

DOI: 10.15643/libartrus-2020.1.6

Лингвоэкологические проблемы академического дискурса: сопоставительный аспект

© Е. А. Казанцева^{1*}, Ф. Г. Фаткуллина²

¹Уфимский государственный нефтяной технический университет
Россия, Республика Башкортостан, 450062 г. Уфа, улица Космонавтов, 1.

²Башкирский государственный университет
Россия, Республика Башкортостан, 450076 г. Уфа, улица Заки Валиди, 32.

*Email: consul200@yandex.ru

В статье представлены результаты сопоставительного исследования лингвоэкологии академического дискурса в русской и англоязычных лингвокультурах. Исследование выполнено в трех ракурсах: лингвокультурологическом, психолингвистическом и когнитивно-прагматическом. Комплекс проблем в русском академическом коммуникативном пространстве, выявленных в ходе исследования, связан со смещением баланса между категориями Уважение к Себе и Уважение к Другому и требует тщательного поиска научно обоснованной и соответствующей доминантным концептам русской культуры концепции экологизации коммуникативного пространства России.

Ключевые слова: лингвоэкология, академическое коммуникативное пространство, эмоции и познание, лингвокультура, психолингвистический портрет, прагматическая лингвистика.

Введение

Экологические проблемы, ставшие на современном этапе развития цивилизации одним из основных фокусов научного поиска, не ограничиваются смещением равновесия в системе человек – природа. Новым их ракурсом сегодня становится и дисбаланс в системе человек – человек. Эти проблемы носят планетарный характер, но проявляются в разных лингвокультурах с разной интенсивностью. Сегодняшняя Россия представляет собой далекое от состояния комфорта коммуникативное пространство [1–4], где реалии жизни, вербализуясь, «провоцируют целый кластер отрицательно заряженных эмоций» [5, с. 29]. Поток отрицательных эмоций способствует развитию дисгармоничных форм общения. Агрессивность и раздражение, проникающие во все сферы социальной жизни общества, в значительной мере коснулись и академического коммуникативного пространства, результаты лингвоэкологического исследования которого будут изложены в этой статье. Основным фокусом работы является академическое коммуникативное пространство школы, где проявление деструктивных тенденций ощущается наиболее остро [6–8] и сопровождается снижением качества образования [9]. Стратегическая важность подобных исследований объясняется тем, что лингвоэкологии академического дискурса как комплексной динамичной системы, под которой мы понимаем *всю совокупность дискурсивных практик, возникающих в процессе передачи, приобретения и обмена знаниями* [10], отводится важнейшая роль в формировании институциональной основы всего общества [11]. Предлагаемое нами расширенное понимание академического дискурса как пространственно-временного континуума, объединяющего все дискурсивные практики на трех уровнях (общеобразовательный – университетский – научный), и опирающееся на

разработанную нами ранее математическую модель, отражающую взаимосвязь эмоций и познавательной потребности в академическом дискурсе (подробно см.: [12]), позволило найти новые пути к изучению проблем экологии общения. Так, при апробации формулы количественного обсчета эмоциогенного потенциала высказывания из 37 клишированных высказываний педагогов, предложенных респондентам, было выявлено шесть наиболее экологически небезопасных применительно к экологии общения: *Для особо одаренных повторяю...; Что не понял, дома родители пусть объясняют. Ты в классе не один; Обращаюсь к пустому месту что ли?; ...откройте учебник на стр... и конспектируйте параграф; Вон из класса! Завтра в школу с родителями!; А вы могли бы представить, что на урок опаздываю Я?* Полученные методами статистико-вероятностного моделирования данные, однако, необходимо интерпретировать с большой осторожностью, поскольку для экологического баланса в академическом дискурсе необходимо ограничить лишь непродуктивные отрицательные эмоции, сохранив продуктивные [13] при рекомендуемом соотношении положительных и отрицательных эмоций, выражаемых педагогом в аудитории, по данным исследований 3:1 [14].

Вышеизложенные соображения привели к убежденности в том, что в условиях реформы российского образования, ориентированной на европейские стандарты, сложилась ситуация конфликта культурных типов, требующая комплексного подхода и в ракурсе сопоставительного описания лингвокультурных, психолингвистических, внутриязыковых и коммуникативных особенностей академического дискурса в русской и европейских (в рамках данной работы – англоязычных) культурах.

Сопоставительный аспект исследования экологии академического дискурса

Данные сопоставительного лингвокультурного анализа. Первым фактором, который мы сочли необходимым принять в расчет, является лингвокультурная специфика исследуемых социумов. Так, для славянских народов с исконно коллективистскими культурами «отображение в языке негативных черт человеческой личности, обличение, критика, пристрастное, требовательное, субъективное отношение к человеку, выраженное в слове, может являться тем необходимым средством развития и изменения человека, средством стимуляции его творчески-преобразующей и креативной активности, без которой невозможно и развитие всей культуры в целом» [15]. К подобным выводам привело и недавнее проведенное в Словении исследование выражаемых в аудитории педагогами эмоций [16].

Сопоставительный лингвокультурный анализ показал, что англоязычная и русскоязычная лингвокультуры значительно отличаются друг от друга по ряду признаков и характеристик, поскольку первые относятся к культурам индивидуалистского типа, в то время как русскоязычная лингвокультура лишь в последние десятилетия стала приобретать некоторые черты индивидуализма. Для английского национального стиля коммуникации доминантой является *приватность*, отражающая ценности личной свободы и независимости и определившая основную культурную ценность англоязычных культур: *уважение к человеку и его личному пространству*.

Для русской лингвокультуры доминирующими признаками являются открытость, прямолинейность, высокая эмоциональность, оценочность, вертикальные барьеры в условиях разностатусного общения, доминирование в дискуссии, нетерпеливость, недоверчивость, ориентация на собственные интересы, уважение лишь к тем, кто его заслуживает.

Эти различия во многом объясняют приоритетное использование тех или иных коммуникативных стратегий в академическом дискурсе (поддерживающая и контролирующая в англоязычных странах и объясняющая и оценивающая в России). Использование педагогами коммуникативных стратегий, характерных для коллективистского типа культуры, в академическом дискурсе, где основными участниками являются представители разных поколений, может препятствовать достижению академических целей, производя отрицательный эмоциональный эффект на аудиторию, если ее основу составляют представители нарождающейся индивидуалистской культуры, требующие более выраженного уважения к себе. В этом случае необходимо рассматривать академическое общение как процесс, близкий по своим характеристикам к межкультурному общению, которое без учета культурных различий приводит к когнитивному диссонансу и коммуникативным неудачам.

Психолингвистическое описание основных участников академического дискурса.

При сопоставлении психолингвистического портрета основных участников учебно-академического дискурса значительные различия были выявлены только у педагогов. В речевом портрете как англоязычных, так и российских студентов выявлены склонность к лидерству, доминированию, недостаточный контроль за эмоциями, повышенная раздражительность, сниженная концентрация внимания. У российских студентов, по сравнению с англоязычными, менее выражено уважение к учителю и более выражена тенденция к снижению ценности знаний.

Психолингвистический портрет педагога в исследуемых культурах имеет весьма значительные различия. Западный педагог более позитивен, эмоционально сдержан, подчеркнута уважителен и внимателен к студентам, избегает оценочных речевых актов, всегда открыт для дискуссии, обучен тому, какие языковые средства нужно использовать в любой категориальной эмоциональной ситуации, в то время как у российских педагогов сформирован комплекс потери доминирующей позиции в академическом процессе, повышен уровень тревожности и пессимизма, случаются конфликтные ситуации, доходящие иногда до деструктивных форм речевого взаимодействия (подробнее см.: [10]).

Потере учителем уважения общественности, снижению престижа педагогической профессии во многом способствовала поспешность принятия решений в процессе реформирования системы российского образования [17]. Ярким лингвистическим подтверждением этого является введение в программные документы термина *оказание образовательных услуг*, вызвавшего бурю отрицательных эмоций в связи с приравниванием педагога к обслуживающему персоналу. Ориентируясь на западные образовательные стандарты, разработчики программы допустили сразу две серьезных ошибки при переводе на русский язык соответствующего англоязычного термина, сделав русский аналог не только неэквивалентным английскому, но и эмоционально-опасным для российского социума. В английском языке лексема *service* имеет более широкое значение по сравнению с русской *услуга*: *service*: 1) (for the public) *things such as education, hospitals, banks etc. that are provided for the public to use (services provided especially by the government)* (нечто, подобное образованию, больницам, банкам, что предоставляется/обеспечивается правительством для общественного пользования) [18, с. 1296]. При таком толковании становится очевидным, что речь идет не об услугах, а о службах (государственная служба, социальные и медицинские службы, службы, отвечающие за образовательный сектор). Занятые в этих службах люди, соответственно, являются служащими, а не обслуживающим персоналом. Причем в западных странах это не просто служащие, а государственные служащие [19]. Второй ошибкой был перевод лексемы *provide* как *оказывать*: *provide* – to

make sure that someone gets what they need, especially by giving it to them (убедиться, что кто-то получает то, что ему нужно, как правило, отдавая это им) [18, с. 1138]. Основным соответствием английского глагола *provide* в русском языке является лексема *обеспечивать* (значение которой ближе всего к *гарантировать*: *обеспечено* – значит, не нужно *печься*, беспокоиться, что ты этого не получишь), ближайшим же синонимом английского слова является лексема *ensure* – *гарантировать, обеспечивать*. Выбор русской лексемы *оказывать* в составе клише *оказывать образовательные услуги*, является не только неэквивалентным, но и неэкологичным, поскольку *оказывать* в русской лингвокультуре можно только бессистемные, окказиональные услуги (когда человек *оказался* в ситуации, требующей помощи профессионала), ср: *оказывать банковские/кредитные/издательские/медицинские/технические/консультационные/инжиниринговые/рекреационные/юридические/адвокатские/почтовые/ритуальные услуги* (здесь и далее примеры из: [20]). Помимо этого, слово *услуга* воспринимается русским менталитетом как то, за что нужно платить: *оплачивать услуги, стоимость услуги, купить услугу, брать плату за свои услуги*. Услуги – это то, что в современном обществе часто *навязывают*, что создает дополнительную негативную коннотацию. *Бесплатные услуги* часто ассоциируются с *упущенной выгодой* и *принимаются как должное, без благодарности*. И еще один пример из НКРЯ: *Человек так устроен, что не ценит бесплатные услуги и не верит тем, кто их оказывает*. Отсюда совершенно очевидно следует вывод, что бесплатное всеобщее образование воспринимается в европейских странах как гарантированное государством благо, которое несут в массы организации и служащие, которым государство доверяет эту работу, а не как оказание услуг.

Помимо удара по самоуважению, российский педагог ощущает недостаток необходимых ориентиров, которые способны привести его работу к тем результатам, которых от него ждут. Так, в процессе академического общения при возникновении рискованных эмоциональных ситуаций педагог часто затрудняется в выборе продуктивной стратегии реагирования, потому что не обучен, в отличие от своих европейских коллег тому, какие языковые средства можно и нужно для этого использовать.

Маловероятно, однако, что калькирование англоязычных примеров академических дискурсивных практик станет для российской лингвокультуры правильным выбором. Выявленная не только в русском, но и в англоязычном академическом дискурсе асимметрия отношений педагог – родитель и педагог – общество требует поиска самостоятельных для России путей построения экологически безопасной системы академического дискурса, соответствующих лингвокультурным особенностям российского общества и определяющих вектор его гармоничного развития. К мысли о том, что России требуется «самостоятельная модель цивилизационного развития, основой которого может служить самоидентификация своего культурного, экономического, духовного наследия», сегодня приходят даже отечественные экономисты [21].

Результаты прагмалингвистического исследования эмоциогенных характеристик академического дискурса. Русский язык, по сравнению с английским, обладает значительно более высоким потенциалом средств выражения эмоций, выбор которых не всегда четко дифференцируется на уровне сознания, поэтому педагогу необходимо иметь базовые знания о языке, в т.ч. эмоциональном.

Так, на лексическом и синтаксическом уровнях сопоставительный анализ выявил значительные различия в состоянии экологического баланса в двух исследуемых лингвокультурах.

Российские студенты демонстрируют менее развитые навыки применения академической лексики, выбора и использования уместного регистра языка. В корпусах клишированной лексики наблюдаются различия как по признаку отнесенности к основным (информативным и аргументативным)/сопутствующим (регулятивным и фатическим) жанрам академического дискурса, так и по потенциалу их эмоциогенного воздействия на адресата, он значительно выше в русскоязычном академическом коммуникативном пространстве. Использование в речи педагогов фразеологизмов оценочного характера (из которых количество выражающих отрицательную оценку в десять раз превышает количество выражающих положительную оценку) наблюдается только в русскоязычном академическом дискурсе, в то время как англоязычные прескрипции отводят им место табуированных.

Русскоязычных форм, нарушающих экологию общения, значительно больше, чем в англоязычных, особенно в сопутствующих жанрах академического дискурса. В речи педагога они наиболее ярко проявляются в речевых актах несогласия и неодобрения, особенно при их сочетании с актами оценки. В речи студентов зоны экологического риска представляют речевые акты отрицания, жалобы, отказа, критики/негативной оценки деятельности педагога или учебного контента, угрозы, причем эти зоны универсальны для обеих исследуемых лингвокультур с разницей лишь в эмоциональной плотности высказываний.

Сопоставительный анализ реализации категории вежливости показал, что в обеих академических лингвокультурах экологичность основных жанров академического дискурса определяется постулатами П. Грайса, в то время как сопутствующие жанры по этому параметру основываются на максимах Дж. Лича. Установлено, что в основных жанрах в определенных случаях нарушения принципа кооперации (максимы количества (намеренная недосказанность), способа (речевые повторы), релевантности (отход с целью расширить круг информации)) бывают оправданы спецификой академического типа общения и повышают его продуктивность. В целом, однако, принцип кооперации является обязательным для соблюдения в обеих исследуемых академических лингвокультурах, и его нарушение ухудшает экологию академического общения. Для русского академического дискурса естественными и не нарушающими экологического баланса характеристиками являются больший по сравнению с англоязычными культурами вклад педагога в учебную дискуссию, выраженная разностатусность участников при сокращенной дистанции, более высокая эмоциональная плотность дискурса.

Культурно-специфическими нарушениями максим Дж. Лича в русскоязычном академическом дискурсе являются нарушения максимы скромности, значительно больший диапазон нарушений максимы одобрения, а также одновременное нарушение двух или более максим. Из семи универсальных стратегий позитивной вежливости, используемых в англоязычном академическом дискурсе, группу слабо востребованных в русской академической лингвокультуре составили стратегии уделения внимания слушающему; оказания коммуникативной поддержки; избегания отрицательных высказываний; предположения и утверждения взаимности. Группу невостребованных составили стратегии преувеличения одобрения, интереса, симпатии к собеседнику; поиска безопасных тем для разговора, согласия с собеседником; избегания разногласий; многословия в ситуациях положительной оценки. Из четырех используемых в англоязычных академических лингвокультурах стратегий негативной вежливости в русском академическом дискурсе находит применение только стратегия имперсонализации. Другие стратегии негативной вежливости представляют собой зону риска в контексте русской лингвокультуры и могут восприниматься как неэкологичные. Таким образом, в русском

академическом дискурсе используется значительно меньше стратегий вежливости, а правила вежливости весьма часто не соблюдаются.

В результате транзактного анализа выявлены принципиально разные пропорции использования четырех основных моделей взаимодействия (**В-В**: взрослый – взрослый; **Д-Д**: дитя – дитя; **Р-Д**: родитель – дитя; **Д-Р**: дитя – родитель) в академическом дискурсе исследуемых культур. В корпусе англоязычных примеров превалирует модель **В-В**, в русской же части доминирует самая эмоциогенно-рискованная модель **Р-Д**. Речеактная конфигурация академического дискурсивного события в англоязычном академическом дискурсе позволяет сделать вывод о выраженной тенденции к либерализму, в то время как для русского академического дискурсивного события характерна выраженная тенденция к авторитаризму, что приводит к необходимости дальнейшего исследования границ авторитетности и авторитарности в русском академическом дискурсе.

В ходе исследования были также выявлены 10 стандартных КЭС в академическом дискурсе коммуникативного пространства общего среднего образования, три из которых (выявлены только в русскоязычном академическом дискурсе) за счет реализации в них кластера наиболее непродуктивных отрицательных эмоций характеризуются признаками деэкологизации академического пространства: КЭС *унижения*, КЭС *несправедливости*, КЭС *мести*.

Выводы

Комплекс вышеперечисленных проблем, выявленных в ходе исследования, учитывая их масштабы и глубину, требует тщательного поиска научно обоснованной и соответствующей доминантным концептам русской культуры концепции экологизации коммуникативного пространства России.

Ключом к их решению, как нам представляется, является настройка баланса категорий *Уважение к Себе – Уважение к Другому*, которая должна реализоваться на этапе становления личности, т.е. в академическом коммуникативном пространстве, поскольку экологичность стандартов общения, закладываемых на этом этапе, в конечном счете определяет не только модели социального, академического и институционального взаимодействия в обществе, но и интеллектуальный потенциал нации.

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ проекта № 20-012-00136.

Литература

1. Кронгауз М. А. *Русский язык на грани нервного срыва. 3D*. СПб.: Астрель, 2013. 496 с.
2. Дзякович Е. В. Коммуникативные пространства российских регионов: состояние и тенденции развития // *Теория и практика общественного развития*. 2010. №2. С. 151–156.
3. Козлова Т. З. Социально-психологическое самочувствие Россиян по возрастам // *Власть*. 2018. №5. С. 118–125.
4. Фаткуллина Ф. Г. Особенности современной межличностной коммуникации: деструктивное общение // Мат-лы IV Международной научно-практической конференции «Проблемы современной филологии и аспекты преподавания гуманитарных дисциплин в техническом вузе», 28–29 января 2016 г. Уфа: УГНТУ, 2016. С. 203–209.
5. Шаховский В. И. Методы и подходы современной лингвоэкологии // *Эмотивная лингвоэкология в современном коммуникативном пространстве*. Волгоград: ВГСПУ «Перемена», 2013. С. 23–33.
6. Dunleavy K. N., Martin M., Brann M., Booth-Butterfield M., Myers S., Weber K. Student nagging behavior in the college classroom // *Communication Education*. 2008. Vol. 57. No. 1. Pp. 1–19.
7. Морозова Г. В. Модернизация отечественной системы образования: итоги и оценки // *Вестник ПАГС*. 2014. Т. 44. №5. С. 4–11.

8. Казанцева Е. А. Эмоциональный фон педагогического дискурса: авторитет власти или власть авторитета? // *Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика*. **2017**. Т. 19. №1. С. 119–126.
9. Комкина Т. А. Исследование показателей качества образования в Российской Федерации с учетом региональных особенностей: дис. ... канд. экон. наук. М., **2012**. 175 с.
10. Kazantseva E. A., Fatkullina F. G., Valiakhmetova E. K., Anokhina S. Z., Sayakhova D. K. Modern Academic Discourse: Psycholinguistic Portrait of the Main Participants // *Modern Journal of Language Teaching Methods*. **2018**. Vol. 8. No. 12. Pp. 300–310.
11. Каткенов К. А. Социальная адаптация подрастающего поколения в информационном обществе: состояние, перспективы // *Педагогическая наука и практика*. **2018**. Т. 22. №4. С. 17–21.
12. Казанцева Е. А. Статистико-вероятностное моделирование процесса формирования эмоций в академическом дискурсе // *Вестник Башкирского университета*. **2019**. Т. 24. №4. С. 1019–1024.
13. Cowie N. Emotions that experienced English as a foreign language (EFL) teachers feel about their students, their colleagues and their work // *Teaching and Teacher Education* 2011. Vol. 27. No. 1. Pp. 29–36.
14. Fredrickson B. L. Promoting positive affect // *The science of subjective well-being* / Ed. Eid, R. J. Larsen. New York: The Guilford Press, **2008**. Pp. 449–468.
15. Стемковская Ю. Е. Образ человека в чешской культуре // *Язык как средство трансляции культуры*. М., **2000**. С. 45–53.
16. Prosen S., Vitulić H. S., Škraban O. P. Teachers' emotional expression in the classroom // *Hacettepe Egitim Dergisi*. **2014**. Vol. 29. Pp. 226–237.
17. Абрамов А. Требуем продолжения дискуссии. Открытый университет. **2012**. URL: <https://openuni.io/course/6-course-5/lesson/16/material/625/>.
18. *Longman Dictionary of Contemporary English*. 4th ed. Harlow: Pearson Education, **2003**. 1949 p.
19. Павленок Д. В. Психолингвистическое исследование универсальных характеристик профессионального кода преподавателя (по материалам исследования образа преподавателя в языковом сознании российских и французских студентов) // *Вестник ИГЛУ*. **2014**. Т. 26. №1. С. 49–54.
20. Национальный корпус русского языка. URL: <http://www.ruscorpora.ru/new/>.
21. Фадейкин Ф. Н. Современное общество потребления: факторный анализ // *Философия и наука*. **2014**. Т. 13. С. 155–159.

Поступила в редакцию 09.02.2020 г.

DOI: 10.15643/libartrus-2020.1.6

Lingua-ecological problems in academic discourse: a comparative study

© E. A. Kazantseva^{1*}, F. G. Fatkullina²

¹*Ufa State Petroleum Technological University
1 Kosmonavtov Street, 450062 Ufa, Republic of Bashkortostan, Russia.*

²*Bashkir State University
32 Zaki Validi Street, 450076 Ufa, Republic of Bashkortostan, Russia.*

*Email: consul200@yandex.ru

The article presents some findings of a comparative study of lingua-ecological problems in academic discourse in the Russian and English-speaking cultures. Academic discourse, which is understood here as the total of discourse practices taking place in the process of knowledge acquisition and exchange, has become a warning zone of lingua-ecological risk in the Russian context. Ecologically imbalanced discourse practices imbibed in an academic setting result in both lack of academic achievement and de-ecologization of Russia's social communicative space. Based on our previous theoretical and practical intra-cultural research this new study focuses on comparative description of academic discourse practices from three angles: lingua-cultural, psycholinguistic, and lingua-pragmatic. The main reason underlying this approach is the employment of European standards in the Russian educational reform. The lingua-cultural analysis showed that student-centeredness, which is characteristic for the English-speaking academic cultures, conflicts with teacher-centeredness typical for Slavic academic cultures where respect to the teacher and teacher authority is indisputable. The psychological portrait of the main participants of academic discourse suggests that the majority of lingua-ecological problems are universal due to the planetary-scaled change in the modern children and adolescents. In the Russian context, though, these problems are furthered by the emotional state in which teachers find themselves due to loss of respect and prestige of their profession. The pragma-linguistic approach revealed underuse of rules and strategies of politeness, reversed model of the speech-act structure of a discourse event, and three ecologically-unsafe categorical emotional situations (humiliation, reprisal, bias) in the Russian context.

Keywords: lingua-ecology, academic communicative space, emotions and cognition, lingua-culture, psycholinguistic portrait, pragmatic linguistics.

Published in Russian. Do not hesitate to contact us at edit@libartrus.com if you need translation of the article.

Please, cite the article: Kazantseva E. A., Fatkullina F. G. Lingua-ecological problems in academic discourse: a comparative study // *Liberal Arts in Russia*. 2020. Vol. 9. No. 1. Pp. 61–69.

References

1. Krongauz M. A. *Russkii yazyk na grani nervnogo sryva [Russian language on the verge of a nervous breakdown]*. 3D. Saint Petersburg: Astrel', 2013.
2. Dzyakovich E. V. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*. 2010. No. 2. Pp. 151–156.
3. Kozlova T. Z. *Vlast'*. 2018. No. 5. Pp. 118–125.
4. Fatkullina F. G. Mat-ly IV Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Problemy sovremennoi filologii i aspekty prepodavaniya gumanitarnykh distsiplin v tekhnicheskome vuze», 28–29 yanvary 2016 g. Ufa: UGNTU, 2016. Pp. 203–209.

5. Shakhovskii V. I. *Emotivnaya lingvoekologiya v sovremennom kommunikativnom prostranstve*. Volgograd: VGSPU «Peremena», **2013**. Pp. 23–33.
6. Dunleavy K. N., Martin M., Brann M. *Communication Education*. **2008**. Vol. 57. No. 1. Pp. 1–19.
7. Morozova G. V. *Vestnik PAGS*. **2014**. Vol. 44. No. 5. Pp. 4–11.
8. Kazantseva E. A. *Vestnik UGNTU. Nauka, obrazovanie, ekonomika. Seriya: Ekonomika*. **2017**. Vol. 19. No. 1. Pp. 119–126.
9. Komkina T. A. *Issledovanie pokazatelei kachestva obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii s uchetom regional'nykh osobennostei: dis. ... kand. ekon. nauk. Moscow*, **2012**.
10. Kazantseva E. A., Fatkullina F. G., Valiakhmetova E. K., Anokhina S. Z., Sayakhova D. K. *Modern Journal of Language Teaching Methods*. **2018**. Vol. 8. No. 12. Pp. 300–310.
11. Katkenov K. A. *Pedagogicheskaya nauka i praktika*. **2018**. Vol. 22. No. 4. Pp. 17–21.
12. Kazantseva E. A. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. **2019**. Vol. 24. No. 4. Pp. 1019–1024.
13. Cowie N. *Teaching and Teacher Education 2011*. Vol. 27. No. 1. Pp. 29–36.
14. Fredrickson B. L. *The science of subjective well-being*. Ed. Eid, R. J. Larsen. New York: The Guilford Press, **2008**. Pp. 449–468.
15. Stemkovskaya Yu. *Yazyk kak sredstvo translyatsii kul'tury*. Moscow, **2000**. Pp. 45–53.
16. Prosen S., Vitulić H. S., Škraban O. P. *Hacettepe Egitim Dergisi*. **2014**. Vol. 29. Pp. 226–237.
17. Abramov A. *Trebuem prodolzheniya diskussii. Otkrytyi universitet*. **2012**. URL: <https://openuni.io/course/6-course-5/lesson/16/material/625/>.
18. *Longman Dictionary of Contemporary English*. 4th ed. Harlow: Pearson Education, **2003**.
19. Pavlenok D. V. *Vestnik IGLU*. **2014**. Vol. 26. No. 1. Pp. 49–54.
20. *Natsional'nyi korpus russkogo yazyka*. URL: <http://www.ruscorpora.ru/new/>.
21. Fadeikin F. N. *Filosofiya i nauka*. **2014**. Vol. 13. Pp. 155–159.

Received 09.02.2020.