и вне их:

(16) Я бы хотел, чтобы преподаватель больше общался со студентами и терпеливо объяснял непонятные им вещи. (多和学生沟通, 对于不理解的多一些耐心的解释。)

(17) Больше разговаривали с нами о вещах в жизни. (多交流交流生活琐事。)

Результаты исследования показывают, что проблемы общения с преподавателями представляют собой серьезный вызов для китайских студентов, обучающихся в российских вузах. Примечательно, что эти трудности выходят за рамки исключительного языкового барьера. Они касаются прагматических аспектов коммуникации, когда студент не может адекватно интерпретировать коммуникативное намерение преподавателя, из-за чего не понимает, как к нему

относится преподаватель, что негативно сказывается на его эмоциональном состоянии. Студенты испытывают трудности в выражении собственных коммуникативных намерений, что также свидетельствует о наличии коммуникативного барьера в общении с преподавателем. Этот барьер обусловлен сложным взаимодействием факторов, включая различия в понимании (не)вежливости, различия в стилях коммуникации, обусловленные расхождением в понимании роли преподавателя, в дистанции между студентами и преподавателями, как вертикальной, так и горизонтальной, различающейся в китайской и русской культурах, и др.

Далее мы рассмотрим эмоциональные аспекты взаимодействия российских преподавателей на китайских студентов, сказывающийся на их эмоциональном состоянии.

2.3. Эмоциональное воздействие дискурса российских преподавателей на китайских студентов

2.3.1. Сбор материала и методология исследования

Как было обсуждено в разделе 1.2.3., эмоции, с одной стороны, описываются и передаются в высказываниях, а с другой — формируются под воздействием дискурсивных практик. В данном разделе мы сосредотачиваемся на эмоциональном влиянии дискурса российских преподавателей на студентов и рассматриваем основные эмоциональные реакции китайских студентов.

С целью выявления эмоционального состояния трудностей у китайских студентов, обучающихся в российских вузах, *Анкета III* была проведена с

участием 45 китайских студентов, которые обучаются в различных российских университетах. Результаты анкетирования были проанализированы как количественно, так и качественно, что позволило выявить, как часто и в каких ситуациях китайские студенты испытывают различные эмоции.

На первом этапе анкетирования мы спросили китайских студентов, испытывают ли они психологический дискомфорт при общении с российским преподавателем. Результаты показали, что почти все наши респонденты (95,55%) испытывали эмоциональный дискомфорт при общении с российскими преподавателями (32,73 % – иногда, 25,45 % – часто, 20 % – всегда, 16,36 % – редко, и только 5,45 % никогда не испытывали эмоционального дискомфорта). Среди наиболее распространенных эмоций, испытываемых китайскими студентами во время общения преподавателя и студента, назывались *напряжение*, *стеснение* и *страх*. Кроме того, как показывают результаты исследования, китайские студенты испытывают психологический дискомфорт не только на экзамене, но и в аудитории и даже при разговоре с преподавателем наедине, включая напряжение, страх и застенчивость. Это указывает на важность внимания к эмоциональному состоянию студентов для повышения их мотивации к обучению, особенно в межкультурной коммуникации между преподавателем и студентом, что подчеркивали многие исследователи [Gretzky, Lerner 2021; Hargreaves 1998, 2000; Zhou et al. 2023].

На второй этап анкетирования вошли вопросы о частотности проявления четырех основных эмоций – *радость*, *удивление*, *обида* и *грусть*. Как отмечают исследователи, «эмоциональные реакции» высказываний говорящего на адресата включают четыре базовые эмоции: *радость*, *удивление*, *обида* и *грусть* (*joy*,

surprise, anger, sadness) [Spencer-Oaety 2005: 116], а также их подтипы [там же, цит. по Langlotz, Locher 2017: 296]. Также мы попросили респондентов указать, в каких ситуациях и какие речевые акты российских преподавателей вызывают у них эти различные эмоции. Результаты второго этапа *Анкеты III* представлены в разделе 2.3.2.

2.3.2. Перлокутивный эффект речевых актов российских преподавателей на китайских студентов

Частотность проявления четырех эмоций у китайских студентов под воздействием вербальных высказываний российских преподавателей представлена в *Таблице 3*.

Радость: 15,56% студентов «всегда» испытывают радость, 22,22% – «часто», а наиболее значительная доля (42,22%) отметила, что испытывает эту эмоцию «иногда». Кроме того, 15,56% респондентов заявили, что «редко» испытывают радость, и лишь 4,44% указали, что «никогда» не чувствуют её.

Удивление: эта эмоция проявляется достаточно часто, 57,78% китайских студентов отметили, что испытывают удивление «иногда»; 8,89% сообщили о том, что чувствуют его «часто», тогда как 2,22% выбрали вариант «всегда». В то же время 24,44% респондентов указали на «редкие» случаи удивления, а 6,67% заявили, что поведение преподавателя их «никогда» не удивляет.

Обида: эмоция обиды проявляется реже, чем радость или удивление. 2,22% студентов отметили, что испытывают обиду «всегда», и никто не выбрал вариант «часто». Однако 13,33% респондентов испытывают обиду «иногда». Наиболее

высокую долю составляют те, кто отмечает обиду «редко» (44,44%), а 40,00% респондентов указали, что «никогда» не чувствуют обиды.

Грусть: в отношении грусти, 2,22% студентов также отметили, что испытывают её «всегда», и лишь 4,44% – «часто». 24,44% респондентов испытывают грусть «иногда», в то время как 40,00% заявили о «редких» случаях, при этом 28,89% указали, что «никогда» не испытывают грусти.

В результате анализа, можно увидеть, что *радость* и *удивление* являются наиболее частыми эмоциями, испытываемыми китайскими студентами в ответ на высказывания российских преподавателей. Напротив, *обида* и *грусть* встречаются реже, но тем не менее они присутствуют.

Таблица 3. Частотность проявления эмоций у китайских студентов в коммуникации с российскими преподавателями

Эмоции	всегда (%)	часто (%)	иногда (%)	редко (%)	никогда (%)
Радость	15,56	22,22	42,22	15,56	4,44
Удивление	2,22	8,89	57,78	24,44	6,67
Обида	2,22	0,00	13,33	44,44	40,00
Грусть	2,22	4,44	24,44	40,00	28,89

Далее представим примеры и ситуации того, когда и какие речевые акты вызывают у респондентов эти четыре эмоции.

2.3.2.1. Радость

Что касается эмоции *радость* то в нашем материале ее часто испытывают китайские студенты при общении с российскими преподавателями, например, в ситуации, когда преподаватели проявляют вежливость и доброжелательность:

(18) После каждого урока преподаватель **благодарил** нас за терпение, желал здоровья и всего наилучшего. (有个老师每次在课后都会**感谢**我们的忍耐, 并且祝我们身体健康, 一切顺利。)

(19) Когда преподаватель говорит, что мы должны пойти домой и отдохнуть, когда боеем. (老师说生病了应该回家休息的时候。)

Китайские учащиеся также рады, когда российские преподаватели проявляют уважение к Китаю и традиционной китайской культуре:

(20) Российские преподаватели придают большое значение китайским обычаям и культуре (конфуцианству). (俄罗斯老师很重视中国文化和礼仪(儒学)。)

(21) Безусловно, когда преподаватель положительно относится к Китаю. (当然是老师肯定中国的时候。)

Кроме того, похвала со стороны преподавателей может помочь ученикам почувствовать себя счастливыми.

(22) Когда я пытался декламировать, российский преподаватель сказал: «Я вижу, что вы очень старались, отлично! (有一次, 当我努力背诵的时候, 俄罗斯老师说: “你努力了, 我看到了, 很棒!”)

(23) Когда на занятии отвечаю хорошо на вопросы, преподаватель говорит: «молодец, вы все знаете!» (课上问题回答得很好的时候, 老师说“真棒, 你都知道!”)

Также, как отмечают некоторые из китайских студентов, им нравится, когда преподаватель демонстрирует близкое отношение к ним:

(24) (Преподаватель) делится своими радостными событиями и я чувствую себя ближе к нему. (会分享自己的开心事, 感觉师生距离拉近了。)

(25) (Преподаватель) помогает мне в учебе, хороший преподаватель в аудитории, хороший друг вне ее. (帮助我完成学业, 上课好老师, 下课好朋友。)

Из этого можно сделать вывод, что «коммуникативные подарки» в речи русского преподавателя, такие как *благодарность*, *похвала* или *добрые пожелания*, вызывают радость у китайских студентов. Благодаря глубокой связи со своей нацией и культурой, а также коллективной идентичности, положительный эмоциональный отклик у китайских студентов вызывают позитивные высказывания о их стране и культуре. Кроме того, китайские студенты испытывают радость, когда российский преподаватель способствует сближению их отношений.

2.3.2.2. Удивление

Полученный в ходе анкетирования материал дал некоторое представление о речевых действиях и высказываниях российских преподавателей, которые китайские студенты считают неожиданными и удивительными. Анализ показал, что ситуации, в которых студенты испытывают *удивление*, связаны не только с определенными речевыми актами, но и со знаниями российских преподавателей, которые превосходят их ожидания. Один из самых частых ответов касался знаний российских преподавателей о Китае и китайской культуре:

(26) Когда мы говорили о мировых религиях, я был удивлен, когда российский преподаватель рассказал о китайском даосизме и

конфуцианстве. (有一次, 当我们谈到世界宗教的时候, 俄罗斯老师谈论到中国的道教和儒教, 我感到很吃惊。)

(27) Преподаватель рассказывал о некоторых ситуациях и культуре Китая на занятии. Однажды преподаватель рассказал о «графике работы 996» в Китае и о таких сетевых словах, как «лежать плашмя»; преподаватель философии рассказал о китайском Конфуции, Мэн-цзы, Мо-цзы и другой китайской классической философии, что было очень неожиданно, и я почувствовал удивление. (老师课上讲了关于中国的情况和文化。有一次讲到了 996 和网络词汇躺平; 还有哲学老师会讲中国孔子孟子墨子等古典哲学, 很意外很惊喜。)

Кроме того, китайские студенты были удивлены знаниями и дополнительными навыками своих преподавателей:

(28) Российский преподаватель сказала, что изучала пять иностранных языков. (俄罗斯老师表示她会五门外语。)

(29) Преподаватель каждый год за свой счет ездит в Пекин для повышения квалификации по китайскому языку, чтобы лучше преподавать. (老师为了更好地教学, 每年都要自费去北京进修汉语。)

Еще одним фактором, вызвавшим удивление студентов, стало позитивное отношение к ним со стороны российских преподавателей и их коммуникативная поддержка. В некоторых случаях, когда студенты ожидали критики или неприятия, они были удивлены поддержкой и ободрением со стороны преподавателя.

- (30) *Когда я чувствовал, что у меня недостаточно хорошо получается, мои российские преподаватели обычно не критиковали, а поощряли. (当我觉得自己做得不够好的时候, 俄罗斯老师通常会鼓励, 而不是批评。)*
- (31) *Когда я делал презентацию не так хорошо, но преподаватель в итоге сказал: «Очень хорошо!» (当我做 ppt 报告, 我总感觉不太好, 老师最后却说, 很好!)*
- (32) *Однажды у меня была встреча с преподавателем в университете, но я мог опоздать из-за автобуса. Я объяснил ему причину и извинился, но учитель сказал, что мы можем поговорить по телефону, и подчеркнул: «Пожалуйста, не надо расстраиваться». (有一次我和老师临时约在学校见面, 但是因为公交车的原因可能会迟到, 我跟老师解释了原因, 并表明很抱歉, 老师居然表示我们可以线上电话交流, 并强调说, “请不要难过”。)*

Некоторые студенты отметили, что удивлены стилем преподавателей и считают его довольно формальны, так как большинство российских преподавателей обращаются к ним используя местоимение *Вы*, а также часто говорят *спасибо* и *извините*:

- (33) *Российские преподаватели всегда очень вежливы, обращаются к нам на «Вы» и часто говорят «спасибо» и «извините», что меня очень удивляет. (俄罗斯老师感觉总是很有礼貌, 甚至会用 Вы 称呼我, 还经常把道谢和道歉挂在嘴边。)*

Из этого можно сделать вывод, что эмоция удивления наиболее ярко отражает межкультурные различия в общении между преподавателем и студентом.

Удивление возникает в тех случаях, когда действия или поведение преподавателя не соответствуют ожиданиям или привычным представлениям студентов.

Прежде всего, китайских студентов удивило знание российскими преподавателями китайской культуры, а также их эрудиция. Это не только вызывало уважение, но и шло вразрез с их ожиданиями о том, что иностранные преподаватели могут иметь ограниченные знания о культуре их страны.

Кроме того, китайские студенты были удивлены терпимостью, пониманием и поддержкой со стороны российских преподавателей. В ситуации, где они ожидали строгой критики за ошибки или проявления низкой самооценки, как это часто принято в китайском академическом дискурсе, они сталкивались с гораздо более мягкой реакцией, что вызывало их удивление.

Аналогичным образом, студенты отметили, что российские преподаватели зачастую проявляют большую вежливость и формальность в использовании языка, что также отличается от их привычного представления о стиле общения преподавателя. Таким образом, именно эти моменты межкультурных различий в языке и поведении преподавателей стали источником удивления и привели к осознанию различий в академической культуре двух стран.

2.3.2.3. Обида

Чувство *обида* от речевых действий преподавателя китайские студенты испытывают не так часто, как *радость* и *удивление*, (испытывают «редко» – 44,44% и «никогда» – 40%). Среди приведенных примеров ситуаций наиболее частотными оказались пониженная оценка Китая преподавателями:

(34) *Иногда российские преподаватели плохо относятся к Китаю. (有时候俄罗斯老师说一些对中国不好的言论。)*

(35) *Сатирический и предвзятый по отношению к Китаю. Говорит много обидных вещей. Например, когда говорил о проблемах китайской истории. (讽刺中国并且带有偏见。说了很多过分的话。例如，她说中国历史的问题的时候。)*

Также из-за неправильного употребления имени студента и «строгого отношения преподавателя»:

(36) *Когда я заканчивал отвечать на вопросы, российский преподаватель часто неправильно называл меня по имени (когда это часто случается, то обидно). (有几次，当我回答完问题，俄罗斯老师说：这是某某某（叫错名字）吗？很多次就有点生气了。)*

(37) *Когда одногруппник опоздал на пять минут, российский преподаватель сказал: «Иди домой». (有一次，当一个同学迟到了5分钟的时候，俄罗斯老师说，回家吧。)*

Из проанализированных примеров ситуаций, вызывающих обиду, можно сделать несколько важных выводов.

Во-первых, китайские студенты остаются крайне чувствительными к любым негативным оценкам, касающимся их страны и культуры. Когда преподаватель высказывает критические замечания или негативные суждения о Китае, это вызывает сильную эмоциональную реакцию, выражающуюся в обиде. Это свидетельствует о коллективной идентичности (мы-идентичности [Larina et al. 2017]) китайских студентов и высоком значении для них их культурной принадлежности.

Во-вторых, обиду могут вызывать и более личные ситуации. Например, если преподаватель многократно неправильно произносит имена студентов, что в

китайской культуре воспринимается как неуважение к личности, это также может стать причиной обиды. Студенты чувствуют, что их индивидуальность и важность их имени не признаются должным образом.

Кроме того, чрезмерно строгий подход преподавателя к студентам, особенно если он выходит за рамки их ожиданий или кажется им несправедливым, также вызывает обиду. В таких ситуациях студенты ощущают, что к ним относятся слишком жестко, что противоречит их представлениям о корректном академическом взаимодействии и «семейной культуре», которая предполагает поддержку.

2.3.2.4. Грусть

Ответы на вопрос о негативной эмоции *грусть* показали, что частотность испытаний китайскими студентами данной эмоции, в результате речевых действий российских преподавателей, относительно редкая. Так, респонденты встречались со следующими ситуациями, когда действия российских преподавателей вызывают у них эту эмоцию.

В основном это касается *критических замечаний* российских преподавателей, особенно когда их делают при всех студентах:

(38) *Российские преподаватели нещадно критиковали нас в лицо, например, говорили, что наши русские выражения очень неакадемичны. (俄罗斯老师会毫不留情地当面批评, 比如当面说我们的俄语表达很不学术。)*

(39) *Однажды российский преподаватель сказал на уроке, что китайские студенты не на высоком уровне, поэтому русским студентам нужно потерпеть. (有一次俄罗斯老师在课上说, 中国学生水平不高, 所以俄罗斯学生需要忍耐一下。)*

Есть также несколько примеров того, как китайские студенты испытывали *грусть* из-за недопонимания со стороны российских преподавателей. В таких ситуациях студенты чувствовали, что их усилия и намерения остались не оценёнными или неверно истолкованными, что вызывало у них чувство грусти.

(40) *Когда не сделал домашнее задание, преподаватель говорит: «Ты что, совсем не стараешься?» и закатывает глаза. Это не самое грустное, ведь я действительно не выполнил задание по своей вине. Самое грустное — это когда учитель тебя неправильно понимает, не видит, что происходит на самом деле. Такая эмоциональная реакция преподавателя может вызывать чувство дискомфорта. (当没写作业, 说, 你不认真啊! 一个白眼。其实这不是最难过, 因为是我自己的原因没做作业, 理亏。真正难过, 是老师误解自己, 不懂自己, 老师情绪化表达方式会很不舒服。)*

(41) *Однажды, когда я выступал с докладом, который долго готовил, преподаватель сказал: у вас плохо получилось, вы плохо подготовились. (有一次, 当我发言准备很久的报告时, 俄罗斯老师说: 你做的不好, 没有认真准备。)*

Также китайских студентов огорчает, когда российские преподаватели игнорируют «молчащих» китайских студентов и не привлекают их к участию в дискуссиях на уроке.

(42) *Когда я знал ответ на вопрос, преподаватель не попросил меня ответить на него. (有一次, 我知道一个问题的答案, 但是老师没有点我。)*

Грусть китайских студентов часто связана с негативной обратной связью от преподавателей, особенно когда критика высказывается публично или критические замечания чрезмерно жесткие, что воспринимается ими как неприемлемое поведение. Это чувство также возникает в тех случаях, когда их желание выразить себя на занятии не находит отклика, что можно объяснить культурными особенностями. Китайские студенты, как правило, не проявляют активной инициативы в учебной обстановке и испытывают потребность в том, чтобы преподаватель сам стимулировал их к выражению своих мыслей, поддерживал их участие и инициативу.

Выводы к Главе II

В данной главе мы рассмотрели социокультурные контексты китайского и русского академического дискурса, проследили различия в аксиологических системах двух культур и социокультурных ролях преподавателя и студента, которые создают коммуникативные барьеры в мультикультурной образовательной среде. Мы также выявили основные коммуникативные и когнитивно-прагматические трудности китайских студентов, обучающихся в российских университетах.

Культурные ценности, а также социальные роли преподавателя и студента оказывают значительное влияние на их поведение и коммуникативные ожидания в процессе взаимодействия. В китайском академическом контексте в общении студентов с преподавателем подчеркивается важность соблюдения социальной иерархии «Ли» (по кит. 禮), в то же время прослеживается влияние культуры и значимость семейных ценностей. Таким образом, в китайском

контексте, по сравнению с русским, отношения между преподавателем и студентом характеризуются более выраженной дистанцией власти (вертикальной дистанцией) и при этом меньшей социальной (горизонтальной) дистанцией. Социальная роль китайского преподавателя выходит за рамки исключительно образовательной функции и включает «родительское отношение», предполагающее ответственность не только за академическую успеваемость студентов, но и за их личные проблемы, моральные ориентиры, эмоциональное состояние и др.

Результаты проведенного исследования показали, что проблемы, испытываемые китайскими студентами, обучающимися в российских вузах, связаны не только с языковым барьером, но и с коммуникативным, в основе которого лежат культурные различия. Значительное препятствие для китайских студентов, обучающихся в России, представляют проблемы в коммуникации с преподавателями.

Как показал наш анализ, коммуникативное поведение российских преподавателей, их дискурсивные практики, могут иметь различный перлокутивный эффект на китайских студентов. Они могут удивлять по причине несоответствия коммуникативным традициям и нормам, принятым в китайском контексте, и вызывать как позитивные, так и негативные эмоции.

Позитивные эмоции китайских студентов вызывают прежде всего интерес и положительное отношение российских преподавателей к Китаю и китайской культуре, что объясняется сильным ценностным компонентом «мы-культуры» и «мы-идентичности» китайских студентов, отражает их глубокий патриотизм и гордость за культурное наследие, что делает их крайне чувствительными к

оценкам своей культуры и страны. Также китайские студенты высоко ценят положительную оценку своей работы и оказание преподавателем коммуникативной поддержки (18, 22, 23, 24, 25).

Напротив, негативная оценка к Китаю и китайской культуре, а также критические замечания в свой адрес (особенно в присутствии других, см. примеры 39, 41) могут вызывать у китайских студентов негативные эмоции (грусть и обиду). Это объясняется тем, что как коллективное, так и собственное лицо играют важную роль в китайской культуре.

Кроме того, как показали результаты нашего исследования, китайские студенты могут испытывать удивление или даже некоторый психологический дискомфорт от использования российскими преподавателями формальных маркеров вежливости, таких как обращение на *Вы*, а также от частого использования речевых актов *благодарность* и *извинение*, типичных для русского академического контекста. Китайские студенты не привыкли к такому стилю общения и рассматривают его как проявление дистанцирования, воспринимаемого как отчуждение.

Таким образом, результаты нашего исследования показывают, что различные культурные особенности в поведении преподавателей могут не совпадать с коммуникативными ожиданиями студентов и сказываться на их эмоциональном состоянии. Они являются очередным подтверждением того, что коммуникативные действия, которые считаются общепринятыми в одной культуре, могут быть восприняты как необычные, иногда даже вызывающие негативные эмоции, в другой. Таким образом, знание этнокультурных особенностей коммуникативного поведения, а также предопределяющих их

факторов является важным компонентом межкультурной коммуникативной компетенции, необходимой для успешного и эмоционально комфортного взаимодействия в мультикультурной академической среде.

ГЛАВА III. ДИСКУРСИВНЫЙ АНАЛИЗ РЕЧЕВЫХ ПРАКТИК ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ В КИТАЙСКОМ И РУССКОМ АКАДЕМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

В данной главе мы рассматриваем и сопоставляем речевые акты, используемые китайскими и российскими преподавателями и студентами, в академической среде.

Как было показано во *Главе 2*, дискурсивные практики, в которых китайские студенты, обучающиеся в российских вузах, ощущают наибольшие культурные различия, включают речевые акты *обращение, благодарность и извинение*. Поэтому в данной главе мы проанализируем данные речевые акты в китайском и русском академическом дискурсе с целью выявления их этнокультурных особенностей.

3.1. Сбор материала и методология исследования речевых актов *обращение, благодарность и извинение*

Сбор материала для исследования РА *обращение, благодарность и извинение* реализовывался с применением различных методов. Чтобы выявить особенности использования и интерпретации форм обращения было проведено анкетирование с участием 260 китайских студентов (*Анкета IV*) и 100 российских студентов (*Анкета V*). Среди участников 62,31% мужчин и 37,69% женщин. В опросе приняли участие в основном студенты в возрасте от 20 до 25 лет – (77,31 %); далее следуют студенты в возрасте 26–30 лет (8,46 %); моложе 20 лет (12,31 %) и старше 30 лет (всего – 1,92 %). Наибольший процент участников опроса

составили студенты старших курсов – 77,31%, а магистранты и докторанты составили 12,69% и 3,85% соответственно. Респонденты должны были ответить на вопросы, как они обращаются к своим преподавателям и как их преподаватели обращаются к ним в формальных и неформальных ситуациях в университетской среде, а также частотность использования этих обращений.

Кроме того, поскольку и в китайском языке, и в русском существуют местоимённые ФО *ты* и *Вы*, было проведено дополнительное интервью с китайскими и русскими студентами на тему личных местоимений *ты* и *Вы* при общении с преподавателями (с целью выявления их восприятия и предпочтения). В интервью приняли участие по 30 российских и 30 китайских студентов.

Полученные результаты были подвергнуты сопоставительному исследованию, как количественному, так и качественному с целью выявления этнокультурной специфики в реализации данных РА, касающейся языковых средств, предпочитаемых речевых формул и стратегий вежливости.

Материал для исследования РА *благодарность* и *извинение* был собран путем анализа аутентичных источников, поскольку нам было важно выявить их частотность в двух культурных контекстах, в том числе с учетом актуального ситуативного контекста. Мы также исходили из важности получения аутентичных данных из аутентичного дискурса, что, как отмечают исследователи обеспечивает основу для анализа различных аспектов общения, таких как принципы вежливости и нормы культуры [Leech 2014: 256–267]. Анализ аутентичных данных, которые происходят в реальной коммуникации, позволяет провести тщательный анализ реального диалога и взаимодействия без привлечения информантов, что особенно важно для изучения явлений вежливости

и других социокультурных аспектов общения [Водяницкая 2021]. Поэтому исследователи дискурса, подчеркивая достоинства аутентичных данных, используют различные виды специализированных и классических корпусов, что обеспечивает более широкую базу для ответов на теоретические вопросы и их апробацию [Sifianou 2015: 26-27].

Материалом для нашего исследования послужили видеозаписи реальных занятий в китайских и российских университетах, которые в 2020–2022 гг., в связи с пандемией, проводились онлайн и находились в открытом доступе. Нами были использованы видео-платформы '<https://www.bilibili.com/>' и '<https://www.microsoft.com/en-us/microsoft-365/microsoft-stream>'. В общей сложности было собрано 100 видеозаписей онлайн-занятий, предлагаемых различными университетами Китая и России: 50 занятий на китайском языке продолжительностью 80 часов и 50 занятий на русском языке продолжительностью 70 часов (время рассчитывалось, исходя из конкретной продолжительности видеозаписей). Чтобы материал исследования был максимально широким и позволил сделать выводы общего характера, были отобраны видеоматериалы, записанные в разных университетах⁶ и по разным дисциплинам (математике, экономике, медицине, информатике, истории, языкознанию, лингвистике и др.). Транскрипция видео текстов осуществлялась с помощью языковой модели (Multilingual model). В итоге был получен китайский корпус, состоящий из 149 037 токенов (общее количество символов (иероглифов)

⁶ Китайские университеты: Фуданьский университет; Университет Чанъань; Пекинский университет авиации и астронавтики; Хуачжунский университет науки и технологий; Китайский университет геонаук и другие. Российские университеты: РУДН, КФУ, КИУ и др.

- 1 310 610)⁷, и русский корпус, состоящий из 387 152 токенов (общее количество символов (слов): 592 442. В среднем китайское занятие включало около 10-15 тыс. транскрипционных токенов и русское – 20-25 тыс. транскрипционных токенов.

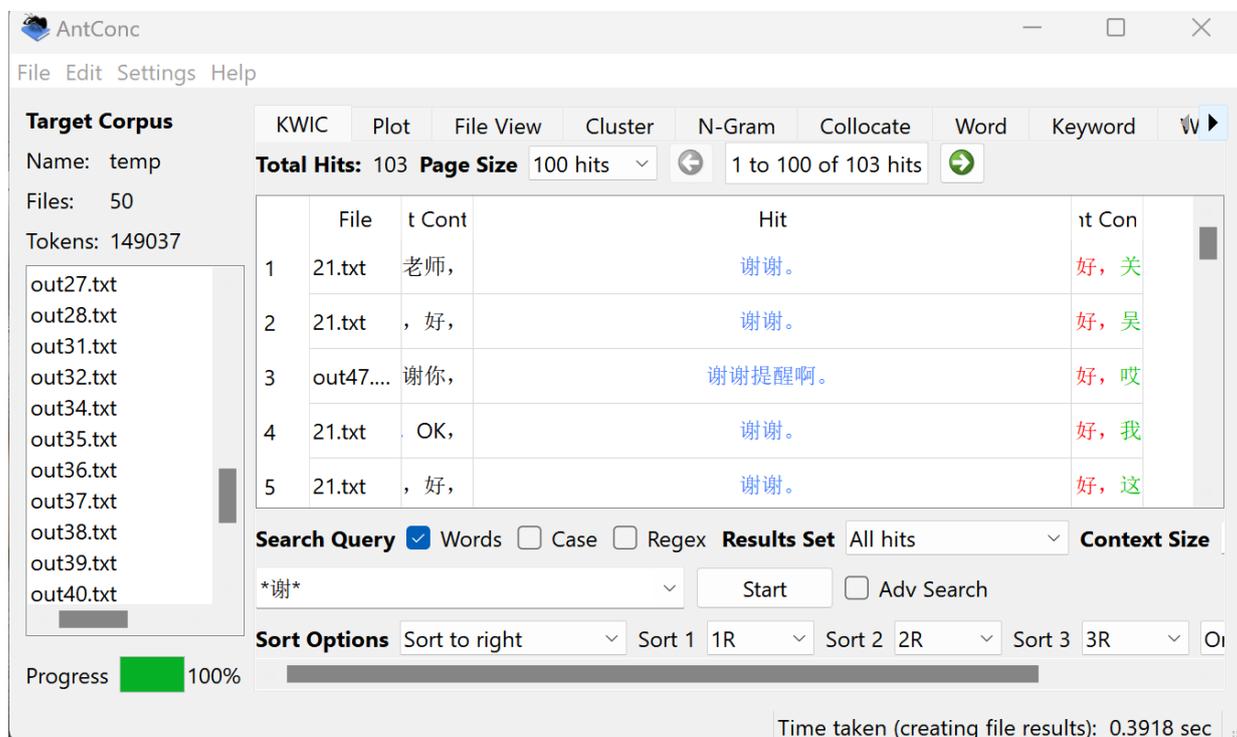


Рисунок 3. Скриншот из AntConc с поиском речевого акта благодарность в китайском академическом дискурсе

Чтобы извлечь исследуемые РА из данных корпусов использовалась программа сбора данных AntConc. На *Рисунке 3* представлен интерфейс программы, с входными и выходными данными с поиском речевого акта благодарность в китайском академическом дискурсе. Для извлечения РА *благодарность* в китайском корпусе мы осуществляли поиск по ключевому иероглифу «-谢-» (xiè, по рус. спасибо), в русском корпусе – по «-спасибо», «-благодар-». На этапе ручного аннотирования мы также сверили полученные

⁷ Токены в корпусном анализе — это наименьшие единицы данных, используемые языковой моделью для обработки и генерации текста.

фразы и удалили из них те, которые речевыми актами не являются (например, «благодаря чему/кому либо» в русских текстах). После ручного удаления было выявлено 101 китайское и 326 русских вхождений речевого акта *благодарность*.

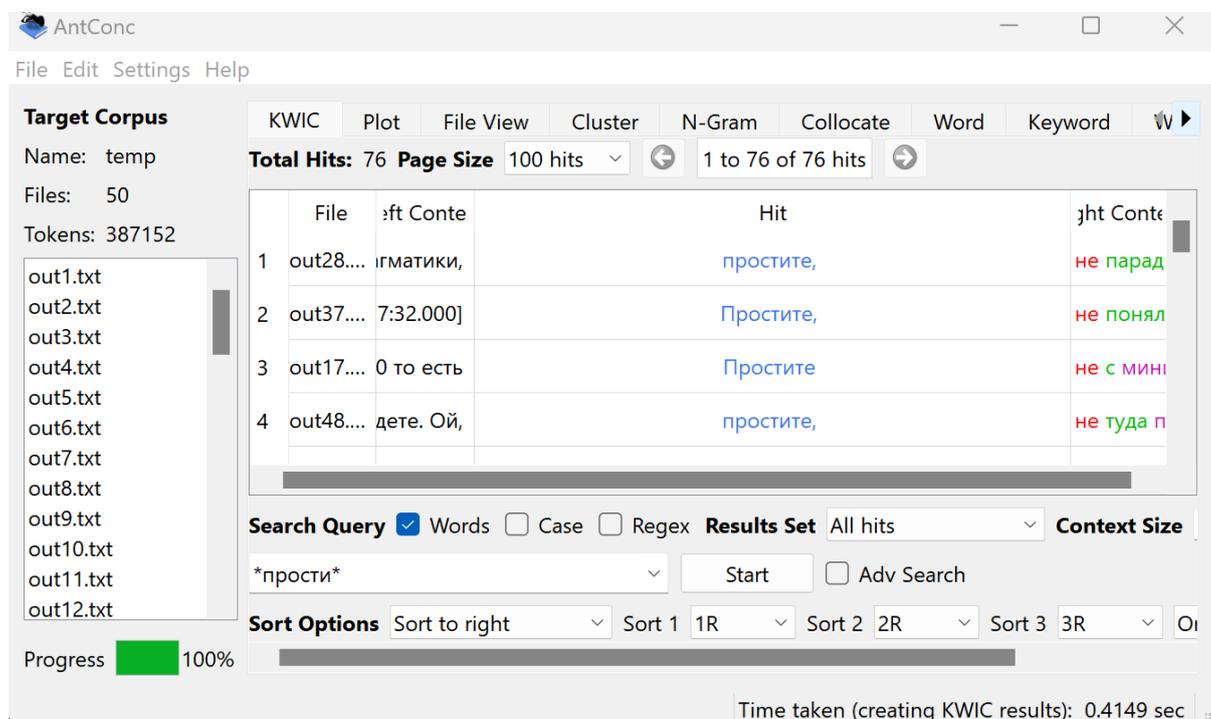


Рисунок 4. Скриншот из AntConc с поиском речевого акта *извинение* в русском академическом дискурсе

Для контекстов, связанных с извинениями, ключевыми токенами на китайском языке являются 对不起 (duìbuqǐ, ‘Извини-те’), 抱歉 (bàoqiàn ‘прошу прощения), 不好意思 (bùhǎoyìsī ‘простите’) (о причиненных кому-либо неудобствах), «谅解» (liàngjiě, ‘Прости-те’); На *Рисунке 4* представлен интерфейс программы AntConc, с входными и выходными данными с поиском речевого акта *извинение* в русском академическом дискурсе, ключевыми поисковыми токенами на русском языке «-извини-», «прости-», «прощени-». Кроме того, мы вручную удалили высказывания, которые не подразумевают извинения, например, в китайском языке 不好意思 (bùhǎoyìsī, ‘прости-те’) может также означать

«стесняться». В результате было всего собрано 38 китайских и 221 русских высказываний, выражающих извинение.

Для сопоставлений реализации РА *благодарность* и *извинение* в китайском и русском академическом дискурсе, а также для выявления используемых преподавателями и студентами стратегий вежливости, применялся как количественный, так и качественный анализ: В аспекте количественного анализа мы сопоставили частотность использования РА *благодарность* и *извинение* преподавателями и студентами в двух культурных контекстах, также отдельно в нисходящем (преподаватель к студенту) и восходящем контексте (студент к преподавателю), поскольку способы реализации данных РА могут зависеть от дистанции между собеседниками, типом отношений и ценой оказанной услуги (см. раздел 1.2.1.). Также было рассмотрено использование различных формул выражения благодарности и извинения с учетом наличия или отсутствия интенсификаторов (например, «спасибо», «спасибо большое / огромное»). В аспекте качественного анализа мы также определили объекты, благодарности и извинения, т.е. попытались проследить, за что благодарят и за что извиняются китайские и российские преподаватели и студенты. Также рассмотрели степень экспрессивности данных РА и используемые стратегии вежливости в нисходящем и восходящем контекстах.

3.2. Речевой акт *обращение* в китайском и русском академическом дискурсе

Прежде чем приступить к результатам исследования кратко охарактеризуем основные категории китайских и русских форм обращения, встречающихся в академическом дискурсе.

3.2.1. Категории форм обращения, употребляемые в китайском и русском академическом дискурсе

В нашем исследовании мы опираемся на классификацию категорий форм обращения (ФО), предложенную Ф. Браун [Braun, 1988/2012], которая широко используется для анализа обращений в различных лингвокультурах. Следуя данной классификации, мы рассматриваем такие категории обращений, как: (1) имена, (2) термины родства, (3) ласковые формы, (4) профессиональные термины. Ф. Браун отмечает, что формы обращения в академическом дискурсе зависят от социальных ролей участников и существенно различаются в восходящих (студент – преподаватель) и нисходящих (преподаватель – студент) контекстах [там же: 91-92].

В нашем исследовании мы также рассматриваем ФО в двух социальных контекстах – нисходящем (преподаватель обращается к студенту) и восходящем (студент обращается к преподавателю)

В обращении преподавателя к студенту встречаются такие категории обращений, как: имена; термины родства; ласковые термины и профессиональные термины.

Основной именной ФО в китайской образовательной среде, как в школе, так и в университете, является *фамилия + имя*, например *Zhang Daming 张达明* (Чжан Дамин). В такой ФО подчеркивается серьезность окружающей обстановки. Возможно также обращение только по имени, что добавляет оттенок неформальности и близости. Например, вместо *Zhang Daming 张达明* (Чжан Дамин) преподаватель может употребить только имя *Daming 达明* (Дамин).

Также при обращении к студенту преподаватель может употребить профессиональный термин *tóng xué 同学* (сокурсник), который означает буквально «коллега, с которым/которой учимся вместе». Слово *xuéshēng 学生* (студент) как ФО не употребляется. По мнению китайских исследователей, обращение «*tóng xué 同学*» выражает вежливость и согласуется с Максимой самоотречения (the Self-denigration Maxim) [см. Gu 1990: 245-246]. Можно сказать, что преподаватель использует здесь мы-тактику, показывая, что преподаватель и студент в учебном процессе учатся вместе. В дальнейшем мы будем переводить *tóng xué 同学* как *сокурсник*. Данный термин может сочетаться с *фамилией/ фамилией + именем / именем студента*. Например, *Wáng tóngxué 王同学* (сокурсник Ван), *wángxiǎomíng tóngxué 王小明同学* (сокурсник Ван Саомин), *xiǎomíng tóngxué 小明同学* (сокурсник Саомин).

Иногда с целью сближения и сокращения дистанции со студентами преподаватели могут использовать в качестве обращения ласковые формы, такие как *ài tú 爱徒* (любимый ученик), *tù zǎi zi 兔崽子* (кролик), *xiǎo hóu zi 小猴子* (маленькая обезьянка), *bǎo 宝贝* (милый) и т.д.

В редких случаях можно увидеть термины родства как обращение преподавателя к студенту, например, как *háizi 孩子* (ребенок), что является проявлением семейной культуры Китая (см. раздел 2.1.1.).

В обращении к преподавателю в академической среде чаще всего используются профессиональные термины. Самой распространенной формой обращения к преподавателю является *lǎoshī 老师* (лаоши, учитель/преподаватель). Традиционные ценности, выражающиеся в уважении к преподавателю и в соблюдении иерархии, все еще прочно укоренены в общественном сознании китайских студентов, поскольку профессия учитель/преподаватель пользуется высоким социальным статусом в китайском обществе (см. раздел 2.1.2.), данный термин подчеркивает статус преподавателя в академическом дискурсе и даже может считаться как почетное звание [см. You 2014]. Он используется не только в академической среде, но и во многих других сферах китайского общества, как знак уважения и признания статуса. Стоит отметить, обращение к преподавателю по форме *фамилия + имя* является грубым нарушением социального этикета.

Термин *lǎoshī 老师* (лаоши, учитель/преподаватель) может сочетаться также фамилией или фамилией и именем. Например, *wánglǎoshī 王老师* (Ван лаоши) / *wángxiǎomínglǎoshī, 王小明老师* (Ван Сяомин лаоши). Форма обращения *имя + лаоши*, например, *xiàwǔhǎo xiǎomínglǎoshī 下午好, 小明老师* (Добрый день, учитель Сяомин!), в китайском академическом дискурсе считается комбинированием выражения «детского уважения» к своему преподавателю и подчеркивания статусной разницы между преподавателем и студентом [Kádár, Liu 2023: 304-305], другими словами, в ней одновременно выражается близость и дистанция, формальность и неформальность, что наблюдается в мы-культурах,

например, в индийской, арабской и др. [Larina, Suryanarayan 2023; Khalil, Larina 2024].

Помимо *lǎoshī* 老师 (лаоши, учитель/преподаватель) в качестве ФО употребляются и другие профессиональные термины и звания такие как *xìào zhǎng* 校长 (Сяочжан, ректор), *jiào shòu* 教授 (Цзяошоу, профессор) и т. д., которые также могут употребляться как самостоятельно, так и в сочетании с фамилией либо с фамилией и именем.

Термины родства в китайской лингвокультуре часто используются для выражения интимности при обращении не только к родственникам, но и к тем, кто к родственникам не относится, что также является проявлением мы-культуры и мы-идентичности [Larina et al 2017]. Данные ФО в основном употребляются в восходящем контексте как замена именным обращениям. Как объясняет Чэн, [Chen 2019], в китайской культуре, как правило, младшим нельзя называть старших по имени, поскольку обращение к ним по имени считается невежливым, противоречащим традиционным ценностям и морали. Таким образом, термины родства являются востребованной ФО в китайском обществе. При выборе такой ФО необходимо учитывать многие аспекты, такие как пол, возраст, степень родства, не/кровное родство, внутренний клан или внешний клан и др.

В академической среде китайские студенты нередко прибегают к использованию таких терминов родства как *mā* 妈 (мать), *gē* 哥 (старший брат), *jiě* 姐 (старшая сестра), добавляя к ним имя или фамилию преподавателя, например, *liú mā* 刘妈 (Мать Лю), *wánggē* 王哥 (Старший брат Ван), *zhāngjiě* 张姐 (Старшая сестра Чжан). Эти термины родства играют важную роль в китайской культуре, отражая не только семейные, но и социальные отношения, выходящие за рамки

кровных связей в академическом дискурсе [Chen, Ren 2019]. Применение таких обращений выполняет функцию установления близости и солидарности между участниками общения, что особенно важно в коллективистской китайской культуре (см. раздел 2.1.1.). К примеру, одна студентка использовала в адрес своего научного руководителя обращение *xiéshù māma* 学术妈妈 (академическая мама) в знак благодарности, а другая студентка использовала обращение *jiě 姐* (старшая сестра) (в неформальной беседе с преподавателем). Такое употребление терминов родства символизирует продолжение семейной солидарности в китайском академическом дискурсе, где высоко ценится коллективная ответственность и принадлежность к сообществу.

Кроме того, в редких, но заметных случаях встречаются ласковые формы, которые обычно используются в неформальном общении среди близких, но встречаются и в неформальной коммуникации между преподавателями и студентами. Особенно это характерно для обращений к молодым преподавателям. Примеры таких обращений включают *qīn* 亲 (дорогой), *shuài gē* 帅哥 (красавец) и *měi nǚ* 美女 (красавица).

А также рассмотрим категории ФО, употребляемые в русском академическом контексте. В русском академическом дискурсе, в отличие от китайского, набор ФО, используемых в ситуации «преподаватель – студент» весьма ограничен. Это касается как нисходящего, так и восходящего контекста. Преподаватели как правило, обращаются к студентам, используя *имя* (полное, краткое или ласковое) или *имя + фамилия*. Студенты, обращаясь к преподавателю, используют ФО *имя + отчество*. Данная ФО в русской лингвокультуре означает уважение к адресату и отличается формальностью.

Местоименные ФО (по рус. *ты / Вы* и по кит. *nǐ 你 / nín 您*) в коммуникации зависят от «объективных отношений, существующих между говорящим и адресатом» [Brown, Gilman, 1960]. Они сигнализируют как об отношениях собеседников, так и о характере интерактивного контекста. Выбор говорящим ты/Вы (Т/V формы⁸) «оказывает сильное влияние на социальную идентичность, давая говорящим сильный стимул использовать формы обращения таким образом, чтобы проецировать желаемую идентичность» [Villarreal 2014: 3]. В общении преподавателя и студента восприятие социальной идентичности, статуса и коммуникативного контекста значительно влияет на выбор между ты/Вы формами. В данном исследовании мы будем рассматривать местоименные ФО в китайском и русском академическом дискурсе с целью уточнить их прагматическое значение, контексты употребления и предпочтительность выбора.

3.2.2. Речевой акт *обращение* в китайском академическом дискурсе

3.2.2.1. Формы обращения преподавателя к студенту

3.2.2.1.1. Номинативные формы обращения

Как показали результаты количественного анализа (см. *Таблицу 4*), в формальных ситуациях наиболее частой ФО преподавателя к студенту является комбинация *фамилия + имя*. Данная форма используется в 42,3% случаев с оценкой «часто» и в 31,6% – с оценкой «всегда», при этом только 1,5% респондентов указали, что никогда не сталкивались с таким обращением. В

⁸ Здесь и далее, Т форма обозначает «*nǐ 你*» в китайском контексте и ты в русском контексте, V форма – «*nín 您*» в китайском и «вы» в русском контексте.

неформальной обстановке китайские преподаватели также предпочитают обращаться к студентам с использованием ФО *фамилия + имя*, хотя частотность таких обращений немного снижается по сравнению с формальными ситуациями.

Таблица 4. Номинативные формы обращения преподавателя к студенту и их частотность

Частотность использования форм обращения к студенту в китайском АД (N=260)						
Контекст	Формы обращения	всегда (%)	часто (%)	иногда (%)	редко (%)	никогда (%)
Формальный	Фамилия + имя	31,6	42,3	18,1	6,5	1,5
	Сокурсник (тонсюэ)	12,3	23	38,1	18,1	8,5
	Фамилия + сокурсник (тонсюэ)	11,2	28,5	24,6	19,2	16,5
	Имя + сокурсник (тонсюэ)	10,8	26,5	30,4	18,5	13,8
	Фамилия + имя + сокурсник (тонсюэ)	22,3	24,2	25,5	14,2	13,8
Не-формальный	Фамилия + имя	23,5	40	21,1	13,1	2,3
	Имя	20,8	25,4	25,7	20,4	7,7
	Ласковые формы	7,7	13,5	23,8	17,3	37,7
	Фамилия + сокурсник (тонсюэ)	15,8	21,5	19,6	29,6	13,5
	Имя + сокурсник (тонсюэ)	12,3	27,3	27,3	19,3	13,8
	Фамилия + имя + сокурсник (тонсюэ)	9,6	24,6	28,1	15,8	21,9
	Сокурсник (тонсюэ)	21,2	21,2	19,2	21,9	16,5

Кроме того, в обеих обстановках, как формальной, так и неформальной, наблюдается использование формы обращения *тонсюэ* (сокурсник) либо её сочетание с фамилией и/или именем студента. Однако в формальных контекстах обращение *фамилия + имя + сокурсник* встречается значительно чаще, занимая второе место по частоте использования среди преподавателей, а в неформальных ситуациях эта форма уступает другим. Также примечательно, что такие формы обращения, как *Имя* и *ласковые формы*, встречаются исключительно в неформальных контекстах, причём обращение *Имя* занимает третье место по популярности после стандартных форм *фамилия + имя* и *тонсюэ* (сокурсник).

В ответе на вопрос о предпочтительных формах обращения 52 студентов (20%) выбрало вариант *имя*, так как, по их мнению, эта форма создает ощущение

близости, способствует установлению теплых отношений с преподавателем и выражает его заботу. На втором месте (13,8%) оказалась форма «фамилия + имя», что объясняется её удобством и распространенностью в учебной среде. Примечательно, что наименее предпочтительной формой обращения для китайских студентов также оказалась формальные формы обращения *фамилия + имя* (13%), *тонсюэ* (сокурсник) (11,1%) и *фамилия + имя + тонсюэ* (5%). Студенты отмечали, что она воспринимается их как слишком формальными, отстраненными, невежливыми и даже обидными. Из этого можно заключить, что китайские студенты стремятся к более личному и менее формализованному общению с преподавателями.

3.2.2.1.2. Местоименные формы обращения

Что касается использования местоименных форм обращения к студентам в китайском академическом дискурсе, данные *Таблицы 5* демонстрируют, что форма *ты* является наиболее частотной. Почти половина информантов (49,6%) утверждают, что их преподаватель «всегда» использует обращение на *ni 你* (ты) и 26,6% выбрали ответ «часто». При этом 40,4% студентов заявили, что преподаватели «никогда» не обращаются к ним на *nin 您* (Вы).

Таблица 5. Местоименные формы обращения преподавателя к студенту

Частотность использования ФО ты/Вы к студенту в китайском АД (N=260)					
Формы обращения	всегда (%)	часто (%)	иногда (%)	редко (%)	никогда (%)
Вы (nin 您)	8,5	9,5	20,4	21,2	40,4
Ты (ni 你)	49,6	26,6	9,6	11,5	2,7

Более того, в ответах на вопрос «Вы предпочитаете форму *ты* или *Вы*, когда к вам обращается преподаватель», подавляющее большинство, 90,38% китайских студентов, высказались за то, чтобы преподаватели использовали ФО *nǐ* 你 (ты) при обращении к ним. Большинство китайских студентов поддерживают обращение к преподавателям в форме *nǐ* 你 (ты). Причины, по которым они считают неуместной ФО *nín* 您 (Вы), в основном кроются в различиях в статусе, возрасте и знаниях между ними и их преподавателями:

(43) *Использование преподавателями формы Т соответствует нашей идентичности. Для меня крайне важно занимать скромную позицию, учитывая мой относительный недостаток опыта, и квалификации по сравнению с преподавателем. (老师 (对学生) 使用“你”才与我们的身份相符。跟老师相比, 我的经验和资历相对欠缺, 因此谦虚的态度对我来说至关重要。)*

(44) *Форма Т позволяет нам почувствовать себя ближе, интимнее, устраняя ощущение дистанции. (“你”吧, 这样感觉更亲近, 更亲密, 减少了距离感。)*

(45) *Учитывая старшинство и роль преподавателя, я бы чувствовал себя неловко, если бы он/она обратился (-лась) ко мне в форме V, преподавателям не нужно быть столь вежливыми. (鉴于老师的资历和身份, 要是他/她用“您”称呼我, 我会感到不自在, 老师没必要这么礼貌。)*

3.2.2.2. Формы обращения студента к преподавателю

3.2.2.2.1. Номинативные формы обращения

Результаты исследования демонстрируют разнообразие форм обращения к преподавателям в китайском академическом контексте (см. *Таблицу 6*). Наиболее частотными являются традиционные формы обращения, такие как *лаоши* (преподаватель), а также *фамилия + лаоши*. Эти формы пользуются популярностью не только в формальных ситуациях (например, на занятиях и конференциях), но и в неформальном общении.

Кроме того, согласно данным *Таблицы 6*, студенты реже используют профессиональные термины, такие как *профессор*, для обращения к преподавателям, по сравнению с формой *лаоши* (преподаватель). Комбинация *фамилия + профессиональные термины* встречается немного чаще, чем использование только титула без фамилии, тогда как форма *фамилия + имя + профессиональные термины* является наименее популярной в формальных контекстах. Мы предполагаем, что использование профессиональных терминов, таких как *профессор*, особенно в сочетании с *фамилия + имя*, может восприниматься как излишне формальное и отстраненное. Именно по этой причине такие формы обращения менее распространены даже в официальных ситуациях.

В неформальной обстановке на первом месте по частоте использования, как уже было отмечено, оказалась форма обращения *лаоши* (преподаватель), на втором – сочетание *фамилия + лаоши*. На третьем месте оказались термины родства, такие как *та 妈* (мать), *jie 姐* (старшая сестра), *ge 哥* (старший брат) и

другие, которые иногда используются в сочетании с фамилией и/или именем преподавателей. Другие категории, такие как *ласковые выражения*, встречаются значительно реже.

Таблица 6. Формы обращения студента к преподавателю и их частотность

Частотность использования форм обращения к преподавателю в китайском АД (N=260)						
Контекст	Формы обращения	всегда (%)	часто (%)	иногда (%)	редко (%)	никогда (%)
Формальный	Учитель (лаоши)	45	26,2	13,8	13,1	1,9
	Фамилия + учитель(лаоши)	25	30	29,6	12,3	3,1
	Фамилия + имя +учитель(лаоши)	6,5	18,5	20,4	28,1	26,5
	Название должности (профессор)	12,7	20,7	30,8	18,5	17,3
	Фамилия + название должности (профессор)	13,1	26,9	20,4	21,5	18,1
	Фамилия + имя + называние должности (профессор)	5	23,1	18,5	18,8	34,6
Не-формальный	Учитель (лаоши)	38,1	25	23,1	10	3,8
	Фамилия + учитель (лаоши)	23,5	37,7	22,3	9,2	7,3
	Фамилия + имя +учитель(лаоши)	10,4	15,8	17,7	28,5	27,6
	Термины родства	12,3	20	25,4	19,2	23,1
	Ласковые формы	7,7	12,7	22,3	19,2	38,1
	Имя +лаоши	8	12,7	17,7	28,5	33,1

На вопрос «Какую форму обращения к преподавателю Вы предпочитаете и почему?» 156 студентов (60%) выбрали *лаоши* (преподаватель) и формы *фамилия + лаоши*, объясняя свой выбор следующими причинами: «*Это уважительно*», «*вежливо*», «*просто и удобно*», «*не создает чувства дистанции*», «*универсально, не может быть ошибочным*».

В то же время 45 студентов (17,3%) в неформальной обстановке предпочли использовать термины родства для обращения к преподавателю. Они объяснили

это тем, что такие формы помогают сократить дистанцию между студентами и преподавателями, делая общение менее формальным и более личным. Среди обоснований часто встречались такие фразы: «нет дистанцирования при общении наедине», «создаётся ощущение близости», «это сближает студентов и преподавателей». Слова «близость», «близкая дистанция» и «неформальность» были наиболее частыми среди аргументов.

Данные проведенного исследования подтверждают, что китайские студенты используют разнообразные формы обращения к преподавателю, каждая из которых имеет свой социально-прагматический подтекст, влияющий на выбор. Например, формы *лаоши* (преподаватель) и формы *фамилия + лаоши* (преподаватель) передают уважение и являются «безопасными» и «универсальными» вариантами. В то время как форма *фамилия + имя + лаоши (преподаватель)* используется реже, что может быть связано с важностью соблюдения иерархии и структуры китайского имени, где обычно только старшие могут использовать различные виды имен для младших, но не наоборот [Wu, 1990]. Термины родства, как было отмечено, способствуют сближению и созданию комфортной обстановки.

3.2.2.2.2. Местоименные формы обращения

На вопросы о том, какую местоименную форму используют студенты при обращении к преподавателю *nǐ* 你 (ты) или *nín* 您 (Вы), большинство китайских информантов выбрали ФО *nín* 您 (Вы), при этом 52,30% информантов ответили, что использует форму *nín* 您 (Вы) всегда, 26,5% – «часто» (См. Таблицу 7). Тем не менее, 9,2% китайских студентов указали, что «всегда» используют форму *nǐ*

в обращении к преподавателю, 17,7 – «часто», 20% – «иногда», что говорит о том, что обращение на ты к преподавателю в китайском контексте присутствует.

Таблица 7. Местоименные формы обращения к преподавателю

Частотность использования ты/Вы к преподавателю в китайском АД (N=260)					
Формы обращения	всегда (%)	часто (%)	иногда (%)	редко (%)	никогда (%)
Вы (nín 您)	52,3	26,5	16,2	3,5	1,5
Ты (nǐ 你)	9,2	17,7	20	26,2	26,9

В ответах на вопросы, в каких ситуациях китайские студенты обращаются к преподавателю на nǐ 你 (ты), нами были получены следующие ответы:

(46) *Я считаю, что выбор местоимений в первую очередь зависит от близости отношений с преподавателем. Если преподаватель мне не близок, я обращаюсь к нему с формой V, независимо от обстоятельств. (我觉得, 选“你”还是“您”主要是和老师的关系亲近与否, 不亲近的老师无论在什么情况下我都是称呼您的。)*

(47) *В первых приветствиях обычно используется форма V. Если преподаватель выглядит дружелюбным, и отношения развиваются или предполагают более активное взаимодействие, можно перейти от формальному V к неформальному T. (第一次打招呼会称呼“您”, 看后续聊天时两个人的距离情况, 如果感受下来老师平易近人会称呼“你”, 如果比较严厉的话就称呼“您”, 如果两个人在后面的交流中关系慢慢拉近或者交往比较频繁的话, “您”也慢慢转为“你”。)*

(48) *В принципе, по мере развития отношений (с преподавателем) становится естественным использование менее серьезных обращений,*

как «ты». (基本上随着 (跟老师) 关系的推进, 感觉到自然而然的可以使用不那么严肃的称呼 (你) 。)

3.2.3. Речевой акт *обращение* в русском академическом дискурсе

3.2.3.1. Формы обращения преподавателя к студенту

3.2.3.1.1. Номинативные формы обращения

Проанализированный материал показал, что в русском контексте преподаватели при обращении к студентам используют несколько номинативных форм, которые отражают различный уровень формальности, социально-психологическую дистанцию и характер взаимоотношений.

Таблица 8. Номинативные формы обращения преподавателя к студенту и их частотность

Частотность использования форм обращения к студенту в русском АД (N=100)						
Контекст	Формы обращения	всегда (%)	часто (%)	иногда (%)	редко (%)	никогда (%)
Формальный	Фамилия	2	20	23	27	28
	Фамилия + имя	3	26	32	23	16
	Имя	37	44	9	4	6
	Краткое имя	20	21	19	16	24
	Ласковое имя	3	3	7	13	74
Не-формальный	Фамилия	0	10	9	12	69
	Фамилия + имя	2	10	12	15	61
	Имя	38	32	13	3	14
	Краткое имя	30	26	10	9	25
	Ласковое имя	4	9	12	9	66

Наиболее частой ФО как в формальной, так и неформальной обстановке, является обращение по имени. В формальных ситуациях 37% студентов отметили, что слышат это обращение в свой адрес «всегда» и 44% – «часто», в неформальных – 38% и 32% соответственно. На втором месте оказалось краткое

имя, частотность употребления которого возрастает в неформальных ситуациях (См. Таблицу 8).

Среди предпочитаемых студентами форм обращения от преподавателей студенты также назвали *имя*, объяснив это следующим образом:

(49) *Это (обращение по имени) золотая Середина между формализмом и панибратством.*

(50) *Полное имя я считаю наиболее уважительной формой обращения к студенту; Обращение по полному имени помогает разрядить напряжение официальной обстановки, сохраняя при этом уважительное общение.*

Меньше всего студентам нравится обращение – по фамилии (70%):

(51) *Обращение только по фамилии звучит немного грубо, это не очень приятно.*

(52) *Чувствуется неприязнь или то, что преподаватель забыл мое имя; Потому что это звучит грубо, как в школе - а я не школьник. И как будто не уважает мое имя, меня.*

Еще одна форма обращения, которая, как отмечают некоторые российские студенты (30 %), им не нравится – это ласкательная форма имени. Они объясняют это следующим образом:

(53) *Ласкательные формы я допускаю только от членов семьи, но их звучание мне тоже не нравится.*

(54) *Это звучит фамильярно и неприятно. Обычно уменьшительно-ласкательные имена используются в домашней обстановке, в среде неформального, тесного общения, и неприятно, когда кто-то, не входящий в*

этот круг (преподаватель) пытается Вам создать такую ситуацию на занятии.

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

3.2.3.1.2. Местоименные формы обращения

В отношении местоименных форм обращения в адрес студентов, согласно полученным данным, преподаватели используют как *Вы*, так и *ты* формы. Согласно результатам опроса, 39% респондентов указали, что преподаватели «часто» используют форму *Вы* в общении с ними, 31% – «всегда». Однако 24% отметили, что преподаватели «часто» используют в их адрес обращение *ты*. Только 14% студентов отметили, что преподаватели «никогда» не обращаются к ним на *ты* (См. Таблицу 9).

На вопрос о том, какое из двух местоименных ФО они предпочитают, только 16 % российских студентов высказались за то, чтобы преподаватели использовали *ты* форму. 41 % предпочли *Вы* форму, а 43 % считают приемлемыми обе формы.

Таблица 9. Местоименные формы обращения преподавателя к студенту

Частотность использования ФО ты/Вы к студенту в русском АД (N=100)					
Формы обращения	всегда (%)	часто (%)	иногда (%)	редко (%)	никогда (%)
Вы	31	39	23	6	1
Ты	8	24	38	16	14

Некоторые российские студенты утверждают, что статусное неравенство между преподавателями и учениками оправдывает использование формы обращения *ты*:

(56) *Я еще не достиг того возраста или степени, чтобы преподаватели обращались ко мне в форме V.*

(57) *Я уступаю преподавателю. Поскольку преподаватели старше, для меня нет ничего грубого в том, что ко мне обращаются на ты.*

Но большинство российских студентов придерживаются противоположной точки зрения, считая, что они уже взрослые, поэтому отношения с преподавателями должны быть взаимоуважительными и преподаватели тоже должны обращаться к ним на *Вы*:

(58) *Мне важно знать, что меня уважают, что отражается в использовании Вы-формы преподавателем. Вы-форма — это уважительная форма обращения, чувствуется, что преподаватель считает вас взрослым, а не ребенком, что создает ощущение равенства между нами.*

(59) *Я предпочитаю, чтобы преподаватель обращался ко мне на Вы, поскольку считаю, что это демонстрирует вежливость, учтивость и уважение к студенту.*

(60) *Взаимное обращение на Вы означает равенство и устраняет любое ощущение снисходительности со стороны преподавателя. Нет ощущения, что преподаватель смотрит на вас свысока.*

Более того, российские студенты, придерживающиеся допустимости обеих форм, утверждают, что это зависит от индивидуальных факторов, таких как возраст преподавателя и/или ситуация общения и степень формальности:

(61) *У меня нет предпочтений в отношении T или V; если преподаватель намного старше, приятнее, когда он/она обращается ко мне на T (ты-*

форма ассоциируется с внучкой, ребенком, что способствует психологической легкости). Однако если преподаватели молодого возраста, хотелось бы, чтобы они использовали V-форму, чтобы сохранить определенную дистанцию.

(62) Обе формы обращения взаимозаменяемы, но форма T предпочтительнее в личных диалогах, тогда как форма V более уместна в учебной обстановке.

3.2.3.2. Формы обращения студента к преподавателю

3.2.3.2.1. Номинативные формы обращения

Российские респонденты практически единодушно ответили, что и в формальной, и в неформальной обстановке при обращении к своим преподавателям они используют ФО *имя + отчество*. Это наиболее предпочтительная ФО к преподавателям. 86% используют ее «всегда» в формальной обстановке и 80 % студентов отметили, что «всегда» употребляют ее в неформальной обстановке, т.е. значительной разницы в ее употреблении в двух контекстах замечено не было (см. *Таблицу 10*). Причины этого выбора они объяснили следующим образом:

(63) Потому что это общепринятая форма обращения, и она выражает уважение, серьезность общения и отношения к преподавателю.

(64) В русской культуре принято обращаться к старшему, преподавателю или любому малознакомому человеку по имени-отчеству. Таким образом мы проявляем к человеку уважение.

Таблица 10. Формы обращения студента к преподавателю и их частотность использования

Частотность использования форм обращения к преподавателю в русском АД (N=100)						
Контекст	Формы обращения	всегда (%)	часто (%)	иногда (%)	редко (%)	никогда (%)
Формальный	Имя + отчество	86	14	0	0	0
	Имя	1	2	7	14	76
	Профессор + фамилия	0	0	4	3	93
Не-формальный	Имя + отчество	80	15	3	1	1
	Имя	2	3	7	17	71
	Профессор + фамилия	0	0	0	2	98

Всего 1 % российских студентов отметили, что обращаются к преподавателю по имени, когда преподаватель настаивает на таком обращении. Главным образом это происходит в тех случаях, когда разница в возрасте между преподавателем и студентом незначительная и особенно на занятиях по иностранному языку, когда преподаватель просит так к нему обращаться.

3.2.3.2.2. Местоименные формы обращения

Что касается местоименных форм обращения, используемых российскими студентами к своему преподавателю, то подавляющее большинство (96%) указали, что всегда употребляют Вы-форму (см. *Таблицу 11.*).

Таблица 11. Местоименные формы обращения студентов к преподавателю в русском АД

Частотность использования ты/Вы к преподавателю в русском АД (N=100)					
Формы обращения	всегда (%)	часто (%)	иногда (%)	редко (%)	никогда (%)
Вы	96	4	0	0	0
Ты	0	0	3	15	82

На вопрос о том, бывают ли ситуации, где они обращаются к преподавателю на *ты*, некоторые респонденты (21 %) ответили, что «иногда» это возможно при наличии следующих факторов: предпочтение преподавателя, его молодой возраст, близкие психологические отношения:

- (65) *Если преподаватель прямо просит обращаться к нему таким образом, например, на дополнительных курсах, где поощряется неформальное общение.*
- (66) *Обращение к преподавателям на ты до 30 лет, гендерно нейтральное, в неформальной обстановке часто означает дружеские отношения с преподавателем.*
- (67) *Единственный вариант, когда используются формы Т, — это когда преподаватель является другом или давним знакомым и, строго в неформальной обстановке.*
- (68) *Хотя лично для меня это редкость, могут быть случаи, когда люди используют форму «ты» с преподавателями, которых они знают лично, обычно это молодые кандидаты наук. Однако даже в таких случаях официальная обстановка требует употребления формы «Вы», чтобы выразить уважение и сохранить иерархию.*

При этом 82% студентов ответили, что «никогда» не употребляют обращение на *ты* в адрес преподавателя.

3.2.4. Сопоставительный анализ речевого акта *обращение* в китайском и русском академическом дискурсе

На основе результатов анкетирования и интервью были выявлены значительные различия в речевом акте *обращение* в китайском и русском академическом дискурсе.

В контексте обращения преподавателя к студенту наблюдаются принципиальные различия в использовании местоимений. Большинство

китайских преподавателей обращаются к студентам исключительно на *ты*, в то время как российские преподаватели при взаимодействии со студентами чаще используют форму *Вы*. Как отмечают респонденты, китайские студенты осознают существующую иерархическую дистанцию между ними и преподавателем, что обусловлено разницей в социальном статусе. Они предпочитают, чтобы преподаватели с более высоким социальным положением не обращались к ним на *Вы*, воспринимая это как нарушение установленной субординации. Русские респонденты, напротив, придерживаются противоположной точки зрения и ожидают от преподавателей обращения на *Вы*, что, по их мнению, является проявлением взаимного уважения.

При обращении студентов к преподавателям в русском академическом дискурсе проявляется единообразие в выборе форм обращения. Доминирующими являются обращение на *Вы* и по имени-отчеству. В китайском контексте наблюдается гораздо большее разнообразие как в выборе именных форм обращения, так и в использовании местоименных. Несмотря на существование строгой иерархии между преподавателем и студентом, китайские студенты нередко стремятся сократить дистанцию, используя местоимение *nǐ 你* (ты) и различные номинативные ФО, в том числе термины родства.

Термины родства представляют собой еще одно существенное различие в ФО между китайскими и российскими преподавателями и студентами. Такие термины используются исключительно в китайском академическом дискурсе, где они подчеркивают интимность и близость отношений между участниками взаимодействия [Chen, Ren 2020]. И преподаватели, и студенты выбирают эту ФО для выражения близости, особой солидарности, что характерно для китайской

культурной традиции, подчеркивает стремление китайских преподавателей и студентов к сближению и установлению более неформальных, семейных отношений друг с другом, что свидетельствует об их ярко выраженной идентичности.

Таким образом, можно сделать вывод, что, в отличие от русского академического дискурса, в котором акцентируется формальность и равноправие между преподавателем и студентом, китайский академический дискурс характеризуется, с одной стороны, иерархичностью, с другой – стремлением к близости. Это ярко проявляется в речевом акте *обращение*. Наши результаты совпадают с мнением других исследователей [например, Pan 2000], которые отмечают, что в институциональном дискурсе, таком как взаимодействие между преподавателем и студентом, китайская вежливость акцентирует внимание на внутригрупповой сплоченности и солидарности участников. Однако солидарность подчеркивается при условии соблюдения иерархического порядка. В этом случае социальные роли участников взаимодействия строго определяются ситуацией. Когда иерархический порядок институционализируется и становится стабильным, основное внимание переключается на солидарность.

3.3. Речевой акт *благодарность* в китайском и русском академическом дискурсе

Речевой акт *благодарность* в академическом дискурсе играет важную роль в поддержании позитивных отношений между студентами и преподавателями. Благодарность выражает признательность за полученные знания, помощь или поддержку, что укрепляет академические и межличностные связи. Однако, как

будет показано, он имеет культурную вариативность и в межкультурном контексте может не всегда соответствовать ожиданиям собеседников.

В данном разделе представлены результаты анализа реализации и функционирования РА *благодарность* в китайском и русском академическом дискурсе. Сначала будут представлены количественные данные, касающиеся частотности данного РА в собранном нами китайском корпусе, затем качественные данные, касающиеся выражения благодарности в китайском дискурсе в восходящем и нисходящем контекстах, далее аналогичный анализ будет проведён в русском корпусе. Завершающим этапом будет сопоставительный анализ РА *благодарность* в двух культурных академических контекстах.

3.3.1. Речевой акт *благодарность* в китайском академическом дискурсе

Проведенный количественный и качественный анализ собранных данных дал следующие результаты. С количественной точки зрения, РА *благодарность* встречались в китайском контексте всего 101 раз на 18 занятиях (из 50). При этом преподаватели выражали благодарность чаще, чем студенты, преподаватели совершили данный РА 87 раз, студенты – 14 раз. Среди форм благодарности самой частотной (97%) оказалась стандартная формула *xièxiè 谢谢* ('Спасибо'). Остальные более формальные формулы *gǎn xiè 感谢* ('Благодарю'), *fēi cháng gǎn xiè 非常感谢* ('Очень благодарю'), *tè bié gǎn xiè 特别感谢* ('Особо благодарю') встретились только по 1 разу в речи преподавателей, в речи студентов они обнаружены не были (см. *Таблицу 12*).

Таблица 12. Речевой акт *благодарность* в китайском академическом 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 усиления благодарности, то, по нашим наблюдениям, лексические интенсификаторы, например, *fēi cháng gǎn xiè* 非常感谢 (‘Очень благодарю’), в китайском академическом дискурсе практически не используются. Благодарность часто усиливается путем повторения благодарственной формулы:

(69) КП: Вы меня слышите?

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 нашем материале встретились единичные примеры, когда в одном дискурсивном фрагменте были использованы как лексические, так и синтаксические средства усиления благодарности:

(70) (преподаватель благодарит студентку за правильный ответ на сложный вопрос)

КП: Хорошо, очень благодарю, Цай Цзыци. Спасибо тебе. Садитесь, пожалуйста, спасибо.

[КП: 好, 非常感谢蔡子琪, 谢谢你, 请坐好, 谢谢。]

(71) (преподаватель благодарит студента за то, что он загрузил запись занятий на диск)

КП: Спасибо Ду Хайвэй, особо благодарю тебя тут (публично).

[КП: 谢谢杜海伟, 在这特别感谢。]

3.3.1.1. Выражение благодарности преподавателя к студенту

В проанализированном материале китайские преподаватели, выражают благодарность в 6 раз чаще, чем студенты (87 случаев по сравнению с 14). Лексические интенсификаторы ими практически не употребляются. Однако усиление благодарности осуществляется через повторение благодарственных реплик, что наглядно иллюстрируют примеры (72-75). Пытаясь выделить наиболее частые объекты благодарности, т.е. определить, за что студенты благодарят преподавателей, мы выделили следующие ситуации выражения благодарности.

- за хороший ответ:

(72) *КП: Хорошо, спасибо, СяоМин, спасибо, молодец, хорошо.*

[КП: **好, 谢谢你, 小明, 谢谢, 不错, 好.**]

- за проявленную инициативу, например, за напоминание студентами об определенной ситуации:

(73) КС: *Преподаватель, нет звука, преподаватель, сейчас нет звука.*

КП: *Эй, я выключил этот (микрофон), **спасибо**, что напомнили мне. **Спасибо, спасибо**, что напомнили мне. Ладно, эй, я только что зря проговорил полдня. Я повторю это еще раз.*

[КС: *老师没声音, 老师, 现在上课没声音啊.*

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.** 好, 哎, 我刚才白讲半天啊. 我再讲一遍啊.]*

- за выполнение студентами какой-либо задачи:

(74) КП: *Хорошо, давайте просто посмотрим, вернулись ли студенты в класс. **Спасибо** всем за сотрудничество. Мы как раз обсуждали процедуру... увидел, **спасибо.***

[КП: *大家回来上课了, 回来上课吧. 我来看一下, 同学们是不是在线上? 在线上吗? 在线上的话, 在那个, 在那个讨论区里面扣个6.....*

КП: *好吧, 我们就看看同学们有没有回来上课. **谢谢大家配合.** 我们刚才讲到程序的... 看到了, **谢谢你.**]*

- в конце занятия за внимание:

(75) КП: *На этом наш сегодняшний урок закончен, **спасибо.** До свидания, до четверга, до свидания. **Спасибо**, можете выйти из кабинета, до свидания, готов ответить на вопросы индивидуально, окей, **спасибо.***

[КП: *我们今天课就到这, 好**谢谢大家.** 再见 星期四再见. **谢谢**可以下课了再见, 考试题不会的也可以问问我, 愿意单独答疑的好吧, **谢谢.**]*

Как мы можем наблюдать, преподаватели благодарят студентов за ответы (примеры 72), за помощь (примеры 73, 74), а также формула благодарности выступает как знак завершения занятий (примеры 75). Особо стоит отметить, что во всех приведенных примерах используются синтаксическими средства усиления благодарности через повторение. В нашем материале было обнаружено 19 ситуаций, в которых формулы благодарности были использованы по 2-3 раза.

3.3.1.2. Выражение благодарности студента к преподавателю

Случаи благодарности студентом преподавателя в нашем материале немногочисленны. (14 случаев на 50 видеозаписей). При этом студенты ограничивались краткой формулой *xièxiè 谢谢* ('Спасибо'). Наиболее типичными ситуациями благодарности оказались следующие: Преподаватель ответил на вопрос студента:

(76) *КС: Преподаватель, я просто хочу спросить, эта наша курсовая работа должна быть на тему медиа и взаимодействия, верно?*

КП: Речь идет о том, чтобы написать о сфере медиа и взаимодействия

КС: Хорошо, понятно, спасибо, преподаватель.

[КС: 老师, 我就想问一下, 我们那个课程论文是必须以媒体与交互为主题, 是吧? ⁹

КП: 就是写媒体与交互这个领域的内容....

КС: 好, 了解, 谢谢老师。]

- преподаватель разрешил студенту сесть:

⁹ Здесь и в дальнейшем преднамеренно дается буквальный перевод, чтобы провести контрастный анализ.

(77) КП: *Хорошо, неплохо, а, спасибо, пожалуйста, садитесь. Спасибо.*

КС: *Спасибо, преподаватель.*

КП: *Да.*

[КП: *嗯, 好, 不错啊, 谢谢请坐。谢谢。*

КС: *嗯, 谢谢老师。*

КП: *嗯。]*

- преподаватель пожелал студенту скорейшего выздоровления:

(78) КП: *Ну, я тоже желаю вам поскорее выздороветь.*

КС: *Спасибо, преподаватель, извините.*

КП: *Эй, все в порядке.*

[КП: *好也祝你快点好啊, 好吧。*

КС: *谢谢老师, 我很抱歉。*

КП: *哎, 没事。]*

3.3.2. Речевой акт *благодарность* в русском академическом дискурсе

РА *благодарность* встретился в русском материале в общей сложности 326 раз, что в три с лишним раза чаще по сравнению с китайским контекстом. При этом преподаватели и студенты благодарили примерно одинаковое количество раз с небольшим увеличением в пользу студента (44,8% и 55,2% соответственно) (см. *Таблицу 13*).

При изучении формул благодарности в русском контексте всего найдено 7 разных формул, в том числе **благодарность без интенсификатора** (*спасибо, благодарю*), и **благодарность с интенсификатором** (*спасибо большое, спасибо огромное*). Также мы можем заметить, что в русском академическом дискурсе

среди формул благодарности преобладают формулы благодарности без интенсификатора. И преподаватели, и студенты (36,5% и 38,6% от общей сложности) используют именно такой тип формул. Наиболее стандартной формулой является краткое *Спасибо*.

Таблица 13. Речевой акт *благодарность* в русском академическом 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 благодарить	1 (0,3)	1 (0,3)	0 (0,0)
Итого	326 (100)	146 (44,8)	180 (55,2)

В то же время почти 20% приходится на формулы с интенсификатором (*большое спасибо / огромное спасибо*), которые употребляются студентами почти в два раза чаще, чем преподавателями. Через подобные формулы усиливается внимание к собеседнику и таким образом реализуется стратегия позитивной вежливости [Brown, Levinson 1987]. В то же время в русском материале встретились случаи выражения косвенной благодарности (*Я хотел бы поблагодарить Вас... / Разрешите поблагодарить Вас...*), в которых наблюдаются стратегии негативной вежливости, или стратегии дистанцирования [Ларина 2009], придающие формальность стилю коммуникации.

Далее будем рассматривать объекты благодарности в нисходящем и восходящем контекстах (разделах 3.3.2.1. и 3.3.2.2.)

3.3.2.1. Выражение благодарности преподавателя к студенту

В нисходящем контексте в нашем материале было обнаружено 146 случаев (44,8%) выражения благодарности преподавателями к студентам. Анализ контекстов позволил выявить следующие наиболее типичные ситуации, в которых преподаватели благодарят студентов за выполненную просьбу:

(79) РП¹⁰: *Да, ну скажите что-нибудь.*

РС: *Мы здесь, мы с вами.*

РП: **Спасибо.** *Ещё раз всем доброе утро. Идёт запись. Мы с вами продолжаем. Сегодня вторник, 24 ноября.*

(80) РП: *Когда что-то висит на экране, я не вижу ваших аватар. Кто отвечает? Пожалуйста, представьтесь и поясните, что вы имеете в виду.*

РС: *Елена.*

РП: *Елена, хорошо. Спасибо большое.*

За правильный ответ/комментарий:

(81) РС: *С концентрацией, удельным углом вращения, и длиной и толщиной слоя.*

РП: *Молодец! Спасибо, Александра.*

За помощь:

(82) РП: **Все, спасибо вам огромное, что вы мне помогли. Вот, спасибо.**

¹⁰ Здесь и далее: РП – российский преподаватель, РС – российский студент.

Как и китайские преподаватели, российские преподаватели благодарят студентов в конце занятия, что является частью прощания и означает, что занятие закончено.

(83) РП: *Ну всё я благодарю Вас за участие, единственное что я вас попрошу: участвуйте поактивнее, больше получите знаний.*

Однако в отличие от китайского контекста российские преподаватели в конце занятий, обмениваются благодарностями со студентами. Они благодарят их за внимание / за работу / за участие в дискуссии..., используя различные формулы благодарности и в ответ получают благодарность от студентов, на которую тоже отвечают благодарностью.

(84) РП: *Спасибо за работу. Я желаю вам успешного дня и жду ваших результатов.*

РС: *Спасибо, до свидания.*

РП: *Спасибо, До свидания.*

(85) РП: *Ребятки, благодарю вас за внимание, надеюсь, это не очень утомило, лекцию сейчас выложу, всего доброго. Всем большое спасибо.*

(86) РС: *Вам Спасибо большое.*

Интересно отметить, что такой обмен благодарностями в китайском материале отсутствует.

3.3.2.2. Выражение благодарности студента к преподавателю

В восходящем контексте российские студенты выражают благодарность преподавателям намного чаще, чем китайские студенты, и в более разнообразных

контекстах. В нашем материале были выделены следующие контексты, в которых российские студенты благодарят преподавателя.

Во-первых, как и в китайском контексте, российские студенты благодарят преподавателя за объяснение / ответ на вопрос, но в отличие от китайских студентов, они часто используют лексические средства усиления благодарности, что мы можем четко видеть в следующих примерах (см. 87, 88).

(87) [преподаватель ответил на вопрос студента]

РС: Все понятно, спасибо большое.

РП: Так, ну тогда, наверное, на сегодня все.

РС: Все, я понял вас. Хорошо, спасибо большое.

РП: Пожалуйста. Так, еще какие вопросы?

(88) *РП: Нет скорее всего нет но либо это было очень давно и мы забыли*

РС: Все теперь понятно точно, Спасибо большое.

РП: хорошо не стесняйтесь, спрашивайте.

Кроме того, российские студенты благодарят преподавателей за комментарии/ отзывы после своего доклада / вопросы и замечания, используя также оба типа формул благодарности:

(89) *РС: Я совсем согласна. Спасибо большое, Виктор Васильевич, за отзыв.*

(90) *РП: Да, там как-то они как бы беззубые, совершенно неконкретные, как лозунги в газете «Правда». Общие слова, согласен.*

РС: Будет всё исправлено, будут цифры. Спасибо за замечание.

(91) РС: *Давайте я вам сразу отвечу. Смотрите, Ирина Алексеевна, спасибо большое за вопрос. Анализируя, когда еще выбиралась тема диссертации.*

Также по нашим наблюдениям российские студенты после своего выступления благодарят за внимание, как знак завершения выступления.

(92) РС: *Участие в конференциях представлено на слайде, Позвольте не зачитывать. Спасибо за внимание.*

(93) РС: *У нас как бы все. Спасибо за внимание.*

(94) РС: *На этом у меня все, я думаю. Спасибо за внимание.*

В конце занятия при прощании с преподавателем многие студенты выражают благодарность, используя как формулы без интенсификатора, так и с интенсификатором:

(95) РП: *А сейчас я просто вам скину свой образец своей собственной аналитики. Вы посмотрите, хорошо?*

РС: *Хорошо, спасибо вам большое. До свидания.*

РС2: *До свидания.*

РС3: *Спасибо. Всего хорошего.*

(96) РП: *Ребятки, я закрываю запись, отключаю запись. Благодарю вас за внимание, всего доброго. (к ребятам онлайн)*

РС: *Спасибо, до свидания.*

В примерах (95, 96) мы снова наблюдаем обмен благодарностями, который не типичен для китайского контекста.

3.3.3. Сопоставительный анализ речевого акта *благодарность* в китайском и русском академическом дискурсе

Анализируя РА *благодарность* в китайском и русском академическом дискурсе в нисходящем и восходящем контексте, мы обращали внимание на три основных исследовательских вопроса: **как часто / как / за что** благодарят китайские и российские преподаватели и студенты друг друга. Помимо сходств, наш сопоставительный анализ выявил ряд существенных различий.

Во-первых, результаты количественного анализа показывают, что в целом китайские преподаватели и студенты гораздо реже выражают благодарность, чем русские (в нашем материале в три раза реже). При этом, если в русском академическом дискурсе и преподаватели, и студенты благодарят друг друга достаточно регулярно (студенты благодарят даже с несколько большей частотностью), в китайском дискурсе студенты выражают благодарность преподавателям значительно реже, чем это делают преподаватели. В нашем материале почти в 14 раз реже. (см. *Таблицу 14*).

Таблица 14. Частотность выражения благодарности в восходящем и нисходящем контекстах

Контекст	Китайский дискурс	Русский дискурс
	Количество употреблений (%)	Количество употреблений (%)
Преподаватель к студенту	87 (86,2)	146 (44,8)
Студент к преподавателю	14 (13,8)	180 (55,2)
Всего	101	326

Что касается используемых формул и их экспрессивности (использования тактики усиления), то мы также можем заметить существенные различия. В китайском дискурсе преобладающей является формула «*xièxiè 谢谢* ('Спасибо')», (98%); в русском самой частотной формулой также является «Спасибо», (70,5%), однако, помимо нее, было отмечено 60 случаев употребления формул с интенсификатрами (большое /огромное спасибо) (20,3%). В реализации РА *благодарность*, китайские преподаватели только по 1 разу использовали лексические интенсификаторы благодарности, а российские преподаватели и студенты использовали их 71 раз (21,8%). Кроме того, в русском материале встретилось косвенное выражение благодарности со стороны студентов («хотелось бы поблагодарить», «разрешите благодарить»), что подчеркивает некую дистантность и формальность. В китайском материале, нами было замечено регулярное использование преподавателями тактики повторения (69, 70, 71, 72, 73, 74, 75), что позволяет им снижать степень формальности и в то же время усиливают их благодарность.

Сравнивая ситуации, в которых выражается благодарность в двух дискурсах, мы заметили более разнообразные объекты благодарности в русском контексте, где студенты благодарят преподавателей не только за ответ и оказанную помощь, но и за замечание, комментарий и вопрос. Более того, благодарность используется как знак завершения акта коммуникации, как речевой ритуал и (95, 96).

Таким образом, на основании проанализированного материала мы можем заключить, что в русском академическом дискурсе в ситуации «преподаватель – студент» РА *благодарность* является более частотным, экспрессивным и разнообразным, чем в китайском; он регулярно наблюдается как в нисходящем,

так и восходящем контексте, т.е. совершается как преподавателями, так и студентами. В китайском контексте благодарность выражается значительно реже и главным образом преподавателями, лексические интенсификаторы практически не используются, благодарность усиливается через тактику повторения, контексты выражения благодарности менее разнообразны.

3.4. Речевой акт *извинение* в китайском и русском академическом дискурсе

В академическом дискурсе речевой акт *извинение* играет важную роль в поддержании гармоничных взаимоотношений между студентами и преподавателями. Извинение, как один из наиболее распространённых коммуникативных актов в повседневной жизни, выполняет важные социальные функции, включая восстановление доверия и сохранение позитивных отношений, когда чьи-либо действия или бездействие нанесли ущерб или вызвали неудобства. Процесс извинения регулируется различными социальными факторами, которые влияют на то, как именно этот речевой акт реализуется. Как и речевой акт *благодарность*, РА *извинение* обладает культурной спецификой, которая выражается в разных стратегиях и тактиках, используемых в различных культурах для смягчения вины или выражения сожаления.

В этом разделе представлены результаты анализа речевого акта РА *извинение* в китайском и русском академическом дискурсе. Сначала рассматриваются количественные данные, затем анализируются особенности использования извинений в китайском академическом дискурсе, как в нисходящем, так и в восходящем контекстах. После этого проводится аналогичный анализ для

русского дискурса. Заключительной частью является сопоставление особенностей выражения РА *извинение* в обеих культурах, с акцентом на их различия и сходства.

3.4.1. Речевой акт *извинение* в китайском академическом дискурсе

По результатам анализа речевого акта *извинение* в китайском академическом дискурсе в первую очередь можно заметить большую разницу в частотности выражения извинения преподавателем и студентом (см. таблицу 15). В китайских классах преподаватели извиняются намного чаще, чем студенты. В нашем материале было замечено только 38 употреблений формул извинения, среди них от преподавателя – 34 (89,5%), от студента – 4 (10,5%).

Таблица 15. Речевой акт *извинение* в китайском академическом 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 bàoqiàn (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)	61 (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)

Среди формул извинения в китайском контексте самой частотной (34,2%) оказалась формула «*bùhǎoyìsī* 不好意思 (прошу прощения)». Несколько реже употреблялись «*bàoqiàn* 抱歉 (извините)» (26,3%) и «*duìbuqǐ* 对不起

(простите)» (18,5%). Более формальная формула «*liàngjiě 谅解* (прошу простить)» встретилаь только 3 раза (7,9%).

Как показано в *Таблице 15*, в китайском материале встретились формулы с лексическими интенсификаторами (13,1%): *hěnbàoqiàn 很抱歉* ('очень извините'), *hěnbùhǎoyìsī 很不好意思* ('очень прошу прощения')/ Маркер вежливости *qǐng 请* ('пожалуйста') в данном РА мы также рассматриваем как лексический интенсификатор: *qǐngliàngjiě 请谅解* ('простите, пожалуйста'), например:

(97) КП: Но, возможно, в системе вы не видите результаты, оценки, поэтому, **простите, пожалуйста**, студенты должны понять и верить, что преподаватель даст вам справедливую (оценку). Если вы сдадите экзамен, вы его сдадите, а если наберете 90 или более баллов, вы наберете 90 или более баллов.

[КП:但是可能系统里面,大家看到的评测成绩看不到,所以请同学们也谅解一下,相信老师一定会给大家公平的看大家的成绩的,该及格的一定会及格,该90分以上的一定是90分以上。]

Стоит отметить, что, как и в РА *благодарность*, в РА *извинение* также можно наблюдать не только лексические, но и синтаксические средства интенсификации (повторение извинения). Например:

(98) (преподаватель извиняется за несоблюдение времени окончания занятия):

КП: А, 8:50, пора делать перерыв? Урок начался в 8:00, 8:50, так? Ну, тогда давайте сделаем перерыв, хорошо. Мы вернемся в 9:00. Последние несколько раз слишком часто задерживались, **очень извините, прошу**

прощение. Ах, вы, ребята, должны были напомнить мне сегодня, когда время вышло. Ах, не стесняйтесь, вы бы сказали, что время вышло.

[КП: 啊, 8点50, 我们是不是到休息时间了? 8点上课, 8点50吧? 嗯, 那我们休息一下吧, 好吧。我们9点回来啊, 前几次总是这个老压堂很抱歉, 不好意思啊, 你们今天要到点的时候提醒我一句啊, 别不好意思, 你说时间到了。]

3.4.1.1. Выражение извинения преподавателя к студенту

В нисходящем контексте китайские преподаватели превосходят студентов по количеству извинений. Как показывают результаты, преподаватели извиняются из-за своей ошибки в имени студентов, за ошибки в речи, за задержку занятий, за возникавшие технические проблемы, за недостаточные технические навыки. Приведем примеры этих ситуаций.

- Неправильное произнесение имени студентов. Как уже отмечалось, китайские студенты очень чувствительны к неправильному произнесению своего имени. Возможно, поэтому в примере 99, преподаватель использует 5 раз формулу извинения *bàoqiàn* 抱歉 (извините), в том числе один раз с интенсификатором «*hěnbùhǎoyìsī* 很不好意思 (очень прошу прощения)»:

(99) КП: Сяомин здесь, верно? Есть? Извини, извини, извини. Дамин, очень прошу прощения, сокурсник 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...?]

- Ошибка в речи:

(100) КП: Можете ли вы просто стандартизировать здесь, тогда вы сможете получить корень 3, о, это пропавший X18. **Простите**, да, корень 3, деленный на корень 3, корень 3.

[КП: 在这直接标准化行不, 可以然后出一个根号 3, 哦这会漏了 X18, **对不起**, 对, 根号 3 除以根号 3, 根号 3 哦。]

- Задержка занятия после звонка:

(101) КП: Ну, сегодня также задержал студентов на некоторое время, сейчас уже конец занятия, да? **Прошу прощения**, задержал на 2 минуты, так что содержание остальной части будем обсуждать на следующем занятии, хорошо, студенты, мы закончим занятие.

[КП: 好, 今天还耽误了同学们一些时间, 就是我们就是下课了, 好吧? 呃, **不好意思**, 耽误同学们 2 分钟, 所以后面的内容我们下节课来讲, 好同学们, 我们下课了。]

- Технические проблемы:

(102) КП: **Извините**, интернет сегодня очень нестабильный, если у вас все еще есть проблемы, отправляйте мне сообщение в любое время, чтобы сказать мне, хорошо.

[КП: 请大家再进入群课堂。好的**抱歉**啊, 这个学校今天的这个宽带, 非常不稳定啊, 如果大家还有什么问题, 随时发信息告诉我好不好。]

- Недостаточные технические навыки:

(103) КП: *Простите, я, наверное, не очень хорошо умею пользоваться этой ручкой, я не умею рисовать, я буду пользоваться мышкой.*

[КП: *对不起啊, 我这个笔可能是不是不太好使, 画不起来, 我用鼠标吧。]*

3.4.1.2. Выражение извинения студента к преподавателю

Как уже отмечалось, в нашем материале было найдено только четыре примера извинений китайскими студентами, что может свидетельствовать о редком использовании студентами данного РА.

Формулы извинения, употребляемые китайскими студентами включают в себя два вида: это конвенциональная формула извинения в китайском языке «*bùhǎoyìsī 不好意思* (прошу прощения)» (3 употребления) и формула с интенсификатором «*hěnbàoqiàn 很抱歉* (очень извините)» (1 употребление).

Формула с интенсификатором «*hěnbàoqiàn 很抱歉* (очень извините)» использована китайским студентом, в ситуации, когда он не смог ответить на вопросы преподавателя, объясняя это тем, что он плохо себя чувствовал:

(104) КП: *Тебе было трудно ответить, может быть, не так хорошо знаком с нашим учебным материалом?*

КС: *Эмм, я плохо себя чувствую.*

КП: *Ах, ах, поняла, ну ты тогда вы берегите себя, мы сейчас в непростом периоде ... поэтому нужно быть внимательным и беречь себя, ну, а вам я желаю поскорее выздороветь.*

КС: *Спасибо, учитель, я **очень извиняюсь**.*

КС: *Эй, все в порядке, хорошо, что ах, спасибо Сяомин, можете сесть ах, спасибо.*

[КП: 你觉得写起来有困难吗, 可能当堂还不那么熟是吧?]

КС: 呃是, 我有一点不大舒服就是身体。

КП: 啊, 啊, 明白了, 嗯那你要注意啊, ... 所以大家一定要注意, 照顾好自己, 好, 也祝你快点好啊。

КС: 谢谢老师, 我很抱歉。

КП: 哎没事, 嗯, 好, 那个啊, 谢谢你小明, 可以坐了啊谢谢。]

В данном примере обращает на себя внимание эмпатия преподавателя, а также использование им повторяющихся формул благодарности. Как было рассмотрено выше, здесь они являются маркером завершения коммуникации.

Помимо лексических интенсификаторов, студенты также используют синтаксические интенсификаторы, повторяя формулу извинения. Во-первых, за неоперативную реакцию студента на вызов преподавателя, студент употреблял два раза данные формулы, что также является тактикой усиления РА извинение. Также в нашем материале встретилось извинение студента за ошибочное действие:

(105) КП: Что это значит? Неправильно нажали? Что это значит? Я не понимаю.

КС: Преподаватель, только что внезапно погас экран, прошу прощения.

[КП: 这是啥意思啊? 点错了? 是啥意思? 没听懂啊。

КС: 老师, 点错了, 不好意思, 点错了。]

3.4.2. Речевой акт *извинение* в русском академическом дискурсе

По результатам анализа РА *извинение* в русском академическом дискурсе всего было обнаружено 221 извинения, из которых 146 (66,1%) исходили от преподавателя и 75 (33,9%) от студентов (см. таблицу 16).

Таблица 16. Речевой акт *извинение* в русском академическом 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)

Формула *извините* является наиболее употребляемой как преподавателями, так и студентами (всего 86,9%). Помимо нее, встречалась более формальная формула *простите* (31,1 %).

Следует отметить, что две основные формулы извинения в русском языке «извините», «простите» представляют собой императивы «побуждения, направленные на адресата с целью модифицировать его отношение к говорящему» [Ларина 2007: 92], маркер вежливости *пожалуйста* в данном случае прибавляет силу и интенсифицирует извинение. Поэтому мы относим формулы с *пожалуйста* к типу извинений с интенсификатором.

Что касается формул извинений без интенсификатора и с интенсификатором в русском дискурсе, интересно отметить, что преподаватели к студентам чаще употребляют формулы извинения без интенсификатора «прошу прощения», «простите», «извините», однако, российские студенты к преподавателям чаще используют формулы с интенсификатором «извините, пожалуйста», особенно в когда они перебивают речь преподавателя и задают вопрос:

(106) РС: *Извините, пожалуйста. Можно ли ещё раз повторить первый?*

(107) РС: *Извините, пожалуйста, можно еще раз?*

(108) РС: *Алексей Евгеньевич, извините, пожалуйста, не стало ничего пока известно по поводу экзамена?*

Далее рассмотрим примеры извинений отдельно в нисходящем и восходящем русском контексте.

3.4.2.1. Выражение извинения преподавателя к студенту

Среди 146 формул, используемых российскими преподавателями в адрес своих студентов, были обнаружены также различные объекты извинения. Во-первых, как и китайские преподаватели, российские преподаватели приносят извинение за любое нарушение порядка проведения занятий:

(109) (У преподавателя слышен громкий шум)

РС: *Это у вас каждый день с 10 утра?*

РП: *Да я **прошу прощения**, ну что делать, это случается, начался ремонт у соседей. **Извините**, как в стоматологическом кабинете.*

РС: *Не-не-не, нам то практически нормально, вы терпите.*

(110) (у преподавателя зазвонил телефон)

РП: *Я **прошу прощения**, пожалуйста, думайте над пятым вопросом, а я отвечу руководителю, хорошо?*

Также могут извиняться за ошибку в имени студента или ошибку в речи, что встречалось и в китайском материале:

(111) РС: *Елена Ивановна, он пишет, что у меня доступ закрыт.*

РП: *Тогда будем, Наташа, ой, **простите**, Виктория, да будем искать с вами.*

Однако встретились и другие ситуации, в которых российский преподаватель приносит извинение студенту, которых не было в китайском контексте, например, российский преподаватель может извиняться за перебивание речи студента:

(112) РС: *Вы понимаете, что мы не сдаем вовремя не потому, что мы не подготовились.*

РП: ***Извините, пожалуйста.** Анна, **извините**, я вас немножко перебую. Просто следующее замечание, полученное в адрес меня, это то, что мы отвлекаемся во время семинара.*

(113) РП: *Прошу вас, думайте.*

РС: *То, как предполагается, что это очищенный антир из природного ромиса смеси. Предполагается, что...*

РП: *Наоборот, Рубен. **Простите**, я вас сразу перебую.*

(114) РС: *Тут из-за погоды выключают свет, и у меня из-за этого пропадает интернет периодически. У нас ураган сейчас, так что, если я снова отключусь, то...*

РП: *Так, **простите**, это кто?*

РС: *Можайкин Тимур.*

(115) РП: *это может быть какие-то растворённые абсолютно безопасные соли, но они...*

РС: ***извините**, что я вас перебиваю, являются, конечно. Но я с точки зрения обычного человека, не программиста,*

Также было интересно отметить, что российские преподаватели приносят извинение за речевые ошибки или неточности (116), или когда говорят о табуированных действиях (117):

(116) РП: *«Тысячей слов». Слово «слов» - простите за тавтологию - стоит в форме родительного падежа множественным числом.*

(117) РП: *Этот знак...в некоторых странах, но прежде всего в странах арабского мира, не могу сказать, что во всех, но в некоторых, этот знак обозначает то же самое, что и, простите, средний палец, поднятый в нашей культуре.*

3.4.2.2. Выражение извинения студента к преподавателю

Как показали наши результаты, российские студенты приносят извинение преподавателю часто и в более разнообразных ситуациях, что на наш взгляд, связано с тем, что на занятии они активно проявляют свою инициативу, в том числе во взаимодействии с преподавателями. Так, например, извиняются за перебивание речи преподавателей (118); перед тем, как хотят ответить (119) или указать на ошибки преподавателя (120). При этом они часто используют формулы без интенсификатора:

(118) РС: *Простите, не понял. Можно повторить, пожалуйста?*

РП: *Да, конечно.*

(119) РС: *Простите, могу сказать?*

РП: *Да, конечно. Да, только с видео, пожалуйста.*

(120) РС: *Извините, у вас один бит неправильно написано. 20 тысяч не должно быть. Вы ноль пропустили.*

РП: Вот тут, да? Ага, спасибо.

Кроме того, российские студенты, как правило, извиняются за свои ошибки либо нарушение правил поведения, например за опоздание или несоблюдение правил на занятии:

*(121) РС: **Извините**, это Иванова. Я просто немножко опоздала.*

(122) РП: Елизавета, это у вас такой сзади фон? (шум во время презентации)

*РС: Да, **извините**, я просто живу в общежитии, и мне ничего не остается делать, когда соседка спит., Когда это общежитие не работает, я хожу на первый этаж в кафе.*

РП: Понятно, хорошо.

(123) РП: Как ваша фамилия здесь?

РС: Иванова.

РП: Иванова? Да, а что, это я вас не вижу там.

*РС: А, я ВКонтакте записана Ставицких, **извините**.*

РП: Вот зачем вы это делаете?

*РС: **Простите, пожалуйста**.*

РП: да нет, просто, зря вы это делаете. Иванова, София, по-русски. Запишу. Так, запускаю Иванова София.

Также встретились ситуации, когда студенты не отвечают вовремя на вопросы преподавателя:

(124) 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.

(125) РП: Источников нету, да? [после долго молчания студента] Ау?

РС: Ой, извините, забыла включить микрофон.

3.4.3. Сопоставительный анализ речевого акта *извинение* в китайском и русском академическом дискурсе

Сопоставительный анализ РА *извинение* в китайском и русском академическом дискурсе выявил различия в его частотности, в используемых формулах извинения и их экспрессивности, также в объектах извинения.

Результаты анализа демонстрируют явное различие в частотности РА *извинение* между китайскими и российскими преподавателями и студентами. В нашем материале китайские преподаватели и студенты значительно реже приносят извинение, чем русские. Так, во время 50 наблюдаемых занятий формулы извинения были зафиксированы лишь 34 раза, при этом студенты употребили их всего 4 раза. В то же время в русском материале формулы извинения встретились 221 раз, из них 146 раз употреблений приходится на преподавателей и 75 – на студентов (см. *таблицу 17*).

Кроме того, как в китайском, так и в русском академическом дискурсе, по нашим данным, преподаватели извиняются чаще чем студенты, хотя пропорции существенно различаются: в китайском контексте в 8,5 раз чаще, в русском – менее чем в два раза чаще, что свидетельствует о том, что в русском

академическом дискурсе извинение является востребованным речевым актом, как преподавателями, так и студентами.

Таблица 17. Частотность выражения извинения в восходящем и нисходящем контекстах

	Китайский дискурс	Русский дискурс
	Количество употреблений (%)	Количество употреблений (%)
Преподаватель к студенту	34 (89,5)	146 (66,1)
Студент к преподавателю	4 (10,5)	75 (33,9)
Всего	38	221

В обоих контекстах виды формул извинения достаточно ограничены. В китайском академическом дискурсе чаще всего встречаются – «*bùhǎoyìsī* 不好意思 (прошу прощения)» 13 раз (34,2%), «*bàoqiàn* 抱歉 (извините)» 10 раз (26,3%) и «*duìbuqǐ* 对不起 (простите)» 7 раз (18,5). В русском дискурсе – «Извините» 95 раз (43%), «простите» 66 раз (29,9%) и «извините, пожалуйста» 24 (10,9%). Формулы извинения с интенсификаторами встречаются в обоих дискурсах, но в китайском они менее частотны.

Также интересно отметить, что в китайском академическом дискурсе как в РА *благодарность*, так и в РА *извинение* применяется тактика повторения, что способствует интенсификации данных РА (98, 99). В русском контексте, по нашим наблюдениям, синтаксические средства усиления встречаются значительно реже, предпочтение отдается лексическим средствам (*Извините, пожалуйста*).

Кроме того, российские преподаватели и студенты извиняются по гораздо более разнообразным причинам по сравнению с китайскими. В нисходящем

контексте китайские преподаватели извиняются за допущенные ими разные ошибки, например, за неправильное произнесение имени студента, за ошибку в своей речи или за технические проблемы, которые помешали учебному процессу. Эти объекты извинения также были замечены и в русском дискурсе, но помимо этого, российские преподаватели еще извиняются за перебивание речи студентов (112-115). В восходящем контексте китайские студенты реализовали РА *извинение* в очень ограниченных ситуациях: за неправильный ответ, за задержку с ответом, за то, что помешали учебному процессу. Российские студенты совершают РА *извинение* с заметной регулярностью и в разнообразных контекстах: не только за нарушение порядка в аудитории или за допущенные ошибки, но и когда хотят перебить преподавателя, задать ему вопрос или указать на ошибку (106-108; 118-120), что не встречается в китайском контексте. На наш взгляд данное различие можно объяснить большей активностью российских студентов и их большей вовлеченностью в учебный процесс, что в свою очередь связано с ролевыми различиями преподавателей и студентов в китайском и русском академическом дискурсе.

3.5. Сопоставительный анализ стратегий коммуникации в китайском и русском академическом дискурсе

В данном разделе мы осуществляем сравнительный анализ стратегий вежливости, используемых в академическом общении между российскими и китайскими преподавателями и студентами. На основе сопоставительного анализа речевых актов *обращение*, *благодарность* и *извинение* в китайском и русском академическом дискурсе, мы стремимся показать, как выявленные

этнокультурные особенности рассмотренных РА согласуются с используемыми для их реализации стратегиями вежливости и как их можно объяснить через различия в социальных ролях, которые преподаватели и студенты занимают в двух образовательных системах, а также в культурных ценностях, которые лежат в основе коммуникативного поведения.

3.5.1. Стратегии вежливости в реализации речевых актов *обращение, благодарность и извинение*

Результаты сопоставительного анализа РА *обращение* в китайском и русском академическом дискурсе показывают, что китайские преподаватели и студенты, несмотря на значительную дистанцию власти, проявляют тенденцию к сокращению социальной (горизонтальной) дистанции. Об этом свидетельствует обращение на *nǐ 你* (ты), которое является не только единственной формой обращения преподавателя к студенту, но и в ряде контекстов употребляется студентами в адрес преподавателя. При этом данная ФО не является свидетельством понижения уровня вежливости, прагматически она выражает близость и используется как стратегия позитивной вежливости, ориентированной на сокращение дистанции [Brown, Levinson 1987]. В результате речь может идти не о понижении вежливости, а о снижении уровня формальности.

Еще одним свидетельством использования студентами стратегий позитивной вежливости являются термины родства, употребляемые ими в адрес преподавателя в неформальных контекстах (мать, старшая сестра, старший брат и т.д.). Данные формы обращения являются проявлением мы-идентичности китайских студентов, ориентированных на близость и семейный тип отношений,

который выходит далеко за рамки семьи. Таким образом, они демонстрируют явное предпочтение в пользу неформальности, что является особенностью китайского академического дискурса, ориентированного на уменьшение социальной дистанции в образовательной среде.

Российские преподаватели и студенты, в отличие от китайских, напротив, предпочитают формальность в общении с преподавателями. Они практически не допускают обращения к преподавателю на *ты*, не используют в качестве обращений терминов родства, и предпочитают, чтобы к ним обращались так же. Российские преподаватели и студенты, в отличие от китайских, не считают, что их отношения могут напоминать семейные и отдают предпочтение более официальным формам обращения. Это свидетельствует о том, что российские преподаватели и студенты отдают предпочтение стратегиям вежливости дистанцирования, а не сближения.

Результаты анализа речевых актов *благодарность* и *извинение*, как было показано, также вывели ряд различий, свидетельствующих о разном понимании и выражении вежливости. В целом данные РА существенно менее частотны в китайском академическом контексте по сравнению с русским. Это также позволяет предположить, что данное различие обусловлено разным восприятием отношений между преподавателями и студентами. В китайском контексте это отношения между близкими людьми, которые не нуждаются в знаках формальности, что отражает концепцию китайской культуры как «семейная культура». В таких условиях речевые акты *благодарность* и *извинение*, могут восприниматься как излишние, ненужные и даже неуместные. Мы предполагаем, что это связано с тем, что в китайском академическом дискурсе преподаватели и

особенно студенты избегают использовать формальные формулы вежливости, чтобы не создавать дистанцию между преподавателем и студентом.

В русском контексте, напротив, более формальный модус отношений между преподавателями и студентами предполагает необходимость вербальной демонстрации формальности. В результате такие стратегии вежливости, как «замечайте слушающего, уделяйте внимание ему», «демонстрируйте подчеркнутый интерес к слушающему» [Ларина 2009: 310-311; Brown, Levinson 1987], проявляющиеся в выражении благодарности и извинения, более характерны для русского дискурса, чем китайского. Тот факт, что средства интенсификации (*большое / огромное спасибо*) также чаще используются русскими участниками коммуникации, чем китайскими, что свидетельствуют о том, что они используют еще одну стратегию позитивной вежливости «демонстрируйте подчеркнутый интерес к слушающим» (Intensify your interest to Hearer) [там же].

Регулярное использование тех или иных стратегий вежливости способствует формированию определенных черт стилей коммуникации [Ларина 2009, Larina 2015 и др.]. В контексте данного исследования было установлено, что русский академический дискурс характеризуется более формальным стилем общения между преподавателями и студентами, тогда как в китайском дискурсе преобладает неформальный стиль коммуникации. При этом мы утверждаем, что неформальный стиль не противоречит вежливости, поскольку, как справедливо подчеркивает Т. Ларина [2020: 110], «вежливость может быть как формальной, так и неформальной, а в некоторых случаях даже грубой». Существуют неформальные акты вежливости, которые выполняются с позитивной целью, и в

данном случае китайский академический дискурс демонстрирует сочетание неформального стиля общения и вежливости, выражающей стремление к сближению и солидарности, что обусловлено китайскими ценностями и культурной идентичностью представителей китайской лингвокультуры.

3.5.2. Коммуникативные ценности преподавателя и студента в китайском и русском академическом дискурсе

Наблюдая за речевыми актами преподавателей и студентов в академическом дискурсе, мы попытались через дискурсивные практики охарактеризовать социальную идентичность китайских и российских преподавателей и студентов, а также определить культурные ценности, лежащие в основе их выбора коммуникативных стратегий.

С одной стороны, наблюдается значительное влияние дистанции власти между преподавателем и студентом на их дискурсивные практики в академическом контексте. В условиях высокого индекса дистанции власти и строгой иерархии, присущей традиционной китайской культуре, преподаватели, как правило, не используют уважительную форму обращения *Вы* по отношению к студентам. В российской культуре, основанной на менее выраженной дистанции власти, принято обращаться к преподавателю и студенту на *Вы*, что подчеркивает уважительность и формальность отношений. Данные различия, обусловленные социальными ролями и коммуникативными ценностями, являются отражением идентичности представителей двух культур. Если китайские респонденты отмечают в анкетировании о местоименных формах обращения, что они принимают существующую иерархию между преподавателями и студентами как

норму, то российские респонденты соглашаются с этим лишь частично, и высказывают мнение о том, что между преподавателем и студентом должны быть более равные отношения.

С другой стороны, результаты исследования подчеркивают различия в восприятии социальной (горизонтальной) дистанции между преподавателями и студентами в двух культурах. В китайском академическом дискурсе, как уже отмечалось, преподаватели и студенты используют неформальные формы обращения друг к другу, включая местоимение *ты* и термины родства, что свидетельствует о стремлении к созданию более близких отношений. В русском академическом дискурсе наблюдается обратная тенденция: преподаватели и студенты отдают предпочтение формальным формам обращения, что указывает на стремление сохранить социальную дистанцию. Более того, как было выявлено в ходе нашего анализа, более редкое использование китайскими преподавателями и студентами речевых актов *благодарность* и *извинение* также отражает их предпочтение к неформальному стилю взаимодействия, который, по нашему мнению, является характерной чертой китайского академического дискурса.

Таким образом, результаты нашего анализа подтверждают нашу гипотезу, высказанную в разделе 2.1., о том, что в китайском академическом дискурсе, под влиянием Конфуцианства, наблюдается, с одной стороны, очевидная иерархия отношений между преподавателем и студентом. Преподаватель занимает высокий социальный статус, что подчеркивает высокую дистанцию власти между ним и студентом. С другой стороны, под влиянием «семейной культуры», горизонтальные отношения между преподавателем и студентом достаточно близкие, напоминая семейные отношения. В восприятии китайских студентов

преподаватель играет не только роль наставника, но и отцовскую роль, выражающуюся в сочетании строгости и поддержки, что способствует менее формальному обращению к нему и ожиданию помощи во многих ситуациях. Подобное восприятие отношений между преподавателем и студентом, как правило, отсутствует в русской академической культуре, на что указывают результаты нашего анкетирования. Напомним, студенты отрицательно относятся к обращению в свой адрес по ласковому имени, считая, что подобные обращения допустимы только в семье, но не в университете, и считают, что в отношениях между преподавателем и студентом должны сохраняться некоторые дистанции, как вертикальная, так и горизонтальная.

Таким образом, мы видим уважение к статусу и в то же время ценность семейных отношений, выходящих за пределы семьи, в китайской культуре; и ценность отдельной личности и соблюдение дистанции, наблюдаемые в современном российском академическом контексте.

Выводы к Главе III

В данной главе мы провели сопоставительный анализ речевых актов *обращение*, *благодарность* и *извинение* в китайском и русском академическом дискурсе и выявили ряд этнокультурных особенностей в коммуникации преподавателей и студентов. Среди основных различий в коммуникации китайских и российских преподавателей и студентов были выявлены следующие:

Несмотря на то, что в китайском языке, как и русском, существуют местоименные T/V формы – *nǐ* 你 (ты) и *nín* 您 (Вы), в ситуации «преподаватель – студент» они функционируют по-разному. Российские

преподаватели и студенты используют обращение на *Вы* как в восходящем, так и нисходящем контексте, демонтируя таким образом формальность, взаимное уважение и дистантность. В китайском контексте мы наблюдаем две разнонаправленные тенденции: преподаватели обращаются к студентам на ты (*nǐ* 你), студенты, обращаясь к преподавателю, используют как местоименную форму *nǐ* 你 (ты), так и *nín* 您 (Вы). При этом обращение на *ты* не понижает статус преподавателя и не переводит общение в неформальный регистр. Прагматически оно сочетает в себе как семантику почтения, так и эмоциональной близости. Что касается стратегий вежливости, то, если российские студенты и преподаватели используют стратегию негативной вежливости (стратегию дистанцирования), как в восходящем, так и нисходящем контексте, то китайские преподаватели, обращаясь к студентам, используют стратегию сближения, в то время как студенты используют как стратегии негативной, так и позитивной вежливости. При этом важно отметить, что в случае обращения к преподавателю на *ты*, обе стратегии пересекаются и действуют одновременно, что позволяет выразить почтение с добавлением эмоциональной близости.

Данная особенность проявляется и при использовании именных форм. С одной стороны, китайские студенты обычно проявляют уважение к преподавателям, используя форму почтения *laoshi* 老师 (преподаватель), семантика которой подчеркивает высокий социальный статус и уважение. С другой стороны, китайские студенты демонстрируют стремление к более близким отношениям с преподавателями и могут использовать термины родства, например, *ma* 妈 (мать), *jie* 姐 (старшая сестра), *ge* 哥 (старший брат) в сочетании с фамилией или именем. В русском академическом дискурсе подобного сближения

не наблюдается. Студенты обращаются к преподавателям, по имени и отчеству. Преподаватели обращаются к студентам чаще всего по полному имени. По нашим данным, российские студенты, в отличие от китайских, не одобряют использования преподавателем излишне интимных обращений и предпочитают сохранять дистанцию.

Еще одна выявленная особенность заключается в том, что китайские преподаватели и особенно студенты намного реже выражают *благодарность* и *извинение* по сравнению с российскими. Мы считаем, что данная дискурсивная особенность может быть обусловлена различиями как в вертикальной, так и горизонтальной дистанции между преподавателями и студентами в китайском и российском обществах. С одной стороны, как уже было отмечено, китайские преподаватели обладают более высоким уровнем власти над студентами по сравнению с российскими преподавателями, что может приводить к меньшему использованию ими речевых ритуалов. Кроме того, между китайскими студентами и преподавателями существует меньшая горизонтальная дистанция, чем между российскими, что свидетельствует о китайской «семейной культуре», которая не требует активного использования знаков формальной вежливости.

Таким образом, выявленные этнокультурные особенности речевых актов *обращение*, *благодарность* и *извинение* позволяют сделать вывод о том, что китайский академический дискурс в ситуации «преподаватель – студент» менее формальный, по сравнению с русским.

Данные различия предопределяются социокультурными и аксиологическими факторами, формирующими лингвокультурную идентичность представителей сопоставляемых культур и определяющими социальные роли преподавателя и

студента, которые в свою очередь диктуют выбор стратегией вежливости, формирующих стили коммуникации.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Рост академической мобильности в сфере образования, в том числе между Россией и Китаем, не только расширяет сотрудничество, но и создает ряд трудностей в общении студентов и преподавателей, принадлежащих к разным лингвокультурам, что ставит задачу выявления коммуникативных различий и поиска их причин.

В данной диссертации представлены результаты сопоставительного исследования китайского и русского академического дискурса в ситуации «преподаватель–студент», которое направлено на выявление этнокультурных различий в дискурсивных практиках китайских и российских преподавателей и студентов, знание которых необходимо для формирования межкультурной коммуникативной компетенции участников образовательного процесса.

В первой главе диссертации, посвящённой рассмотрению вопросов, составляющих теоретическую базу исследования, показано, что академический дискурс охватывает всю сферу академической коммуникации, включая коммуникацию между преподавателем и студентом, и для его исследования в кросс-культурном и межкультурном контекстах необходимо учитывать социальные, этнокультурные, аксиологические и иные факторы, влияющие на коммуникативное поведение представителей различных лингвокультур.

Анализ существующих подходов к исследованию академического дискурса позволил обосновать необходимость междисциплинарных исследований, включающих лингвопрагматику, социолингвистику, эмотивную лингвистику, культурологию и социальную антропологию. Междисциплинарный подход

позволяет проследить влияние социального и культурного контекста на формирование социокультурной идентичности участников коммуникации, которая в свою очередь определяет их коммуникативное поведение.

На основе проведенного во второй главе диссертации сопоставления китайских и русских коммуникативных ценностей и социальных ролей преподавателей и студентов, показано, что в китайском контексте отношения между преподавателем и студентом носят более иерархический характер по сравнению с российским. В китайской культуре преподаватель обладает более высоким социальным статусом, чем в русской. В то же время *семейная культура*, характерная для китайского общества и способствующая формированию «мы-идентичности», создает более близкие отношения между преподавателем и студентом в китайской культуре, чем в русской. Данные различия проявляются на характере отношений и отражаются в дискурсивных практиках.

Под влиянием различий в культурных ценностях и социальных ролях преподавателей и студентов их коммуникативные ожидания различаются, что приводит к недопониманию и трудностям во взаимодействии. Разные представления о роли преподавателя, различные ожидания от участия студентов в учебном процессе, а также неодинаковое понимание вежливости и форм взаимодействия могут создавать препятствия, мешающие эффективному взаимодействию.

Результаты нашего исследования показали, что китайские студенты, обучающиеся в России, испытывают значительные коммуникативные и когнитивно-прагматические трудности во взаимодействии с преподавателями.

Эти трудности вызваны несовпадением поведения преподавателя с ожиданиями студентов, а также невозможностью дать ему адекватную интерпретацию. Основные проблемы связаны с непониманием не только языковых, но и прагматических аспектов общения, когда студенты не понимают, прагматического значения тех или иных высказываний и того, какое отношение преподавателя стоит за ними.

Китайские студенты отмечают некоторую дистанцию в отношениях с преподавателем, которая вызывает психологический дискомфорт. Она проявляется в недостаточном внимании со стороны российских преподавателей как к их академическим, так и к личным проблемам, а также в чрезмерно формальном стиле преподавателя, проявляющемся, в частности, в использовании к ним обращения на *Вы*, а также в частом выражении благодарности и извинения, что свидетельствует о различиях в понимании и выражении вежливости.

Сопоставительный анализ реализации речевых актов *обращение, благодарность и извинение* в коммуникации китайских и российских преподавателей и студентов, результаты которого представлены в третьей главе, выявил ряд этнокультурных особенностей

Формы обращения в китайском и русском академическом дискурсе различаются по степени формальности. В русском академическом контексте доминирует *Вы*-форма как при обращении к преподавателю, так и к студенту, что подчеркивает взаимное уважение и дистанцию. В китайском контексте к студентам принято обращение *nǐ 你* (ты); к преподавателю, помимо *nín 您* (Вы), допускается неформальное обращение *nǐ 你* (ты), а также формы родства *mā 妈* (мать), *jiě 姐* (старшая сестра), *gē 哥* (старший брат) в сочетании с фамилией или

именем. Таким образом, помимо дистанцирования, наблюдается явно выраженная тенденция к сближению, в то время как российские преподаватели и студенты стремятся сохранять некоторую социальную дистанцию.

Что касается выражения благодарности и извинения в сопоставляемых культурных контекстах, то нами выявлено, что китайские преподаватели и особенно студенты гораздо реже выражают благодарность и извинение по сравнению с русскими. Это можно объяснить различиями в восприятии вежливости и формах ее выражения. В китайской культуре такие вежливые формулы в ситуации «преподаватель – студент» считаются менее необходимыми, поскольку они свидетельствуют о некоторой дистанции и вступают в конфликт с вежливостью, которая в китайской культуре при близких отношениях, таких как отношения между преподавателем и студентом, имеет иные формы выражения.

Результаты сопоставительного анализа трех рассмотренных речевых актов позволяют сделать вывод о том, что в русском академическом дискурсе вежливость главным образом выражается через формальность. В китайском вежливость не требует регулярного использования знаков формальности и может быть как формальной, так и неформальной, о чем свидетельствует использование не только стратегий дистанцирования, но и сближения, способствующих установлению и поддержанию более близких отношений между участниками академического взаимодействия.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что социальная дистанция (горизонтальная дистанция) между преподавателем и студентом в китайском академическом дискурсе менее выражена, чем в русском контексте. В китайской

культуре преобладает концепция «мы-культуры» или «культуры-семьи», предполагающая более тесные и интегрированные межличностные отношения в китайском обществе. Это может проявляться в неформальности в стиле коммуникации между преподавателями и студентами, о чем свидетельствуют неформальные взаимные формы обращения на «ты», и редкое выражение формул благодарности и извинения в академической среде. В русском академическом дискурсе, как в нисходящем, так и в восходящем контексте, преподаватели и студенты склоны сохранять социальную дистанцию, не пытаясь проявлять интимность / сближение друг к другу.

Таким образом, этнокультурная специфика китайского и русского академического дискурса обусловлена социокультурными, аксиологическими и прагматическими факторами, комплексный анализ которых позволяет проследить их логику. Знание данных особенностей и определяющих их факторов необходимо для преодоления коммуникативных барьеров и обеспечения успешной межкультурной коммуникации в мультикультурной образовательной среде.

Данное исследование носит ограниченный характер, поскольку оно сосредоточено исключительно на анализе речевых актов *обращение*, *благодарность* и *извинение*. Перспектива исследования видится в расширении его области - во включении в сопоставительный анализ других речевых актов, а также в рассмотрении других ситуаций, что позволило бы дать более полное описание этнокультурных особенностей китайского академического дискурса и китайского стиля коммуникации в сопоставлении с русским.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аликаев Р.С. Язык науки в парадигме современной лингвистики. – Нальчик: Эль-Фа, 1999. – 318 с.
2. Балабанова Т.Н. Педагогический дискурс как разновидность дидактического // Гуманитарные научные исследования [Электронный ресурс]. электрон. науч.-практ. журн. – 2018. – № 11. – URL: <http://human.snauka.ru/2018/11/25260> (дата обращения: 07.02.2024).
3. Балыхина Т.М., Чжао Ю. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления. – Москва: РУДН, 2010. – 344 с.
4. Бейлинсон Л.С. Функции институционального дискурса // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – 2009. – №. 3 (7). – С. 142-147.
5. Беликов В.И., Крысин Л.П. Социолингвистика: учебник для вузов. – М.: рос. гос. гуманитарн. ун-т., 2001. – 439 с.
6. Богданова Л.Ю. Академический дискурс: проблемы теории и практики // Cuadernos de Rusística Española. – 2018. – Т. 14. – С. 81-92.
7. Богданова Л.И. Что означает "потерять лицо" в русском языке? // Вестник РГГУ. Серия: Литературоведение. Языкознание. Культурология. – 2022. – №. 8-1. – С. 78-90.
8. Богданова Л.И., Сюй Л. Культурные эталоны скромности в русском и китайском языках // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2024. – №. 3. – С. 43-61.
9. Богемова О. В., Петрова Е. Е. Реализация речевого акта извинения: выбор речевой тактики и перлокутивный эффект (на материале русского, английского и французского языков) // Litera. – 2021. – №. 5. – С. 181-197.
10. ван Дейк Т.А. Язык, познание, коммуникация – Б.: БГК им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. – 308 с.
11. Вахрушева М.А. Лингвистические механизмы рационализации эмоциональной речи (на примере педагогического дискурса): дис. ... канд. фил. наук: 5.9.8. / Вахрушева Мария Александровна. – М., 2023. – 171 с.
12. Вежбицкая А. Сопоставление культур через посредство лексики и прагматики. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 272 с.

13. Водяницкая А.А. Лингвоаксиологические аспекты академического дискурса: потенциал цифровых технологий // Когнитивные исследования языка. – 2021. – № 3 (46). – С. 461-464.
14. Водяницкая А.А. Лингвистическая аксиология академического дискурса в свете когнитивно-дискурсивной парадигмы // Когнитивные исследования языка. – 2022. – № 3 (50). – С. 157–161.
15. Волкова Я.А., Панченко Н. Н. Коммуникативные параметры деструктивности в педагогическом дискурсе // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2022. – №. 4. – С. 23-33.
16. Волкова Я.А., Панченко Н. Н., Пригарина Н. К. Дискоммуникация: межкультурный, дискурсивный и лингвоэкологический аспекты // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. – 2023. – Т. 22. – №. 1. – С. 138-150.
17. Воробьев В.В., Колесникова Л. Н. Русское академическое красноречие: традиции и современность. – Москва: РУДН, 2020. – 236 с.
18. Грушевицкая Т.Г. Основы межкультурной коммуникации / под ред. А.П. Садохина. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 352 с.
19. Должич Е.А. Межтекстовые связи и способы их маркирования в испанском научном дискурсе // Russian Journal of Linguistics. – 2010. – №. 4. – С. 31-35.
20. Зубкова Я.В. Конститутивные признаки академического дискурса // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2009а. – № 5. – С. 28-32.
21. Зубкова Я.В. Ценности академического дискурса // Язык, коммуникация и социальная среда. – Воронеж: ВГУ, 2009б. – Вып. 7. – С. 135–141.
22. Иванова Е.В. К проблеме исследования экологического дискурса // Политическая лингвистика. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2007. – Вып. 23 (3). – С. 134–138.
23. Ионова С.В. Эмоциональные эффекты позитивной формы общения // Russian Journal of Linguistics. – 2015. – №. 1. – С. 20-30.
24. Ионова С.В. Лингвистика эмоций-наука будущего // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2019. – №. 1 (134). – С. 124-131.

25. Ионова С.В. Лингвистика эмоций в контексте современных научных исследований // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2022а. – №. 3 (166). – С. 221-226.
26. Ионова С.В. Лингвопсихология эмоций в концепциях современного языкознания // Вопросы психолингвистики. – 2022b. – №. 1 (51). – С. 26-39.
27. Ионова С.В., Ларина Т. В. Лингвистика эмоций: от теории к практике // Russian Journal of Linguistics. – 2015. – №. 1. – С. 7-10.
28. Капитонова И.В. Перлокутивный эффект директивных речевых актов в конвенциональном межличностном общении // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. – 2013. – №. 1. – С. 164-169.
29. Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр. – Волгоград, 2000а. – С. 5–20.
30. Карасик В. И. Этнокультурные типы институционального // Этнокультурная специфика речевой деятельности: сб. обзоров. – М.: ИНИОН РАН, 2000b. – С. 37–64.
31. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс – Волгоград: Перемена, 2002.– 477с.
32. Карасик В.И. Интерпретация дискурса: топик, формат, модус // Известия ВГПУ. – 2015. – № 1. – С. 73–79.
33. Кечкеш И. Слово, контекст и коммуникативное значение // Russian Journal of Linguistics. – 2014. – №. 1. – С. 7-18.
34. Киклевич А. Типология прагматических импликаций с точки зрения взаимодействия между прагматикой и семантикой // Russian Journal of Linguistics. – 2022. – Т. 26. – №1. – С. 139-161.
35. Корнеева Л.И., Лю Ц. Обучение китайских студентов иностранным языкам с учетом их этнокультурных и лингвометодических особенностей // Педагогическое образование в России. – 2021. – №. 3. – С. 144-149.
36. Куликова Л.В. Дискурсивные практики современной институциональной коммуникации: монография / Л.В. Куликова, С.Б. Белецкий, Н.Г. Бурмакина, Ю.И. Детинко, Я.В. Попова; под науч. ред Л. В. Куликовой. – Красноярск: СФУ, 2015. – 182 с.
37. Ларина Т.В. A smile opens many doors: эмоции в коммуникации и переводе. Мосты // Журнал переводчиков. – 2006. – № 4 (12). – С. 50-55.

38. Ларина Т.В. Когда и за что извиняются англичане и русские: сопоставительный анализ коммуникативного поведения // Русистика. – 2007. – №. 4. – С. 88-96.
39. Ларина Т.В. Категория вежливости и стиль коммуникации: Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций. – М.: Языки славянских культур, 2009. – 512 с.
40. Ларина Т.В. Коммуникативный этностиль как способ систематизации этнокультурных особенностей поведения // Cuadernos de Rusística Española. – 2013. – Т. 9. – С. 193-204.
41. Ларина Т.В. Прагматика эмоций в межкультурном контексте // Russian Journal of Linguistics. – 2015. – №. 1. – С. 144-163.
42. Ларина Т.В. Вежливость как регулятор коммуникативного поведения // Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах. – 2016а. – С. 149-154.
43. Ларина Т.В. Функционально-прагматические особенности эмоциональной коммуникации в межкультурном контексте // II Фирсовские чтения. – Москва: РУДН, 2016б. – С. 21-24.
44. Ларина Т.В. Основы межкультурной коммуникации. – М.: Издательский центр «Академия», 2017. – 192 с.
45. Ларина Т.В. Эмотивная экологичность и эмотивная вежливость в английской и русской анонимной рецензии // Вопросы психолингвистики. – 2019. – №. 1 (39). – С. 38-57.
46. Ларина Т.В. Соотношение формальности, неформальности, вежливости, невежливости и грубости с позиции прагматики и дискурс-анализа // Cuadernos de rusística española. – 2020. – Т. 16. – С. 99-114.
47. Ларина Т.В., Озюменко В.И. Этническая идентичность и ее проявление в языке и коммуникации // Cuadernos de Rusística Española, – 2016. –Т. 12. – С. 57-68.
48. Леонтович О.А. Введение в межкультурную коммуникацию: учебное пособие – Москва: Гнозис, 2007. – 366 с.
49. Леонтьев А.А. Эмоционально-волевые процессы в овладении иностранным языком // Иностранные языки в школе. – 1975. – № 6. – С. 93–97.
50. Лукьянова С.В. К вопросу о типологии дискурса // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. – 2016. – №. 3. – С. 150-154.

51. Маннапова С.А. Универсальность и специфичность генезиса второй реплики в русском и китайском конфликтном диалоге: предикационный подход // Реплицирование в диалогической речи: коллективная монография / А. С. Абрамова, М. В. Воронеж, Я. А. Дударева [и др.]; под науч. ред. Н. Н. Шпильной. — Барнаул: АлтГПУ, 2022. — С. 128–161.
52. Матузкова Е.П. Культурная идентичность: к определению понятия // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. — 2014. — №. 2. — С. 62-68.
53. Молодыхенко Е.Н. Идентичность и дискурс: от социальной теории к практике лингвистического анализа // Terra Linguistica. — 2017. — Т. 8. — №. 3. — С. 122-133.
54. Олешков М.Ю. Основные параметры модели профессиональной коммуникации (на примере дидактического дискурса // Социокультурные проблемы в образовании. Межвуз. сб. науч. трудов / под ред. А. А. Вербицкого, Н. В. Жуковой. — М.: РИЦ МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2006. — С. 62–71.
55. Остражкова Н.С. Обучение пониманию содержательного компонента педагогического дискурса лекции: Английский язык, языковой вуз // автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина. — Тамбов, 2004. — 18 с.
56. Панич Н.В. Дискурсивные характеристики МООК-лекции как разновидности дистантной лекции в академическом интернет-дискурсе // Филологические науки в МГИМО. — 2021. — Т. 7. — №. 2. — С. 72-78.
57. Панченко Н.Н. Социокультурный типаж «Марьиванна» в педагогическом дискурсе: особенности деструктивного поведения // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2022. — Т. 15. — №. 5. — С. 1574-1578.
58. Попов А.Н. Учебный дискурс как педагогический феномен // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. — 2016. — №. 4. — С. 309-316.
59. Попова Т.П. Некоторые особенности академического дискурса // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2015. — №. 7 (102). — С. 85-91.
60. Рахилина Е.В., Бычкова П.А., Жукова С. Ю. Речевые акты как лингвистическая категория: дискурсивные формулы // Вопросы языкознания. — 2021. — Т. 2. — С. 7-27.

61. Самохвалова А.Г., Дмитрук Л.А. Коммуникативные трудности межкультурного общения китайских и российских студентов // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – №. 4. – С. 86-94.
62. Слышкин Г.Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. – М.: Academia, 2000. – 128 с.
63. Соколова Г.Е. Коммуникативные основы педагогического общения // Московский педагогический журнал. – 2019. – №. 4. – С. 52-58.
64. Сорокина Е.Ю. Особенности межкультурной коммуникации российских преподавателей и студентов со студентами-иностранцами // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2009. – №. 10. – С. 236-244.
65. Стеблецова А.О. Академический дискурс в западных исследованиях на рубеже XX-XXI вв.: эволюция направлений и концепций // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. – 2020. – Т. 19. – №. 5. – С. 5-13.
66. Сусов И.П. Лингвистическая прагматика. – Винница: Нова книга, 2009. – 272 с.
67. Телия В.Н. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / под ред. В. Н. Телия. – М.: АСТ-Пресс книга, 2006. – 784 с.
68. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация – М.: Слово/Slovo, 2000. – 624 с.
69. Трофимова Н.А. Экспрессивные речевые акты в диалогическом дискурсе. Семантический, прагматический, грамматический анализ: Монография. – СПб.: Изд-во ВВМ, 2008. – 376 с.
70. Филимонова Н. Ю., Романюк Е. С. Китайские студенты в вузах России // Высшее образование в России. – 2014. – №. 8-9. – С. 76-81.
71. Филлипс Л., Йоргенсен М.В. Дискурс-анализ. Теория и метод / пер. с англ. – 2-е изд., испр. – Х.: Изд-во «Гуманитарный центр», 2008. – 352 с.
72. Харлова М.Л. Эмоции в невежливой и грубой коммуникации // Russian Journal of Linguistics. – 2015. – №. 3. – С. 84-98.
73. Хлебутина В.Ю., Максименко О. И. Проявление эмотивности в спортивном дискурсе (на примере танцевальной терминологии) // Russian Journal of Linguistics. – 2015. – №. 1. – С. 105-111.
74. Холодова Д.Д. Дискурс как универсальная матрица вербального взаимодействия / Д. Д. Холодова, Г. Н. Манаенко, С. Н. Плотникова, О. А.

Сулейманова, О. Г. Лукошус, А. А. Водяницкая, Н. В. Морженкова; отв. ред. О. А. Сулейманова. – М.: Ленанд, 2018. – 320 с.

75. Шайхисламов Н. Изучение языка в социолингвистике и культура речи // Экономика и социум. – 2020. – №. 10 (77). – С. 911-914.

76. Шахова И. А. Курс лекций по социальной антропологии: учебное пособие / сост. И.А. Шахова. – Благовещенск: Изд-во АмГУ, 2014. – 102 с.

77. Шаховский В. И. Лингвистика эмоций: основные проблемы, результаты и перспективы // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. – 2008. – №. 10. – С. 8-12.

78. Шаховский В. И. Эмоции как объект исследования в лингвистике // Вопросы психолингвистики. – 2009. – №. 9. – С. 29-43.

79. Шаховский В. И. Эмоции: Долингвистика, лингвистика, лингвокультурология. – М.: Книжный дом "Либроком", 2010. – 128 с.

80. Шаховский В. И. Эмотивная лингвоэкология: комплексный подход к изучению языка, речевой деятельности и человека // Вопросы психолингвистики. – 2014. – №. 19. – С. 13-21.

81. Шаховский В. И. Эмоциональная коммуникация как модератор модуса экологичности // Russian Journal of Linguistics. – 2015. – №. 1. – С. 11-19.

82. Шаховский В. И. Диссонанс экологичности в коммуникативном круге: человек, язык, эмоции (монография). – Волгоград, изд-во ИП Поликарпов И.Л., 2016. – 504 с.

83. Шаховский В. И. Обоснование лингвистической теории эмоций // Вопросы психолингвистики. – 2019. – №. 1 (39). – С. 22-37.

84. Шпенюк И. Е. Научно-академический дискурс как институциональный тип дискурса // Известия Гомельского государственного университета им. Ф. Скорины. – 2016. – № 4 (97). – С. 132-137.

85. Щербинина Ю. В. Педагогический дискурс: типическое и архетипическое // Наука и школа. – 2010. – №. 2. – С. 36-40.

86. Afful J. B. A. Address terms among university students in Ghana: A case study // Language and Intercultural Communication. – 2006. – V. 6. – №. 1. – P. 76-91.

87. Agustina S., Cahyono B. Y. Politeness and power relation in EFL classroom interactions: A study on Indonesian learners and lecturers // International Journal of Language and Linguistics. – 2016. – V. 3. – №. 2. – P. 92-100.

88. Akimova E. N., Bezkorovaynaya G. T., Ionova S. V. Active processes in modern Russian: possibilities of ecological and linguistic study // Science Journal of Volgograd State University. Linguistics. – 2022. – V. 21. – №. 6. – P. 204-214.

89. Alba-Juez L. Discourse analysis for university students – Cambridge University Press, 2005. – 294 p.
90. Alba-Juez L., Larina T. V. Language and emotion: Discourse-pragmatic perspectives // Russian journal of linguistics. – 2018. – V. 22. – №. 1. – P. 9-37.
91. Alemi M., Maleknia Z. Politeness markers in emails of non-native English speaking university students // Russian Journal of Linguistics. – 2023. – V. 27. – №. 1. – P. 67-87.
92. Alhaded H.H., Shavtikova A., Savalkha O.N. Methodology of analysis of directive speech acts in English and Arabic academic discourse // Litera. – 2022. – №. 8. – P. 24-32.
93. Almegren R. The speech act of apology for Saudi EFL students // International Journal of Applied Linguistics and English Literature. – 2018. – V. 7. – №. 4. – P. 144-157.
94. Austin J. L. How to do things with words. – Harvard university press, 1975. – 168 p.
95. Barbalet J. Tripartite guanxi: resolving kin and non-kin discontinuities in Chinese connections // Theory and Society. – 2021. – V. 50. – №. 1. – P. 151-173.
96. Bataineh R. F., Bataineh R. F. Apology strategies of Jordanian EFL university students // Journal of pragmatics. – 2006. – V. 38. – №. 11. – P. 1901-1927.
97. Becker E. S., Goetz T., Morger V., Ranellucci J. The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions – An experience sampling analysis // Teaching and Teacher education. – 2014. – V. 43. – P. 15-26.
98. Bellocchi A. Methods for sociological inquiry on emotion in educational settings // Emotion Review. – 2015. – V. 7. – №. 2. – P. 151-156.
99. Benwell B. Discourse and identity. – Edinburgh University Press, 2006. – 328 p.
100. Bhatia V. K. A generic view of academic discourse // Academic discourse. – Routledge, 2014. – P. 31-49.
101. Bilá M., Ivanova S. V. Language, culture and ideology in discursive practices // Russian Journal of Linguistics. – 2020. – V. 24. – №. 2. – P. 219-252.
102. Blum-Kulka S. Indirectness and politeness in requests: Same or different? // Journal of pragmatics. – 1987. – V. 11. – №. 2. – P. 131-146.
103. Braun F. Terms of address: Problems of patterns and usage in various languages and cultures. – Berlin, Boston: De Gruyter Mouton. 1988/2012. – 387 p.
104. Brown G., Yule G. Discourse analysis. – Cambridge university press, 1983. – 288 p.

105. Brown P., Levinson S. C. Politeness: Some universals in language usage. – Cambridge university press, 1987. – V. 4. – 345 p.
106. Burnett H. Sociolinguistic interaction and identity construction: The view from game-theoretic pragmatics // *Journal of Sociolinguistics*. – 2017. – V. 21. – №. 2. – P. 238-271.
107. Burnett P. C. Teacher praise and feedback and students' perceptions of the classroom environment // *Educational psychology*. – 2002. – V. 22. – №. 1. – P. 5-16.
108. Canning P., Walker B. Discourse analysis: A Practical Introduction. – Routledge, 2024. – 346 p.
109. Chang W. L. M., Haugh M. Evaluations of im/politeness of an intercultural apology // *Intercultural Pragmatics*. – 2011. – V. 8. – №. 3. – P. 411-442.
110. Chejnová P. Expressing politeness in the institutional e-mail communications of university students in the Czech Republic // *Journal of Pragmatics*. – 2014. – V. 60. – P. 175-192.
111. Chejnová P. How to ask a professor: Politeness in Czech academic culture. – Charles University in Prague, Karolinum Press, 2015. – 121 p.
112. Chen C. A comparative study on English and Chinese kinship terms and their translation strategies // *Theory and Practice in Language Studies*. – 2019. – V. 9. – №. 9. – P. 1237-1242.
113. Chen M. A review of the contemporary challenges faced by Chinese immersion education and its related teacher preparations in the United States // *Journal of Education*. – 2023. – V. 203. – №. 4. – P. 961-970.
114. Chen M., Zee M., Koomen H. M. Y., Roorda D. L. Understanding cross-cultural differences in affective teacher-student relationships: A comparison between Dutch and Chinese primary school teachers and students // *Journal of School Psychology*. – 2019. – V. 76. – P. 89-106.
115. Chen X. 'Family-culture' and Chinese politeness: An emancipatory pragmatic account // *Acta Linguistica Academica*. – 2019. – V. 66. – №. 2. – P. 251-270.
116. Chen X., Ren J. A memetic cultural practice: The use of generalized kinship terms in a research seminar attended by Chinese graduate students // *Lingua*. – 2020. – V. 245. – P. 102942.
117. Cheng D. "Communication is a two-way street" Instructors' perceptions of student apologies // *Pragmatics*. – 2017. – V. 27. – №. 1. – P. 1-32.
118. Claudel C. Apologies and thanks in French and Japanese personal emails: a comparison of politeness // *Russian Journal of Linguistics*. – 2015. – №. 4. – P. 127-145.

119. Clyne M. Address in intercultural communication across languages // *Intercultural Pragmatics* – 2009. – V. 6. – №. 3. – P. 395-409.
120. Coulmas F. Poison to your soul: Thanks and apologies contrastively viewed // *Conversational Routine: Explorations in Standardized Communication Situations and Prepatterned Speech*. – Mouton Publishers, 1981. – C. 69-93.
121. Dalton-Puffer C., Nikula T. Pragmatics of content-based instruction: Teacher and student directives in Finnish and Austrian classrooms // *Applied Linguistics*. – 2006. – V. 27. – №. 2. – P. 241-267.
122. Danielewicz J. *Teaching selves: Identity, pedagogy, and teacher education*. – Suny Press, 2001. – 230 p.
123. Danziger R. Compliments and compliment responses in Israeli Hebrew: Hebrew university in Jerusalem students in interaction // *Journal of Pragmatics*. – 2018. – V. 124. – P. 73-87.
124. Demir C., Takkaç M. Contrastive pragmatics: Apologies & thanks in English and Italian // *International Journal of English Linguistics*. – 2016. – V. 6. – №. 1. – P. 73-85.
125. Dewaele J. M. Culture and emotional language // *The Routledge handbook of language and culture*. – Routledge, 2014. – P. 357-370.
126. Deveci T., Midraj J., El-Sokkary W.S. The speech act of compliment in student-teacher interaction: A case study of Emirati university students' attitudes // *Russian Journal of Linguistics*. – 2023. – V. 27. – №. 1. – P. 111-133.
127. Diegoli E. "Sorry for your consideration": The (in) adequacy of English speech act labels in describing 'apologies' and 'thanks' in Japanese // *Intercultural Pragmatics*. – 2022. – V. 19. – №. 5. – P. 621-645.
128. Dilek T. K. Pragmatic transfer in Turkish EFL learners' compliments and compliment responses from L1 Turkish to L2 English // *Journal of Language and Linguistic Studies*. – 2020. – V. 16. – №. 3. – P. 1264-1281.
129. Eelen G. A. *Critique of Politeness Theories*. – Manchester and Northampton, St Jerome Publishing, 2001. – 280 p.
130. El-Dakhs D. A. S., Ambreen F., Zaheer M., Gusarova Y. A pragmatic analysis of the speech act of criticizing in university teacher-student talk: The case of English as a lingua franca // *Pragmatics*. – 2019. – V. 29. – №. 4. – P. 493-520.
131. Eslami Z. R., Larina T. V., Pashmforoosh R. Identity, politeness and discursive practices in a changing world // *Russian Journal of Linguistics*. – 2023. – V. 27. – №. 1. – P. 7-38.

132. Eslami Z. R., Raeisi-Vanani A., Sarab M. R. A. Variation patterns in interlanguage pragmatics: Apology Speech Act of EFL learners vs. American native speakers // *Contrastive Pragmatics*. – 2022. – V. 4. – №. 1. – P. 27-63.
133. Fairclough N. *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. – Psychology Press, 2003. – 270 p.
134. Fatma F., Prayitno H. J., Jamaludin N., Jha G. K., Badri T. I. Directive speech acts in academic discourse: ethnography of communication from gender perspective in higher education // *Indonesian Journal on Learning and Advanced Education (IJOLAE)*. – 2019. – V. 2. – №. 1. – P. 27-46.
135. Fitriyani S., Andriyanti E. Teacher and Students' Politeness Strategies in EFL Classroom Interactions // *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*. – 2020. – V. 4. – №. 2. – P. 259-273.
136. Flöck I., Geluykens R. Preference organization and cross-cultural variation in request responses: A corpus-based comparison of British and American English // *Corpus Pragmatics*. – 2018. – V. 2. – №. 1. – P. 57-82.
137. Flowerdew J., Wang S. H. Identity in academic discourse // *Annual Review of Applied Linguistics*. – 2015. – V. 35. – P. 81-99.
138. Garcés-Conejos B. P. Introduction: Face, identity and im/politeness. Looking backward, moving forward: From Goffman to practice theory // *Journal of Politeness Research*. – 2013. – V. 9. – №. 1. – P. 1-33.
139. Gee J. P. *Identity as an Analytic Lens for Research in Education*. Department of Curriculum and Instruction. Madison, WI, University of Wisconsin-Madison. – Mimeo, 2000. – 57 p.
140. Gee J. P. Literacies, identities, and discourses // *Developing advanced literacy in first and second languages: Meaning with power*. – Lawrence Erlbaum Associate, 2002. – P. 159-175.
141. Gee J. P. *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. 3rd edn. – New York: Routledge, 2007. – 256 p.
142. Goffman E. On face-work: An analysis of ritual elements in social interaction // *Psychiatry*. – 1955. – V. 18. – №. 3. – P. 213-231.
143. Goffman E. *Interaction ritual: Essays in face-to-face behavior*. – Routledge, 2017. – 280 p.
144. Grainger K., Harris S. Special Issue: Apologies Introduction // *Journal of Politeness Research. Language, Behaviour, Culture* – 2007. – V. 3. – №. 1. – P. 1-9.

145. Gretzky M., Lerner J. Students of academic capitalism: Emotional dimensions in the commercialization of higher education // *Sociological Research Online*. – 2021. – V. 26. – №. 1. – P. 205-221.
146. Gu M. M. Identities constructed in difference: English language learners in China // *Journal of Pragmatics*. – 2010. – V. 42. – №. 1. – P. 139-152.
147. Gu Y. Politeness phenomena in modern Chinese // *Journal of pragmatics*. – 1990. – V. 14. – №. 2. – P. 237-257.
148. Guan X., Park H. S., Lee H. E. Cross-cultural differences in apology // *International Journal of Intercultural Relations*. – 2009. – V. 33. – №. 1. – P. 32-45.
149. Gumperz J. J. On interactional sociolinguistic method // *Talk, work and institutional order: Discourse in medical, mediation and management settings*. – Berlin/New York: de Gruyter. – 1999. – P. 453-471.
150. Gumperz J. J. Interactional Sociolinguistics A personal perspective // *The handbook of discourse analysis*. – 2015. – P. 309-323.
151. Hagenauer G., Volet S. E. Teacher–student relationship at university: an important yet under-researched field // *Oxford review of education*. – 2014. – V. 40. – №. 3. – P. 370-388.
152. Hargreaves A. The emotional practice of teaching // *Teaching and teacher education*. – 1998. – V. 14. – №. 8. – P. 835-854.
153. Hargreaves A. Mixed emotions: Teachers’ perceptions of their interactions with students // *Teaching and teacher education*. – 2000. – V. 16. – №. 8. – P. 811-826.
154. Hodgman M. R. Student praise in the modern classroom: The use of praise notes as a productive motivational tool // *Journal of Education and Training*. – 2015. – V. 2. – №. 1. – P. 41-47.
155. Hofstede G. Cultural differences in teaching and learning // *International Journal of intercultural relations*. – 1986. – V. 10. – №. 3. – P. 301-320.
156. Hofstede G., Hofstede G. J., Minkov M. *Cultures and organizations: Software of the mind*. – New York: Mcgraw-hill, 2005. – V. 2. – 576 p.
157. Hong W. Effects of cultural background of college students on apology strategies // *International Journal of the Sociology of Language*. – 2008. – V. 189. – P. 149-163.
158. House J. Altered speech act indication: A contrastive pragmatic study of English and Chinese Thank and Greet expressions // *Lingua*. – 2021. – V. 264. – P. 103162.
159. House J., Kádár D. Z. Research Report: Cross-cultural Pragmatics // *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*. – 2022. – V. 14. – №. 2. – P. 151-156.

160. Hyland K. *Academic discourse: English in a global context*. – A&C Black, 2009. – 226 p.
161. Hyland K. *Continuum companion to discourse analysis*. – Bloomsbury Publishing, 2011. – 448 p.
162. Intachakra S. Contrastive pragmatics and language teaching: Apologies and thanks in English and Thai* T // *RELC journal*. – 2004. – V. 35. – №. 1. – P. 37-62.
163. Izadi A. Intercultural politeness and impoliteness: A case of Iranian students with Malaysian professors // *Journal of Research in Applied Linguistics*. – 2022. – V. 13. – №. 2. – P. 33-43.
164. Jassim A. H., Nimehchisalem V. EFL Arab students' apology strategies in relation to formality and informality of the context // *Ampersand*. – 2016. – V. 3. – P. 117-125.
165. Jebahi K. Tunisian university students' choice of apology strategies in a discourse completion task // *Journal of pragmatics*. – 2011. – V. 43. – №. 2. – P. 648-662.
166. Jones R. H. *Discourse analysis: A resource book for students*. – Taylor & Francis, 2024. – 256 p.
167. Kádár D. Z. The role of ideology in evaluations of (in)appropriate behavior in student-teacher relationships in China // *Pragmatics*. – 2017. – V. 27. – P. 33-56.
168. Kádár D. Z., Haugh M. *Understanding politeness*. – Cambridge University Press, 2013. – 288 p.
169. Kádár D. Z., Liu F. Terms of address in Chinese: An introduction // *East Asian Pragmatics* – 2023. – V. 8. – №. 3. – P. 301-308.
170. Kecskes I. Word, context and communicative meaning // *Russian Journal of Linguistics*. – 2014. – №. 1. – P. 7-18.
171. Khalil A. A. A., Larina T. V. 'Whose father are you?' Arabic teknonyms in a socio-pragmatic perspective // *Language & Communication*. – 2024. – V. 97. – P. 1-12.
172. Kirkebak M. J., Du X. Y., Jensen A. A. The power of context in teaching and learning culture // *Teaching and learning culture*. – Brill, 2013. – P. 1-11.
173. Koprowska J., van Nijnatten C. Emotion and discourse: analysing social work up close // *Journal of Social Work Practice*. – 2019. – V. 33. – №. 4. – P. 363-368.
174. Koschut S., Hall T. H., Wolf R., Solomon T., Hutchison E., Bleiker R. Discourse and Emotions in International Relations // *International Studies Review*. – 2017. – V. 19. – №. 3. – P. 481-508.

175. Langlotz A., Locher M. A. (Im) politeness and emotion // The Palgrave handbook of linguistic (im) politeness. – 2017. – P. 287-322.
176. Larina T. V. Directness, imposition and politeness in English and Russian // Cambridge ESOL: Research Notes. – 2008. – V. 33. – P. 33-38.
177. Larina T. V. Culture-specific communicative styles as a framework for interpreting linguistic and cultural idiosyncrasies // International Review of Pragmatics. – 2015. – V. 7. – №. 2. – P. 195-215.
178. Larina T. V., Ozyumenko V. I., Kurteš S. I-identity vs we-identity in language and discourse: Anglo-Slavonic perspectives // Lodz Papers in Pragmatics. – 2017. – V. 13. – №. 1. – P. 109-128.
179. Larina T. V., Ponton D. M. Tact or frankness in English and Russian blind peer reviews // Intercultural Pragmatics. – 2020. – V. 17. – №. 4. – P. 471-496.
180. Larina T. V., Suryanarayan N. Address forms in academic discourse in Indian English // It's different with you. – John Benjamins, 2023. – P. 142-170.
181. Lee H. E. The effectiveness of apologies and thanks in favor asking messages: A cross-cultural comparison between Korea and the United States // International Journal of Intercultural Relations. – 2014. – V. 43. – P. 335-348.
182. Leech G. N. The pragmatics of politeness. – Oxford University Press, 2014. – 343 p.
183. Leech G., Larina T. V. Politeness: West and east // Russian Journal of Linguistics. – 2014. – №. 4. – P. 9-34.
184. Li H., Du X. Y. Confronting cultural challenges when reconstructing the teacher-student relationship in a Chinese context // Teaching and learning culture: Negotiating the Context. – Brill, 2013. – P. 79-94.
185. Lorenzo-Dus N. Compliment responses among British and Spanish university students: a contrastive study // Journal of Pragmatics. – 2001. – V. 33. – №. 1. – P. 107-127.
186. Mackenzie J. L., Alba-Juez L. (ed.). Emotion in discourse. – John Benjamins Publishing Company, 2019. – T. 302. – 397 p.
187. Meyer M. Between theory, method, and politics: positioning of the approaches to CDA Michael Meyer // Methods of critical discourse analysis. – 2001. – V. 113. – P. 14-31.
188. Mills S. Discourse. – London and New York, Routledge. 1997. – 177 p.
189. Mills S., Kádár D. Z. Politeness in East Asia. – Cambridge: Cambridge University Press. 2011. – 314 p.

190. Mir M. Do We All Apologize the Same? - An Empirical Study on the Act of Apologizing by Spanish Speakers Learning English // *Pragmatics and language learning*. – 1992. – V. 3. – P. 1-19.
191. Mori J. Task design, plan, and development of talk-in-interaction: An analysis of a small group activity in a Japanese language classroom / *Applied linguistics*. – 2002. – V. 23. – №. 3. – P. 323-347.
192. Nisa L. K., Abduh M. Directive speech acts analysis in teacher and student interaction during thematic learning in elementary school // *Jurnal Penelitian dan Pengembangan Pendidikan*. – 2022. – V. 6. – №. 2. – P. 286-294.
193. Nöth W. Symmetries and asymmetries between positive and negative emotion words // *Anglistentags "1991, Duesseldorf": Proceedings* / edit. By Wilhelm G. Busse, Max Niemeyer Verlag. – Tübingen: Niemeier, 1992. – P. 72-89.
194. Ochs E. Constructing social identity: A language socialization perspective // *Research on language and social interaction*. – 1993. – V. 26. – №. 3. – P. 287-306.
195. Ozyumenko V. I., Larina T. V. Threat and fear: Pragmatic purposes of emotionalisation in media discourse // *Russian Journal of Linguistics*. – 2021. – V. 25. – №. 3. – P. 746-766.
196. Pan Y. Power behind linguistic behavior: Analysis of politeness phenomena in Chinese official settings // *Journal of language and social psychology*. – 1995. – V. 14. – №. 4. – P. 462-481.
197. Pan Y. Politeness in Chinese face-to-face interaction // *Greenwood Publishing Group*. – 2000. – 169 p.
198. Parkinson J. On the use of the address terms guys and mate in an educational context // *Journal of Pragmatics*. – 2020. – V. 161. – P. 81-94.
199. Ponton D.M., Larina T.V. Discourse Analysis in the 21st Century: Theory and Practice (I) // *Russian Journal of Linguistics*. – 2016. – V. 20. – №. 4. – P. 7-25.
200. Ponton D.M., Larina T.V. Discourse Analysis in the 21st Century: Theory and Practice (II) // *Russian Journal of Linguistics*. – 2017. – V 21. – №. 1. – P. 7-21.
201. Rahmi G. Students' politeness strategies in texting (a) lecturer // *Journal of Language and Literature*. – 2020. – V. 8. – №. 1. – P. 44-58.
202. Rapanta C., Trovão S. Intercultural education for the twenty-first century: A comparative review of research // *Dialogue for intercultural understanding: Placing cultural literacy at the heart of learning*. – 2021. – P. 9-26.
203. Rastall P. Introduction: The Chinese learner in higher education—transition and quality issues // *Language, Culture and Curriculum*. – 2006. – V. 19. – №. 1. – P. 1-4.

204. Ren J., Chen X. Kinship term generalization as a cultural pragmatic strategy among Chinese graduate students // *Pragmatics and Society*. – 2019. – V. 10. – №. 4. – P. 613-638.
205. Sang Y. Uncovering language socialization mechanisms in language teacher identity formation: an ethnographic study in a Chinese culture class // *Linguistics and Education*. – 2023. – V. 73. – P. 101138.
206. Santamaría-García C. Emotional and educational consequences of (im) politeness in teacher–student interaction at higher education // *Corpus pragmatics*. – 2017. – V. 1. – P. 233-255.
207. Schieffelin B. B., Ochs E. Language socialization // *Annual review of anthropology*. – 1986. – V. 15. – P. 163-191.
208. Schiffrin D. *Approaches to discourse*. – Oxford: Blackwell, 1994. – V. 8. – 480 p.
209. Schutz P. A., Lanehart S. L. Introduction: Emotions in education // *Educational psychologist*. – 2002. – V. 37. – №. 2. – P. 67-68.
210. Scollon R., Scollon S. W. *Intercultural communication: A discourse approach (Second Edition)*. – Blackwell Publishers, 2001. – 316 p.
211. Searle J. R. A classification of illocutionary acts¹ // *Language in society*. – 1976. – V. 5. – №. 1. – P. 1-23.
212. Senowarsito S. Politeness strategies in teacher-student interaction in an EFL classroom context // *TEFLIN Journal*. – 2013. – T. 24, №. 1. – P. 82-96.
213. Sifianou M. Conceptualizing politeness in Greek: Evidence from Twitter corpora // *Journal of Pragmatics*. – 2015. – V. 86. – P. 25-30.
214. Song S. C., Eslami Z. R., Galindo K. B. Public apologies and intercultural communication: Perceptions of Chinese and American students // *Intercultural Communication Education*. – 2018. – V. 1. – №. 1. – P. 27-44.
215. Soomro M. A., Larina T. V. Categories of address forms in Pakistani English at a multilingual academic setting // *Philological Sciences: Scientific Essays of Higher Education*. – 2022. – P. 50-55.
216. Soomro M. A., Larina T. V. Mister, bro, or ada? Styles of Addressing among Multilingual Pakistani Students // *GEMA Online Journal of Language Studies*. – 2023. – V. 23. – №. 2. – P. 241-257.
217. Spencer-Oatey H. Unequal relationships in high and low power distance societies: A comparative study of tutor-student role relations in Britain and China // *Journal of cross-cultural psychology*. – 1997. – V. 28. – №. 3. – P. 284-302.

218. Spencer-Oatey H. (Im) Politeness, face and perceptions of rapport: unpackaging their bases and interrelationships // *Journal of Politeness Research* – 2005. – V. 1. – №. 1. – P. 95-119.
219. Steadman A., Kayi-Aydar H., Vogel S. M. From college composition to ESL: Negotiating professional identities, new understandings, and conflicting pedagogies // *System*. – 2018. – V. 76. – P. 38-48.
220. Tannen D., Kendall S., Gordon C. (ed.). *Family talk: Discourse and identity in four American families*. – Oxford University Press, 2007. – 344 p.
221. Temirgazina Z. K., Bachurka M. S. Speech acts of praise and approval in the pedagogical discourse // *RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics*. – 2017. – V. 8. – №. 1. – P. 97-105.
222. Thomas J. Cross-cultural pragmatic failure // *Applied linguistics*. – 1983. – V. 4. – №. 2. – P. 91-112.
223. Ting-Toomey S., Тер-Минасова Т. *Communicating across cultures*. – Guilford Publications, 2018. – 464 p.
224. Trosborg A. *Pragmatics across Languages and Cultures*. – Walter de Gruyter, 2010. – 656 p.
225. Tsoumou J. M. Facework in teacher-student email interactions // *Russian Journal of Linguistics*. – 2024. – V. 28. – №. 2. – P. 243-265.
226. van Dijk T. A. *Discourse and context: A sociocognitive approach*. – Cambridge, 2008. – 267 p.
227. van Dijk T. A. Critical discourse analysis // *The handbook of discourse analysis*. – 2015. – P. 466-485.
228. van Dorst I., Gillings M., Culpeper J. Sociopragmatic variation in Britain: A corpus-based study of politeness // *Journal of Pragmatics*. – 2024. – V. 227. – P. 37-56.
229. Varghese M. M., Morgan B., Johnston B., Johnson K. A. Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond // *Journal of language, Identity, and Education*. – 2005. – V. 4. – №. 1. – P. 21-44.
230. Vasilyeva E. D., Lebedeva N. M. Sino-Russian intercultural communication research: Literature review // *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*. – 2020. – V. 17. – №. 1. – P. 51-63.
231. Villarreal D. Connecting production to judgments: T/V address forms and the L2 identities of intermediate Spanish learners // *Journal of pragmatics*. – 2014. – V. 66. – P. 1-14.
232. Voevoda E. V. Intercultural communication in multicultural education space // *Training, Language and Culture*. – 2020. – V. 4. – №. 2. – P. 11-20.

233. Volkova Ya.A., Panchenko N.N. Destructive Communicative Personalities: A Classification Attempt // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. – 2022. – V. 21, № 5. – P. 143–154.
234. Waring H. Z. Discourse analysis: The questions discourse analysts ask and how they answer them. – Routledge, 2017. – 240 p.
235. Watts R. J. Politeness. – Cambridge: Cambridge University Press, 2003. – 304 p.
236. Wierzbicka A. Defining emotion concepts //Cognitive science. – 1992. – V. 16. – №. 4. – P. 539-581.
237. Wierzbicka A. Emotions across languages and cultures: Diversity and universals. – Cambridge UP, 1999. – 349 p.
238. Wierzbicka A. Cross-Cultural Pragmatics: The Semantics of Human Interaction. – Mouton de Gruyter, 1991/2003. – 515 p.
239. Wodak R. What Critical Discourse Analysis is about – a summary of its history, important concepts and its developments // Methods of critical discourse analysis. – 2001. – P. 1-13.
240. Wodak R., Kwon W., Clarke I. ‘Getting people on board’: Discursive leadership for consensus building in team meetings // Discourse, Society. – 2011. – V. 22. – №. 5. – P. 592-644.
241. Wu Y. The usages of kinship address forms amongst non-kin in mandarin Chinese: The extension of family solidarity // Australian Journal of Linguistics. – 1990. – V. 10. – №. 1. – P. 61-88.
242. Xia Y., Zhou Q. Teachers’ critical remarks in Chinese and Russian classroom discourse // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2023. – V. 16. – №. 7. – P. 2287-2292.
243. Yang J., Li S. A tentative analysis on Xi Jinping’s new concept of ‘Both sides are close as a family’ // Leading Journal of Ideological & Theoretical Education. – 2017. – V. 11. – P. 31-36.
244. Ye Z. Chinese categorization of interpersonal relationships and the cultural logic of Chinese social interaction: An indigenous perspective // Intercultural Pragmatics – 2004. – V. 1. – №. 2. – P. 211-230.
245. Ye Z. The politeness bias and the society of strangers // Language Sciences. – 2019. – V. 76. – P. 101183.
246. You C. Analysis on the generalization of the address term “teacher” in Chinese from the perspective of sociolinguistics // Theory and Practice in Language Studies. – 2014. – V. 4. – №. 3. – P. 575.

247. Zbenovich C., Larina T. V., Ozyumenko V. I. Culture and identity in critical remarks: A case study of Russian and Israeli academic classroom discourse // *Pragmatics and Society*. – 2024. – V. 15. – №. 3. – P. 351-375.
248. Zheng T. Filiality: Core category of Chinese traditional culture // *Folklore Studies*. – 2015. – V. 2. – P. 36-40.
249. Zheng W. Emotional intercultural competence in contexts: an ethnographic study of Chinese international postgraduate students // *Higher Education*. – 2023. – V. 86. – №. 6. – P. 1307-1324.
250. Zhou Q., Laiche S., Larina T.V. Emotional effect of teachers' discourse in a multicultural classroom // *Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание*. – 2023. – V. 22. – №. 1. – P. 123-137.
251. 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. – V. 8. – №. 1. – P. 87-100.
252. Zhu Y., Bresnahan M. J. Collective face, politeness strategies, and discomfort: Communication of American domestic students and Chinese international students // *Journal of Intercultural Communication Research*. – 2018. – V. 47. – №. 2. – P. 141-159.

СЛОВАРИ И ЭЛЕКТРОННЫЕ РЕСУРСЫ

1. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 683 с.
2. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка. М.: Русский язык, 1982. Т. 1. С. 18. URL: <https://cyberlan.com.ua/wp-content/uploads/2015/07/Tolkovij-slovarj-russkogo-yazika.pdf> (Дата обращения: 05.09.2023).
3. Энциклопедический словарь по культурологии / под общей ред. А.А. Радугина. – М.: Центр, 1997. – 477 с.
4. American Heritage Dictionary of the English Language [Электронный ресурс]. <https://ahdictionary.com/> (Дата обращения: 07.08.2023).
5. Oxford University Press. Oxford Dictionary of English [Электронный ресурс]. <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199571123.001.0001/acref-9780199571123> (Дата обращения: 03.02.2024).
6. 现代汉语词典 / 吕叔湘, 丁声树; 7 版. 北京: 商务印书馆, 2016. (Современный словарь китайского языка / под ред. Лю Шунхиань, Динь Шэньшун. – Пекин: Изд-во «Коммерческое издательство». 2016).
7. Bilibili (Китайская видео-платформа) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.bilibili.com/> (Дата обращения: 23.10.2023).
8. Microsoft Stream (Микрософт-стрим) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.microsoft.com/en-us/microsoft-365/microsoft-stream> (Дата обращения: 10.09.2023)

ПРИЛОЖЕНИЯ

Анкета I. ТРУДНОСТИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В РОССИИ

(для китайских студентов, обучающихся в России)

关于在俄中国留学生所遇困难的调查问卷

第 1 题 您的性别: Ваш пол:

男 Мужской

女 Женский

第 2 题 您的年龄段: Ваш возраст:

20 岁及以下 20 лет и меньше

21-30 岁 21-30 лет

31-40 岁 31-40 лет

40 岁以上 Более 40 лет

第 3 题 您目前的学习阶段是: Ваш текущий этап обучения:

本科 Бакалавриат

硕士研究生 Магистратура

博士研究生 Аспирантура и выше

第 4 题 您就读的俄罗斯院校为: Ваш университет:

第 5 题 您的专业属于: Ваша специальность:

文科 Гуманитарные науки

理科 Естественные науки

其他 Другое _____

第 6 题 您在俄罗斯的学习时间已有: Как долго Вы учитесь в России?

- 0-6 个月 0-6 месяцев
- 6-12 个月 6-12 месяцев
- 1-2 年 1-2 года
- 3-4 年 3-4 года
- 5 年及以上 5 лет и больше

第 7 题 您在俄学习生活期间，是否遇到过困难或挑战？Как часто Вы испытываете проблемы / трудности, живя и учась в России? [单选题]

- 从未 никогда
- 很少 редко
- 有时 иногда
- 经常 часто
- 总是 всегда

第 8 题 请将以下列表中选择您可能在俄罗斯遇到的问题/困难，并根据其重要程度进行排序。

Выберите из предложенного списка проблемы/трудности, которые Вы испытываете в России, и расположите по степени их значимости.

- 与俄罗斯老师沟通困难 Трудности в коммуникации с российскими преподавателями
- 难以习惯课堂活动 Сложно привыкнуть к другой системе учебной деятельности
- 难以适应教学模式 Сложно привыкнуть к другой методике преподавания
- 难以适应当地文化 Сложно привыкнуть к другой культуре
- 与俄罗斯同学沟通困难 Сложно общаться с русскими студентами
- 日常生活交流困难 Трудности в коммуникации в повседневной жизни
- 生活中的困难 Бытовые проблемы
- 学校或老师对我关注和帮助不够 Недостаточное внимание и помощь преподавателей
- 与外国留学生沟通困难 Сложно общаться со студентами из других стран
- 其他的困难 Другие проблемы _____

**Анкета II. ТРУДНОСТИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ В КОММУНИКАЦИИ С
РОССИЙСКИМИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ**

(для китайских студентов, обучающихся в России)

关于在俄中国留学生与教师沟通困难的调查问卷

第 1 题 在与俄罗斯老师沟通时, 您是否遇到过困难/挑战? Как часто Вы испытываете проблемы или трудности, в процессе коммуникации с российскими преподавателями?

从未 никогда 很少 редко 有时 иногда 经常 часто 总是 всегда

第 2 题 (多选题) 在与俄罗斯老师沟通交流时, 您遇到过哪些问题?

Какие основные коммуникативные проблемы Вы испытываете при общении с российскими преподавателями? (возможно несколько вариантов ответа)

我不明白老师说的话 Непонимание речи преподавателя

我不懂老师行为的含义 Непонимание поведения преподавателя

我不清楚老师对我的态度 Непонимание отношения преподавателя ко мне

老师离我的生活太远, 从不关心我的生活 Равнодушное отношение преподавателя к моей личной жизни

老师离我的生活太近, 过于关注我的隐私 Слишком часто преподаватель вмешивается в мою личную жизнь

老师跟学生交流时太过于正式 Слишком формальный стиль общения преподавателя со студентами

老师跟学生交流时太过于随意 Слишком неформальный стиль общения преподавателя со студентами

老师在课堂上对我的关注太少 Слишком мало времени преподаватель уделяет мне во время занятия

老师课后跟我交流沟通的时间太少 Слишком мало времени преподаватель проводит со мной после занятий

我不知道怎样跟老师正确沟通 Незнание мной норм поведения при общении с преподавателями

由于老师不了解中国文化，从而让我感到被冒犯 Незнание преподавателем норм поведения, принятых в моей стране

还有其他问题 Другие проблемы _____

第 3 题 俄罗斯老师与您交流时，是否有过在您看来对您不礼貌的情况？ Бывают ли ситуации, когда преподаватель ведет себя невежливо по отношению к вам?

从未 никогда 很少 редко 有时 иногда 经常 часто 总是 всегда

第 4 题 如果您遇到过俄罗斯老师对您不礼貌的情况，请举 2-3 个例子。Если да, то опишите 2-3 ситуации.

第 5 题 有哪些俄罗斯老师的行为是在您看来觉得不习惯，但是您喜欢的呢？ Что в поведении российских преподавателей кажется вам непривычным, но воспринимается позитивно?

Продолжите фразу:

Мне нравится, что/когда российские преподаватели... _____

第 6 题 有哪些俄罗斯老师的行为是在您看来觉得不习惯，并且是您觉得反感的？ Что в поведении российских преподавателей кажется вам непривычным и воспринимается негативно?

Продолжите фразу:

Мне не нравится, что /когда российские преподаватели... _____

第 7 题 如您所见，俄罗斯学生与老师们交往过程中，有哪些方面是您喜欢的？ Что в поведении российских студентов в общении с преподавателем Вам нравится?

Продолжите фразу:

Мне нравится, что/когда российские студенты... _____

第 8 题 如您所见, 俄罗斯学生与老师们交往过程中, 有哪些方面是您不太喜欢的? Что в поведении российских студентов в общении с преподавателем Вам НЕ нравится?

Мне не нравится, что/когда российские студенты.... _____

第 9 题 您希望俄罗斯老师们的哪些行为做出改变?

我想要俄罗斯的老人们在跟我交流的时候.....

Что бы Вы хотели, чтобы Ваши преподаватели изменили в своем поведении в общении с Вами?

Продолжите фразу:

Я бы хотел/а чтобы мои российские преподаватели... _____

**Анкета III. ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ,
ОБУЧАЮЩИХСЯ В РОССИИ, ВЫЗВАННОЕ ДЕЙСТВИЯМИ / СЛОВАМИ
РОССИЙСКИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ**

在俄中国留学生的师生交流调查问卷（情绪）

第 1 题 在与俄罗斯老师沟通的过程中，您是否经历如害羞、恐惧、兴奋、紧张等心理不适的情绪 Испытываете ли Вы состояние психологического дискомфорта в общении с преподавателем, вызванное такими чувствами, как стеснение, страх, волнение, напряжение?

从未 никогда 很少 редко 有时 иногда 经常 часто 总是 всегда

第 2 题 （多选题）在与俄罗斯老师们沟通过程中，您经历过哪些不适的情绪？Если да, то какие из этих чувств Вы испытываете чаще всего (возможно несколько вариантов ответа)

从未 никогда 很少 редко 有时 иногда 经常 часто 总是 всегда

第 3 题 与俄罗斯老师们沟通过程中，您在哪些情况下出现过不适的情绪？В каких ситуациях Вы испытываете состояние психологического дискомфорта в общении с преподавателем? (возможно несколько вариантов ответа)

课堂上 На занятиях

考试时 На экзаменах

与老师单独谈话时 При разговоре наедине с преподавателем

其他情况，如 В других ситуациях _____

第 4 题 在与俄罗斯老师沟通时，让您产生以下情绪的频率分别为：

Как часто Вы испытываете следующие эмоции, вызванные действиями / словами российского преподавателя:

Радость 从未 никогда 很少 редко 有时 иногда 经常 часто 总是 всегда

Удивление 从未 никогда 很少 редко 有时 иногда 经常 часто 总是 всегда

Обида 从未 никогда 很少 редко 有时 иногда 经常 часто 总是 всегда

Грусть 从未 никогда 很少 редко 有时 иногда 经常 часто 总是 всегда

第 5 题 在什么样的情况下，俄罗斯老师说了什么话会使您产生这些情绪呢？

Какие действия / слова преподавателя вызвали у тебя эти эмоции?

5.1. 俄罗斯老师让我感到开心的情况举例 Приведи примеры, когда действия / слова российского преподавателя тебя обрадовали:

有一次，当.....的时候，俄罗斯老师说：“.....”。_____

5.2. 俄罗斯老师让我感到吃惊的情况举例 Приведи примеры, когда действия / слова российского преподавателя тебя удивили:

有一次，当.....的时候，俄罗斯老师说：“.....”。_____

5.3. 俄罗斯老师让我感到冒犯的情况举例 Приведи примеры, когда действия / слова российского преподавателя тебя обидели :

有一次，当.....的时候，俄罗斯老师说：“.....”。_____

5.4. 俄罗斯老师让我感到难过的情况举例 Приведи примеры, когда действия / слова российского преподавателя тебя огорчили:

有一次，当.....的时候，俄罗斯老师说：“.....”。_____

Анкета IV. ФОРМЫ ОБРАЩЕНИЯ МЕЖДУ СТУДЕНТАМИ И ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ

(Анкета для китайских студентов)

关于师生之间称呼语的问卷调查

Ваш возраст 您的年龄段:

20 岁以下 Меньше 20 лет 20~25 岁 20-25 лет 26~30 岁 26-30 лет

30 岁以上 Более 30 лет

Ваш пол 您的性别:

女 Женский 男 Мужской

Ваша специальность 您所学的专业为: _____

Ваш текущий этап обучения 当前学习阶段:

本科生 Бакалавр 硕士研究生 Магистр 博士研究生 Аспирант и выше

А) Обращение студентов к преподавателю

1. 在正式场合（课堂、会议上），您如何称呼老师？选择您称呼用以下各种形式称呼的频率
Как Вы обращаетесь к преподавателю в формальной обстановке (на занятии, на конференции и т.п.) ?

老师 Учитель / Преподаватель

从未 никогда 很少 редко 有时 иногда 经常 часто 总是 всегда

姓+老师（如：王老师） Фамилия + Преподаватель

从未 никогда 很少 редко 有时 иногда 经常 часто 总是 всегда

姓+名+老师（如：王小明老师） Фамилия + Имя + Преподаватель

从未 никогда 很少 редко 有时 иногда 经常 часто 总是 всегда

职称（如教授，副教授） Название должности

从未 никогда 很少 редко 有时 иногда 经常 часто 总是 всегда

姓+职称（如王教授，王副教授） Фамилия + Название должности

从未 никогда 很少 редко 有时 иногда 经常 часто 总是 всегда

姓+名+职称（如王小明教授，王小明副教授）
Фамилия + Имя + Название должности

从未 никогда 很少 редко 有时 иногда 经常 часто 总是 всегда

2. 在非正式场合（私下，微信或逛街时遇到），您如何称呼老师？选择您称呼用以下各种形式称呼的频率
Как Вы обращаетесь к преподавателю в неформальной обстановке (в личном общении и т.п.)?

老师
Учитель / Преподаватель

从未 никогда 很少 редко 有时 иногда 经常 часто 总是 всегда

姓+老师（王老师）
Фамилия + Преподаватель

从未 никогда 很少 редко 有时 иногда 经常 часто 总是 всегда

姓+名+老师（如：王明老师）
Фамилия + Имя + Преподаватель

从未 никогда 很少 редко 有时 иногда 经常 часто 总是 всегда

类亲属称呼（如：X姐，X哥，X妈等）
Термины родства

从未 никогда 很少 редко 有时 иногда 经常 часто 总是 всегда

流行语称呼（亲，靓仔，小姐姐等）
Ласковые формы

从未 никогда 很少 редко 有时 иногда 经常 часто 总是 всегда

名或小名+老师（如小明老师，明明老师）
Имя + Преподаватель

从未 никогда 很少 редко 有时 иногда 经常 часто 总是 всегда

3. 以上所列举的对老师的称呼中，您最喜欢哪一个呢？为什么？

Какую форму обращения к преподавателю Вы считаете самой предпочтительной?

4. 有哪些因素会影响您对老师的称呼呢？（多选题）

Какие факторы влияют на Ваш выбор? Можно выбрать более одного варианта

[]老师的年龄
Возраст преподавателя

[]老师的性别 Пол преподавателя

[]老师的性格 Личный характер преподавателя

[]老师的职称 Должность преподавателя

[]老师教的科目 Предметы, которые преподает преподаватель

[]我和老师的关系 Личные отношения с преподавателем

[]我和老师的熟悉程度 Степень знакомства с преподавателем

[]我要找老师说的事情 Тема общения

5. 您称呼老师时，使用“你”还是“您”？ Обращаетесь Вы к преподавателю на ВЫ или на ТЫ?

您 ВЫ 从未 никогда 很少 редко 有时 иногда 经常 часто 总是 всегда

你 ТЫ 从未 никогда 很少 редко 有时 иногда 经常 часто 总是 всегда

6. 什么情况下您会称呼老师为“你”？请指出老师的年龄，性别，描述当时的情况。

Если Вы обращаетесь к преподавателю на ты, то укажите **возраст** преподавателя, **пол** и **ситуацию**.

Б) Обращение преподавателей к студенту

7. 在正式场合（课堂、会议上），老师怎样称呼您？

Как к Вам обращается преподаватель в формальной обстановке (на занятии, на конференции и т.п.)?

姓+名（如：王小明） Фамилия + Имя

从未 никогда 很少 редко 有时 иногда 经常 часто 总是 всегда

同学 Сокурсник

从未 никогда 很少 редко 有时 иногда 经常 часто 总是 всегда

姓+同学（如：王同学）Фамилия + Сокурсник

从未 никогда 很少 редко 有时 иногда 经常 часто 总是 всегда

名+同学（如：小明同学）Имя + Сокурсник

从未 никогда 很少 редко 有时 иногда 经常 часто 总是 всегда

姓+名+同学（如：王小明同学）Фамилия + Имя + Сокурсник

从未 никогда 很少 редко 有时 иногда 经常 часто 总是 всегда

8. 在非正式场合（私下、微信聊天时、逛街时碰到），老师怎样称呼您的？Как к Вам обращается преподаватель в неформальной обстановке (в личном общении и т.п.)?

姓+名（如：王小明）Фамилия + Имя

从未 никогда 很少 редко 有时 иногда 经常 часто 总是 всегда

名（如：小明）Имя

从未 никогда 很少 редко 有时 иногда 经常 часто 总是 всегда

昵称（如：小明明，宝，小仙女）Ласковые формы

从未 никогда 很少 редко 有时 иногда 经常 часто 总是 всегда

姓+同学（如：王同学）Фамилия + Сокурсник

从未 никогда 很少 редко 有时 иногда 经常 часто 总是 всегда

名+同学（如：小明同学）Имя + Сокурсник

从未 никогда 很少 редко 有时 иногда 经常 часто 总是 всегда

姓+名+同学（如：王小明同学）Фамилия + Имя + Сокурсник

从未 никогда 很少 редко 有时 иногда 经常 часто 总是 всегда

同学 Сокурсник

从未 никогда 很少 редко 有时 иногда 经常 часто 总是 всегда

9. 以上所列举的老师对您的称呼中，您最喜欢哪一个呢？为什么？

Какое обращение преподавателя Вы считаете НАИБОЛЕЕ предпочтительным?

10. 以上所列举的对老师的称呼中，您最讨厌哪一个呢？为什么？

Какое обращение преподавателя Вы считаете НАИМЕНЕЕ предпочтительным?

11. 老师对学生称呼是用“你”还是“您”？

Обращаются преподаватели к студентам на ты или на Вы и как часто?

您 ВЫ 从未 никогда 很少 редко 有时 иногда 经常 часто 总是 всегда

你 ТЫ 从未 никогда 很少 редко 有时 иногда 经常 часто 总是 всегда

12. 您希望老师用“你”还是“您”称呼你？为什么？

Какое обращение (ты или Вы) Вы предпочитаете?

Анкета V. ФОРМЫ ОБРАЩЕНИЯ МЕЖДУ СТУДЕНТАМИ И ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ

(Анкета для российских студентов)

Ваш возраст Меньше 20 лет 20-25 лет 26-30 лет Более 30 лет

Ваш пол Женский Мужской

Ваша специальность _____

А) Обращение студентов к преподавателям

1. Как Вы обращаетесь к преподавателю в формальной обстановке (на занятии, на конференции и т.п.)

Имя никогда редко иногда часто всегда

Имя + отчество никогда редко иногда часто всегда

Профессор + фамилия никогда редко иногда часто всегда

2. Как Вы обращаетесь к преподавателю в неформальной обстановке (в кафетерии, на концерте и т.п.)

Имя + отчество никогда редко иногда часто всегда

Имя никогда редко иногда часто всегда

Профессор + фамилия никогда редко иногда часто всегда

3. Какую форму обращения к преподавателю Вы считаете самой предпочтительной?

Имя + отчество

Имя

Профессор + фамилия

Объясните Ваш выбор _____

4. Какие факторы влияют на Ваш выбор? (Можно выбрать более одного варианта)

Возраст преподавателя

Объясните Ваш выбор _____

10. Какое обращение Вы считаете наименее предпочтительным?

Объясните Ваш выбор _____

11. Обращаются преподаватели к Вам на ты или на Вы?

ты никогда редко иногда часто всегда

Вы никогда редко иногда часто всегда

12. Какое обращение (*ты* или *Вы*) Вы предпочитаете?

Объясните причину.

Вопросы для интервью о формах обращения *ты* и *Вы*

(адресованы китайским и российским респондентам)

1. Обращаясь к преподавателю, Вы обычно используете форму Т или V?

在称呼老师时，您通常使用 你 还是 您？

2. Какую форму обращения Вы предпочитаете и почему?

您更喜欢用哪种形式（你/您）称呼老师？

3. В каких ситуациях Вы обращаетесь к преподавателю, используя форму Т? Укажите возраст, пол преподавателя и контекст.

在什么情况下，您会使用 你 形式称呼老师？请说明教师的年龄、性别和语境。

4. Какие факторы влияют на выбор Вами формы Т или V при обращении к преподавателю? (Например, специальное разрешение преподавателя, возраст преподавателя, близость к преподавателю, формальная или неформальная ситуация или другие факторы).

在与教师交流时，哪些因素会影响您选择你 或 您（例如，需要老师的特别许可、老师的年龄、与老师的关系、正式或非正式场合，或其他因素）。

5. Как к Вам обращается преподаватель?

在老师称呼您时，通常使用 你 还是 您？

6. Какую форму обращения Вы предпочитаете – Т или V? Пожалуйста, объясните свое предпочтение.

老师称呼您时，您更喜欢被用 你 还是 您？请详细介绍一下。

7. Как Вы воспринимаете эти две ФО при обращении к преподавателю? Что Вы хотите ими выразить?

在您与大学老师的交流过程中，您是如何看待这两种称呼形式的？通过这种称呼形式您想表达什么？