

УДК 378:811(09)(470+44)

ИСТОРИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ВО ФРАНЦИИ И В РОССИИ: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Вахабова А.А.

ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный аграрный университет», г.Волгоград, avahabova@rambler.ru

В статье в сопоставительно-историческом плане описываются методы преподавания иностранных языков во Франции и России; исследуется динамика аппликации этих методов в обучение; демонстрируются преимущества и недостатки исследуемых методов обучения; обнаруживается дисбаланс в подходе к необходимости изучать иностранные языки в двух странах, продиктованный внутренними и внешними общественно-историческими причинами. Анализируется ряд экономических, политических и социальных причин, которые определили сдвиг акцента с языковой системы как основного объекта обучения на речевое действие, речевое поведение человека на иностранном языке. Рассматриваются теории стадильности развития навыков и умений, используемые методистами для обоснования системы обучения неродному языку и построения различных видов упражнений, отражающих этапы становления и развития навыков и умений. Объясняются процессы усвоения языка, дифференциация уровней владения иностранным языком, пути актуализации речевой способности, структура языковой личности и динамика ее развития, процессы восприятия речи и речепорождения, способы запоминания и усвоения учебного материала, когнитивные процессы и их актуализация в системе иноязычной деятельности и др.

Ключевые слова: метод, язык, перевод, грамматика, аудио-визуальный, прямой, семантизация, имитация, заучивание, речевой образец

THE HISTORY OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN FRANCE AND RUSSIA: COMPARATIVE ASPECT

Vakhabova A.A.

Volgograd State Agricultural University, Volgograd, avahabova@rambler.ru

In this article in comparative-historical perspective the methods of teaching foreign languages in France and Russia are described; the dynamics of application of these methods in training is observed; demonstrated are the advantages and disadvantages of the studied teaching methods; found is the imbalance in the approach to the need to learn foreign languages in the two countries, prompted by internal and external socio-historical reasons. A number of the economical, political and social reasons which defined a change of accent with language system as the main object of training on speech action, speech behavior of the person in a foreign language are analyzed. The theories of stadial development of skills and abilities used by methodologists for the explanation of system of training in non-mother tongue and creation of different types of the exercises reflecting the stages of formation and development of skills and abilities are considered. Processes of language acquisition, differentiation of levels of second language skills, ways of updating of speech ability, structure of linguistic identity and dynamics of its development, processes of speech perception and speech production, ways of memorizing and digestion of training documentation, cognitive processes and their updating in the system of foreign activity, etc. are explained.

Keywords: method, language, translation, grammar, audio-visual, direct, semantization, imitation, memorization, voice sample

История преподавания иностранных языков во Франции и в России, по сути дела, является историей методов обучения, мирно сосуществующих, или находящихся в непримиримом противоречии друг с другом. **Целью** настоящей статьи является сопоставление исторических условий и ситуации в становлении методов обучения иностранным языкам в двух странах.

Основной **проблемой** представляется разбалансированность в отношении к преподаванию иностранных языков, обусловленная внешними и внутренними общественно-

политическими и историческими причинами: если Франция исторически доминировала на международной арене на протяжении всей истории существования страны, то ее главными задачами были и остаются: а) сохранение родного французского языка в его чистоте и корректности; б) пропаганда французского языка как одного из наиболее популярных мировых языков.

Что же касается России, то ее политика и существование всегда были связаны с поиском своего места в мире, с пропагандой собственных ценностей, с привлечением иностранных специалистов для совершенствования русского мира, что стало обычаем, введенным еще императором Петром I. Соответственно, для выхода в мировое сообщество необходимы были переводчики и лица, владеющие иностранными языками, поэтому интенсивность изучения иностранных языков в двух странах оказывалась несопоставимой. Именно этой ситуацией и объясняется бурное развитие методики преподавания иностранных языков в России по сравнению с более консервативным отношением французского общества к изучению иностранных языков.

История обучения иностранным языкам уходит вглубь веков. Во времена существования Древнего Рима знание иностранных языков было уже необходимым для поддержания торговых и культурных отношений между государствами. Основными иностранными языками были: греческий (в римскую эпоху) и латинский (в средние века). Причем латинский язык изучался как иностранный почти на протяжении 15 веков. Методика преподавания латинского языка оказала значительное влияние на преподавание живых западноевропейских языков.

Формирование национальных языков, а также усилия ученых способствовали проникновению родного языка в школу. После того, как в школах преподавание стали вести на родном языке учащихся, латинский язык действительно стал иностранным языком. Отсюда появилась необходимость использования перевода как средства раскрытия значения латинских слов. Итальянец Ратихий (1571-1635), много работавший во Франции при дворах французских королей в качестве учителя вельможных инфант, сделал первые шаги в применении перевода в качестве средства семантизации. В основу обучения латинскому языку как иностранному он предложил поставить оригинальный текст. Причем он отдавал предпочтение лексике, а не грамматике.

До конца XIX в. И во Франции, и в России в качестве основного объекта при обучении классическим (мертвым), а затем современным (живым) иностранным языкам выступала сама языковая система. «Цель преподавания языка – это сообщение знаний о его общей структуре», – писал в 1809 г. В. Гумбольдт. Система языка изучалась посредством переводного метода. Целью переводного метода являлось обучение учащихся чтению.

Перевод как основной способ объяснения и усвоения нового материала отвечал цели обучения лексике и грамматике иностранного языка. Таким образом, в практике преподавания иностранных языков в России и во Франции языковая система рассматривалась как глобальный объект обучения, вплоть до первых десятилетий XX века. Целый ряд экономических, политических и социальных причин определили сдвиг акцента с языковой системы как основного объекта обучения на речевое действие, речевое поведение человека на иностранном языке. Потребность в эффективном обучении иностранных языков на уровне, пригодном для коммуникации, остро поставила проблему адекватных методов обучения [2].

На смену господствовавшему не одно столетие грамматико-переводному методу пришёл так называемый «прямой» метод, или «метод гувернантки». Основные посылки этого метода и сейчас являются базой, на которой строится обучение в большинстве западных школ. Уже в конце XIX в. в работах Франсуа Гуэна – представителя натурального метода ставится совершенно иная практическая цель – научить учащихся говорить на иностранном языке. В качестве основного метода обучения выступает теперь не перевод, а следование, подражание устному речевому образцу, его имитация и заучивание.

Грамматико-переводный метод преподавания живых иностранных языков господствовал более 200 лет до 70 годов XIX века. Живучесть его объясняется следующими причинами: а) укоренившейся традицией изучения иностранных языков для развития формально-логического мышления учащихся, б) его относительной гибкостью приспособляемостью к изменяющимся социальным требованиям общества, в) небольшой требовательностью к теоретической практической подготовке преподавателей иностранных языков.

В соответствии с рационалистической концепцией XVIII века, язык рассматривался как отражение логических категорий, поэтому основой обучения языку служила грамматика. Она изучалась механическим путем независимо от текста. Грамматические правила иллюстрировались примерами. [3]. Учащиеся заучивали сначала отдельные слова с их переводом а затем на основе грамматических правил конструировали отдельные предложения. Языковой материал закреплялся путем выполнения упражнений в переводе отдельных предложений с родного языка на иностранный. Таким образом, процесс овладения языком носил синтетический характер.

В 1783 г. вышла в свет грамматика французского языка, написанная М. Нейдингером. Он считал, что лучшим способом изучения иностранного языка является заучивание грамматических правил, слов и предложений. Преобладающее место в его книге занимают переводные упражнения. Предложения конструируются путем подстановки слов

иностранного языка во фразы родного языка. В методике преподавания живых языков параллельно с грамматико-переводным методом развивается лексико-переводный метод. Сущность этого метода заключается в анализе связного текста, а не в абстрактном изучении грамматики. Учащимся сразу предлагается чтение оригинального текста с дословным подстрочным переводом к нему. Текст актуально анализируется, дается его грамматический комментарий. Грамматические правила и слова заучиваются после чтения и разбора текста, видным теоретиком этого метода был француз Жан Жакото.

В качестве основных социально-экономических факторов возникновения прямых методов можно назвать следующие: бурное экономическое развитие главных капиталистических стран (США, Германии, Японии, России и др. стран), а также технические открытия, которые содействовали усилению международных отношений и вывевали Большую потребность в людях, хорошо говорящих на иностранных языках. Кроме того, усиленный захват колоний вызвал необходимость подготовки большого числа людей, знающих иностранные языки.

Возникшие социальные требования общества в массовой подготовке людей свободно владеющих иностранными языками нельзя было решить с помощью переводных методов. Поэтому на смену им пришли прямые методы обучения иностранным языкам. Прямой метод или метод Реформы оформился в 80 годах XIX века и просуществовал около 40 лет. Прямой метод не является однородным течением. Общие принципы, присущие прямому методу, были выдвинуты французским преподавателем языков В. Фиетором в 1882 г. и в той или иной мере разделялись всеми его представителями. Основными принципами прямого метода являются следующие:

- 1) устная речь как основа обучения;
- 2) звуковая речь первична, поэтому в центре внимания должен находиться звук, а не буква;
- 3) лексика усваивается только во фразе;
- 4) грамматика усваивается индуктивно;
- 5) перевод с родного языка исключается;
- 6) язык усваивается на основе имитации и аналогии.

Франсуа Гуэн (1631-1898) предложил систему обучения иностранному языку, главным в которой является то, что семантизация лексики вводится с помощью «внутренней наглядности», основывающейся на логической последовательности совершаемых действий; а вся лексика классифицируется на основе пяти тематических серий («домашняя жизнь», «школа», «общество», «природа», «ремесла»), которые в свою очередь подразделяются на 10-15 более мелких тематических подсерий, каждая из которых делится на 50 уроков.

Каждый урок включает 20-30 последовательных фраз, представляющих собою последовательно развитие того или иного действия. Учитель проделывает ряд действий называя их. На более продвинутом этапе серии представлены в виде текста. Грамматика усваивается также в действиях на основе серий.

Система, разработанная Ф. Гуэном, является более продуманной последовательной, цельной и эмоциональной. На первых порах обучения «серии» вызывают интерес учащихся, развивают все виды речевой деятельности, затем превращаются в свою противоположность, учащиеся перестают думать и повторяют фразы механически. [4]. Отсутствие естественной формы разговора-диалога и связного текста придают всей работе искусственный характер из-за чрезвычайно мелкого дробления каждой серии и придумывания натянутых, неестественных ситуаций.

Ф. Гуэн сыграл большую роль в реформе преподавания иностранных языков, но в целом виде его система в школе не применялись. Отдельные элементы системы охотно использовались и используются авторами учебников и учителями. Не следует забывать, что именно эти две системы стоят на пороге того этапа, который в методике преподавания иностранных языков называется периодом Реформы. К той же группе сторонников прямого метода, которые полностью исключали родной язык из обучения иностранным языкам относятся Ш. Швейцер, Э. Симоно и М. Вальтер. После съезда нефилологов во всех ведущих странах Европы постепенно началось официальное признание нового метода. Во Франции и в России новый метод вводится циркулярами министерств просвещения. Период Реформы является одним из сложных исторических этапов в развитии преподавания иностранных языков. В этот период существовали совершенно различные методы и направления (грамматико-переводный и прямой методы) и в то же время зарождаются истоки сознательно-сопоставительного метода. Ведущее место занимал прямой или наглядно-интуитивный метод.

Аудиовизуальный метод обучения иностранному языку был разработан во Франции в 50-х гг. XX столетия в результате совместных исследований французских и югославских ученых, и изначально был направлен на интенсивное обучение взрослых разговорной речи на французском языке [6]. Авторы этого метода полагали, что обучение иностранному языку должно осуществляться в форме живого общения, поэтому важным фактором педагогического процесса становилось создание условий для имитации реальному коммуникативной ситуации, чтобы обучение протекало в атмосфере естественной речи, стимулирующей усвоение звуков, ритма речи. Интенсивное использование аудиовизуальных средств в ходе обучения позволяло обучать иностранному языку как акту коммуникации,

в котором лингвистические и паралингвистические элементы являются неразрывно связанными [1].

В России первый этап (20–40-е гг. XX в.) – этап становления двух основных методических подходов – сознательно-сопоставительного и прямого [5]. Сознательно-сопоставительный подход к обучению предполагал ориентацию прежде всего на аналитическую деятельность учащихся с текстом, на переход от сознательного усвоения правил к формированию на их основе речевых навыков и умений, на широкое использование родного языка в качестве опоры при овладении иностранным языком. Прямой подход к обучению формировался под влиянием интенсивного распространения в первой половине XX в. различных модификаций так называемого прямого метода; был ориентирован на бессознательное усвоение навыков и умений в ходе речевой практики, отказ от использования в учебниках правил языка (или введение их уже на завершающем этапе как способа систематизации и обобщения ранее сформированных навыков и умений), развитие устной речи, отказ от использования родного языка учащихся в качестве опоры при усвоении иностранного языка.

В эти годы определяющими считались следующие методические положения: 1) преподаватель, работающий с иностранными учащимися, должен по возможности владеть их родным языком и в разумных пределах сопоставлять два языка с целью избежания и предупреждения интерферирующего воздействия родного языка учащихся на изучаемый русский язык; 2) за основу при отборе и изучении лексики берется тематический принцип; 3) при отборе материала для учебного процесса предпочтение отдается общественно-политическим текстам и произведениям художественной литературы; 4) лучшим способом овладения языком является «пребывание учащегося в стихии языка»; 5) в работе рекомендуется использовать прямые и переводные методы; 6) практически грамматика изучается на начальном этапе обучения и теоретически – на продвинутых этапах обучения; 7) новые слова изучаются в контекстах, а словосочетания отрабатываются, используя подстановочные таблицы.

Второй этап (40–50-е гг. XX в.) – годы активного использования сознательно-сопоставительного метода обучения. В качестве основных концептуальных установок методики 40–50-х гг. выступали следующие положения: 1) при организации и подготовке учебных занятий доминирующим видом речевой деятельности выступала письменная речь; 2) центральным компонентом системы обучения являлась формальная грамматика, которая определяла построение учебного процесса и отбор учебного материала; 3) большая роль в учебном процессе отводилась переводу; 4) главным методом обучения являлся сознательно-сопоставительный метод (на занятиях большое внимание уделялось реализации принципа

сознательности, использованию правил и различного рода пояснений). Поскольку грамматико-переводной метод обучения исторически сложился до того, как была сформулирована современная теория речевой деятельности, ориентировался на текст и исходил из приоритета письменной речи, то устная речь как бы сама собой выводилась из письменной, перевод занимал основное место при семантизации лексики, а обучение грамматическим явлениям производилось на основе правил и инструкций. С помощью этого метода учащиеся в лучшем случае научались сознательному применению усвоенных знаний с целью перевода с одного языка на другой, при этом сам процесс перевода выглядел как сложный процесс декодирования иноязычного текста с помощью двуязычного словаря и учебника грамматики. Однако при всех недостатках грамматико-переводной метод обучения имел и ряд положительных характеристик, к которым можно отнести стремление к точности восприятия новых фактов изучаемого языка, сознательность подхода, большой удельный вес самостоятельной работы.

Теоретические разработки лингвистов и методистов 50-х годов (труды Л. В. Щербы, И. В. Рахманова, З. М. Цветковой, В. С. Цетлина) постепенно сместили акценты с грамматико-переводного на сознательно-сопоставительный метод обучения. В качестве основных положений этого метода были использованы: 1) овладение языком через осознание его системы; 2) учет родного языка учащихся; 3) использование конструкций и правил с целью понимания значения языковых явлений в процессе их представления и способов презентации в речи; 4) изучение лексики и грамматики на синтаксической основе; 5) параллельное обучение разным видам речевой деятельности на основе чтения и письменной речи. При этом текст и письменные упражнения рассматривались как главный источник формируемых навыков и умений во всех видах речевой деятельности. Несомненным достоинством сознательно-сопоставительного метода обучения является сформулированный в рамках его концептуальной схемы тезис, получивший психологическое обоснование лишь в 70-е годы XX столетия, о том, что обучение речи на иностранном языке связано не только с формированием системы новых, не существовавших ранее навыков, но и с переносом речевых навыков из родного языка на изучаемый. Этот вывод привел исследователей к мысли, что в процессе сопоставления двух языков не следует ограничиваться лишь перечислением моментов, различающих сравниваемые языки; не менее важное значение имеет описание сходств, которые имеют место в двух языках.

Ряд методистов предприняли попытку создать комбинированный метод обучения, который объединял бы наиболее перспективные принципы популярных в прошлом прямого, грамматико-переводного и сопоставительного методов обучения. Однако стремление объединить в рамках одного метода принципы, присущие разным методам, в целом

оказались неудачными.

В эти же годы также получили распространение теории стадильности развития навыков и умений, которые использовались методистами для обоснования системы обучения неродному языку и построения различных видов упражнений, отражающих этапы становления и развития навыков и умений. Среди подобных теорий наибольшее распространение получила теория формирования навыков и умений. Согласно этой теории, были выделены шесть стадий формирования навыков (предъявление модели, имитация, отсроченное воспроизведение, «затверживание» модели, генерализация, переключение с модели на модель) и пять стадий развития умений (перенос структуры модели в реальную речевую ситуацию, замена одного или двух элементов ее реальной речевой ситуацией, программирование высказывания с опорой на образец, программирование высказывания без образца в пределах общей темы, программирование образца по всем пройденным темам).

Выдвинув в качестве ведущих два принципа; принцип сознательности и принцип коммуникативной активности, сторонники сознательно-практического метода в основу системы обучения положили следующие исходные идеи: деятельность по овладению языком включает приобретение знаний и формирование на их основе речевых навыков и умений; языковые знания вводятся в виде правил и инструкций; все виды речевой деятельности формируются параллельно и в тесной связи друг с другом с учетом специфики каждого вида; учитывается родной язык обучаемых путем выделения наиболее трудных, с точки зрения родного языка, явлений в изучаемом языке; главным и решающим фактором обучения является практическая тренировка учащихся в иноязычной речевой деятельности.

К началу 70-х годов XX столетия использование сознательно-практического метода обучения стало общепризнанным. Развитие методики в те годы шло по пути совершенствования этого метода за счет внесения в основную парадигму дополнительных уточняющих и детализирующих концептуальных положений. Примерно в том же направлении и теми же путями шло развитие методики за рубежом. Идеи прямого метода в различных модификациях получили развитие аудиовизуальном (Франция) методе обучения. Как реакция на него, возникли противоположно ориентированное когнитивное направление, во многом опирающиеся на идеи советской педагогической психологии, восходящие к работам Л. С. Выготского, С. И. Бернштейна и А. Н. Леонтьева.

Четвертый этап (конец 80-х – конец 90-х гг. XX в.) – этап совершенствования методики. Методическая концепция обучения в эти годы формировалась под влиянием различных психологических теорий, в том числе теории коммуникативной деятельности. К числу наиболее значительных достижений этого периода следует отнести обоснование общих и частных вопросов методики обучения русскому языку как иностранному, ее

психологических и лингвистических основ, разработку новых перспективных методов обучения (коммуникативный, или коммуникативно-ориентированный, метод обучения, коммуникативно-индивидуализированный метод обучения, программированное и проблемное обучение, интенсивные методы обучения и т. д.) [5].

На этом этапе дальнейшую разработку получили такие принципиальные методические положения, как коммуникативность, практическая направленность целей обучения, функциональный подход к отбору и подаче материала, обучение лексике и морфологии на синтаксической основе, ситуативно-тематическое и фреймовое представление учебного материала, концентрическое расположение материала, учет особенностей родного языка учащихся, лингвострановедческий и культурологический компоненты обучения, отбор материала в соответствии с коммуникативно-познавательными интересами учащихся, стимулирование учебной деятельности, учет индивидуально-типологических особенностей учащихся при овладении ими иностранным языком и др.

Данный подход к проблеме учета индивидуальных особенностей учащихся позволяет в первую очередь сконцентрировать внимание на изучении тех проблем, которые имеют самое непосредственное отношение к эффективности овладения языком. Одной из таких проблем является согласование учебных материалов с коммуникативными потребностями учащихся, которые являются важнейшими компонентами психологической структуры овладения языком. Руководствуясь коммуникативными потребностями, они оценивают поступающую информацию с точки зрения его пригодности для решения предстоящих коммуникативных задач.

Наряду с коммуникативной компетенцией учащиеся должны владеть языковой, страноведческой и другими видами компетенций. Таким образом, с позиции коммуникативной лингвистики в процессе обучения повышенное внимание должно уделяться прежде всего содержательной стороне языка, изучению в семантическом аспекте элементов разных уровней языка, вследствие чего стала очевидной необходимость кардинального смещения акцентов с теории предложения как системно-структурного понятия к теории высказывания как коммуникативно-функциональному понятию. Особую популярность в 80-е – 90-е годы получают коммуникативный метод обучения, разработанный Е. И. Пассовым, различные модификации интенсивных методов (метод интенсивного обучения и активизации резервных возможностей учащихся Г. А. Китайгородской, интенсивный метод обучения устной речи Л. Гегечкори, эмоционально-смысловой метод И. Ю. Шехтера, суггесто-кибернетический интегральный метод ускоренного обучения и др.).

В ходе четвертого этапа развития методики наметилось единство в методических подходах между российскими и зарубежными учеными, организационно выразившееся в проведении ряда российско-американских симпозиумов по преподаванию иностранных языков, в том числе русского как иностранного (1989 г., 1990 г.), и в создании Международной ассоциации коллективного содействия изучению языков (1990 г.), объединившей на общей или близкой концептуальной основе методистов, лингводидактов, психологов обучения языку многих стран мира.

Пятый этап (с конца 90-х гг. XX в.) – этап превращения методики в комплексную, многомерную и междисциплинарную науку, ориентированную на изучение самых разноплановых феноменов, касающихся всех сфер обучения, процесса овладения иностранным языком, а также личности обучаемых. Будучи составной частью общей лингводидактики, современная методика обучения иностранному языку, как и любая другая наука, находится в постоянном развитии и творческом поиске. В ее формировании и совершенствовании участвуют множество составляющих: это и эффективный методический поиск в области разработки оптимальных методов и приемов обучения, и обобщение лучшего педагогического опыта ведущих педагогов-практиков, и новые данные лингвистики, психологии обучения, психологии речи, памяти, мышления, социо- и психолингвистики. Заинтересованность многих отраслей научного знания в выработке стройной, непротиворечивой теории обучения иностранным языкам объясняется прежде всего недостаточной изученностью таких важных социальных феноменов, как процессы усвоения языка и овладения речью, дифференциация уровней владения иностранным языком, пути актуализации речевой способности, структура языковой личности и динамика ее развития от низших к высшим уровням, процессы восприятия речи и речепорождения, способы запоминания и усвоения учебного материала, когнитивные процессы и их актуализация в системе иноязычной деятельности и др. Подобные социальные феномены исследуются в различных отраслях знаний – когнитивной лингвистике, психологии, психо- и социолингвистике, теории речевых актов, психосемантике [5].

Для нового поколения методистов-исследователей, работающих в области лингводидактики и методики преподавания иностранного языка в России, в последние годы становится все более очевидным тот факт, что построение оптимальных моделей обучения возможно лишь в том случае, если эти модели будут включать в себя весь спектр механизмов, элементов и параметров, на базе которых формируется речевая способность обучаемых в процессе овладения ими иностранным языком. Именно этот аргумент и явился тем основополагающим фактором, который позволил методистам превратить современную

методику преподавания иностранного языка в подлинно интегральную и междисциплинарную науку.

Список литературы

1. Гез, Н. И. История зарубежной методики преподавания иностранных языков [Текст] / Н. И. Гез, Г. М. Фролова. — Москва: Академия, 2008. — 254с.
2. Громова Н.М. Деловое общение на иностранном языке методика обучения/Н.М. Громова.- М.: Магистр: ИНФРА-М, 2010.
3. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке.- М.: Просвещение, 1978.
4. Коряковцева Н.Ф. Теория обучения иностранным языкам. Продуктивные образовательные технологии.- М.: Академия, 2010.
5. Лебединский С.И., Гербик Л. Ф. Методика преподавания русского языка как иностранного. Учебное пособие [Текст] / С. И. Лебединский, Л. Ф. Гербик – Мн., 2011. – 309 с.
6. Шкрабо О. Н. Аудиовизуальный метод в обучении иностранному языку в высшей школе [Текст] / О. Н. Шкрабо // Молодой ученый. — 2013. — №12. — С. 543-545.

Рецензенты:

Астафурова Т.Н., д.п.н., профессор, заведующий кафедрой профессиональной иноязычной коммуникации ФГАУ ВПО Волгоградский государственный университет, г. Волгоград.

Калашникова Л.В., д.п.н., профессор, заведующий кафедрой иностранных языков ФГБОУ ВПО «Орловский государственный аграрный университет», г. Орел.