




DOI: 10.22363/2618-897X-2022-19-3-553-561

Научная статья

Актуальные проблемы современной лингводидактики

Т.Е. Владимирова  

Российский университет дружбы народов,
Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6
 yusvlad@rambler.ru

Аннотация. Рассматриваются вопросы, связанные с обучением иностранных студентов русскому языку на довузовском этапе подготовки к учебе на основных факультетах российских вузов. Развернувшийся в настоящее время процесс общей гуманитаризации обучения на всех его ступенях предполагает поиск эффективных технологий и обновление образовательной парадигмы в целом. Основное внимание в данной работе уделяется таким дискуссионным вопросам, как антропологическая лингводидактическая парадигма, основу которой составляют внимание к личностному «проекту» саморазвития обучаемых и синергетическое субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и иностранных студентов. Предпринятое рассмотрение современного образовательного дискурса с учетом идей саморазвития, самоорганизации и нелинейного понимания причинно-следственных взаимоотношений делает актуальной разработку синергетической антропологии, направленной на создание активной образовательной среды, принимающей во внимание личностные особенности и потенциальные возможности всех субъектов вузовской образовательной деятельности. Предпринятое исследование позволяет нам сделать вывод о том, что современная лингводидактика, ориентированная на антропоцентрический подход к языку, предполагает приоритет субъект-субъектных отношений в педагогической деятельности, синергетическое взаимодействие всех участников коммуникации, интеграцию знаний, умений, навыков и компетенций. Ценностный подход к личности студента — условие его успешного вхождения в культурный мир постигаемого языка для его последующего обучения в российском вузе.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, лингводидактика, антропология, синергетический, личность, образование, технология

История статьи: поступила в редакцию 01.04.2022; принята к печати 04.06.2022

Конфликт интересов: отсутствует

Для цитирования: Владимирова Т.Е. Актуальные проблемы современной лингводидактики // Полилингвильность и транскультурные практики. 2022. Т. 19. № 3. С. 553–561. DOI: 10.22363/2618-897X-2022-19-3-553-561

© Владимирова Т.Е., 2022



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Actual Problems of Modern Linguodidactics

Tatyana E. Vladimirova  

Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University),
6, Miklukho-Maklaya st., Moscow, 117198, Russian Federation
 yusvlad@rambler.ru

Abstract. The paper is devoted to teaching Russian language to foreign students at the pre-university stage of preparation for study at the main faculties of Russian universities. The ongoing process of general humanization of education at all its stages involves the search for effective technologies and the renewal of the educational paradigm as a whole. The main attention in this work is focused on such controversial issues as the anthropological linguodidactic paradigm, which is based on attention to the personal “project” of self-development of students and synergistic subject-subject interaction between the teacher and foreign students. The undertaken consideration of modern educational discourse, taking into account the ideas of self-development, self-organization and non-linear understanding of cause-and-effect relationships, makes it urgent to develop synergetic anthropology aimed at creating an active educational environment that takes into account the personal characteristics and potential capabilities of all subjects of university educational activities. The undertaken study allows us to conclude that modern linguodidactics, focused on an anthropocentric approach to language, implies the priority of subject-subject relations in pedagogical activity, synergistic interaction of all participants in communication, integration of knowledge, skills and competencies. A value approach to the personality of a student is a condition for his successful entry into the cultural world of the language being comprehended for his subsequent education at a Russian university.

Key words: Russian as a foreign language, linguodidactics, anthropology, synergetic, personality, education, technology

Article history: received 01.04.2022; accepted 04.06.2022

Conflict of interests: none

For citation: Vladimirova, T.E. 2022. “Actual Problems of Modern Linguodidactics”. *Polylinguality and Transcultural Practices*, 19 (3), 553—561. DOI: 10.22363/2618-897X-2022-19-3-553-561

Введение

Развитие глобального информационного пространства и новых форм межкультурного взаимодействия значительно повысило востребованность лингвистики и лингводидактики, изучающих язык в тесной связи с человеком, его сознанием и духовно-практической деятельностью. На смену тезису Ф. де Соссюра о языковой системе, скрывающейся за текстом, пришло новое понимание: «за каждым текстом стоит языковая личность, владеющая системой языка» [1. С. 27]. Затем исследования речи, языкового бытия и «диалогических отношений» (М.М. Бахтин) выявили целостное единство языка, способа бытия и ценностных культурных смыслов, восходящих к аристотелевской энтелехии как цели и состоянию «осуществленности» [2. С. 62].

Характерной чертой развивающейся лингвистики, а вслед за ней и лингводидактики стала «общая тенденция в проникновении „за“ язык в раскрытии существенных характеристик деятельности человека в целом, в том числе и речевой деятельности; одним словом, в изучении не столько языка, сколько говорящего человека» [3. С. 291]. Открывая этим тезисом свою книгу «Язык, речь, речевая деятельность», А.А. Леонтьев фактически утверждал антропоцентризм как ведущий принцип лингвистики, лингводидактики и смежных с ними дисциплин. И хотя с тех пор прошло более полувека, заложенная в книге программа остается актуальной.

Действительно, развивающаяся антропология и антропологический поворот (anthropological turn) в гуманитарных науках переключили внимание исследователей с анализа языка на «человека, говорящего с другим человеком» (Э. Бенвенист). Позднее на этом фундаменте возникли концепция «единого континуума бытия-сознания» [4. С. 281] как взаимодействия рефлексивной, бытийной (экзистенциальной) и духовной составляющих [5. С. 113] и теория языковой личности Ю.Н. Караулова.

Так, обосновывая переход от лингвистической направленности в обучении русскому языку как иностранному (далее — РКИ) к лингводидактической, а от нее — к антропоцентрической, Ю.Н. Караулов утверждал приоритетность направленности в обучении РКИ не на систему языка, а на развитие «языковой личности, владеющей системой языка». (Ср. с известным положением Ф. де Соссюра «За каждый текст стоит система языка».) При этом автор подчеркивал значимость развития способности иностранных учащихся не к репродукции, а к созданию собственных текстов на учебных материалах определенной целевой направленности. Примечательно и его замечание о том, что лингводидактикой накоплен опыт «вплетения языковых умений в процессы становления и духовного развития личности» [5. С. 26—27].

Но особую значимость для настоящей работы приобретает сделанное Ю.Н. Карауловым заключение, которое раскрывает его отношение к обучающим моделям: «...до тех пор, пока они ограничиваются рамками системного представления самого языка и не вторгаются в структуру личности, языковой личности, они обречены оставаться чем-то внешним, чуждым по отношению к объекту обучения языку» [5. С. 48—49].

Обсуждение

Сложившаяся в гуманитарных науках ситуация закономерно приближала коммуникативный поворот (communicative turn), который активизировал становление и развитие психолингвистики, прагмалингвистики, этнопсихолингвистики, а также семантики текста и теории коммуникации. Так, в 1970—1980 гг. на смену сознательно-практическому пришел коммуникативный метод преподавания русского языка в иностранной аудитории, который учитывал потребности студентов в общении с носителями языка и специфику межкультурного речевого взаимодействия.

Позднее, с начала 1990-х гг., широкое распространение получил коммуниктивно-деятельностный подход, который способствовал существенному повышению качества подготовки иностранных студентов к поступлению на основные факультеты. Но, как писал С.Л. Рубинштейн, «внешнее воздействие дает тот или иной психический эффект, лишь преломляясь через психическое состояние субъекта, через сложившийся у него строй мыслей и чувств» [6. С. 276].

С принятием этого положения в практику обучения РКИ вошел личностно-деятельностный подход (А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя) и понятие субъект-субъектного взаимодействия между преподавателем и студентами, которым предшествовали онтологический (ontological turn) и экзистенциальный (existential turn) повороты в гуманитарных науках. В результате в лингводидактику и методику преподавания РКИ вошли такие понятия, как экзистенциальная компетенция, экзистенциальная коммуникация, экзистенциальная пресуппозиция, экзистенциальный опыт и др.

В дальнейшем, разрабатывая личностно-деятельностный подход (А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя) в обучении иностранному языку, а также русскому как иностранному и неродному, А.А. Леонтьев отнес к числу базовых принципов педагогического взаимодействия следующие: учет личностных особенностей обучаемых; создание наилучших условий для творческого образовательного процесса, обогащающего информационно, интеллектуально и духовно; поддержание высокого уровня мотивации и благоприятного эмоционального климата обучения, препятствующего возникновению «психологического барьера»; максимальное использование в учебном процессе личностных особенностей преподавателя [7. С. 20]. Так, в становлении антропологической лингводидактики был сделан еще один шаг.

В результате на смену классическому, центрированному на языке типу научной рациональности пришел неклассический, в фокусе внимания которого был сам процесс познания и реальное речевое взаимодействие. Но в сферу внимания преподавателей-русистов по-прежнему не входили личностные особенности иностранных учащихся. Принимая во внимание необходимость лингводидактического осмысления основных типов научной рациональности, заметим, что ее классический тип продолжался до начала XX в., неклассический занял первую половину XX в., а постнеклассический сформировался в конце XX в. [8. С. 187—189].

Возвращаясь к теории языковой личности Ю.Н. Караулова, обратим внимание на следующее обстоятельство. Разделяя точку зрения известного историка и философа науки Б.Г. Кузнецова, автор приводит его цитату о неклассической науке, которая «означает почти непрерывный отказ от неподвижных, как бы оторвавшихся от человека логических норм. Неклассическая наука гуманизирует познание, отнюдь не субъективизируя его... Гуманизация познания делает исследование мира неотделимым от его этических идеалов» [Цит. по: 5. С. 27].

Представляется очевидным и тот факт, что в студенческом возрасте молодые люди, как правило, имеют свой личностный «проект», включая сложившиеся стереотипы самоорганизации и самодвижения [9. С. 344], а также ценностные ориентиры бытия. Поэтому развитие знаний, умений, навыков и компетенций в

значительной степени зависит от соответствия занятий по русскому языку их ожиданиям и ценностным представлениям. Более того, желательно, чтобы на занятиях «ценность получила развитие, обогатилась чем-то новым, или, по меньшей мере, сохранилась» [10. С. 17]. В противном случае неудовлетворенность собственными результатами и, возможно, образовательной деятельностью в целом вызывает экзистенциальную напряженность и падение интереса к образовательному процессу.

Действительно, занятия по русскому языку на начальном этапе нередко вызывают у иностранных студентов разочарование и чувство неудовлетворенности. Вместе с тем антропоцентрическая «установка на общение» [11. С. 78], а также создание речевых ситуаций, благодаря которым «личность не осуществляет коммуникацию», а «вовлекается в коммуникацию или становится ее частью» [12. С. 84], способствуют становлению и развитию общения на русском языке. Так, начиная с ритуала знакомства, а затем при введении языкового материала, его отработке и чтении мини-текстов взаимодействие преподавателя и студентов развивается в силу прозрачности речевого контекста, а также при опоре на иллюстрации учебника и пособий по русскому языку.

В связи с этим заметим, что постнеклассическому типу научной рациональности предшествовали иконический (*iconic turn*) и медиальный (*medial turn*) повороты [13] конца прошлого века, и для него характерно использование информационно-коммуникационных технологий, благодаря которым в аудитории удастся создать атмосферу заинтересованного общения. Здесь мы имеем в виду разнообразные компьютерные и мультимедийные программы, а также сделанные студентами фотоснимки, которые рекомендуется использовать на занятии в ходе рассказа о семье, друзьях и т.п. В свою очередь преподаватель, закрепляя за студентами функцию субъектов учебно-педагогического взаимодействия, предлагает им разнообразные творческие задания, активизирующие их потенциальные возможности.

Разделяя вывод А.Д. Кулик о том, что «профессионализацию учебного процесса в рамках практического курса русского языка необходимо начинать с первого месяца обучения» [14. С. 11], считаем целесообразным отбирать и адаптировать тексты с учетом избранной студентами специальности, например, небольшие тексты о деятелях науки и культуры, их учебе, работе, достижениях и открытиях, которые вызывают интерес у студентов и вводят их в язык избранной специальности. По мере развития когнитивно-коммуникативной компетенции на русском языке студентам становятся доступны более сложные тексты. Вместе с тем, чтобы стать стимулом в развитии речи на русском языке, учебные материалы должны быть привлекательными и поднимать вопросы, которые волнуют молодых людей.

Относя данную проблематику к числу существенных антропологических факторов, обратимся к книге А.А. Леонтьева «Педагогическое общение». Так, анализируя восприятие текста / фильма, автор сделал вывод о первостепенной значимости их способности вызывать у читателя и зрителя эффект «„перенесения“ себя на героя». В противном случае «его участие в происходящем ограничивается лишь поверхностным *пониманием* сюжета и ролевого поведения, но не явля-

ется *вчувствованием*, не обеспечивает того, ради чего, в сущности, нужно человечеству искусство — *понимания личностных смыслов*. Следовательно, критерий личностно смысловой значимости текста должен быть принят во внимание при отборе и адаптации учебных материалов. Продолжая рассмотрение образовательного взаимодействия с антропоцентрических позиций, отметим, что, согласно А.А. Леонтьеву, «педагог, который без проникновения в личность ученика, без умения судить по его внешнему поведению о его состоянии просто не может считаться педагогом» [7. С. 291].

Таким образом, «„настроенность“ на определенного ученика» и «адекватная ориентировка» в общении с ним являются «профессиональной необходимостью». При этом преподаватель, подобно оратору, моделирует свою аудиторию, различая личностно ориентированное и социально ориентированное общение. «Если при личностно ориентированном общении мы идем „вглубь“, все полнее и точнее моделируя особенности личности одного определенного человека, существенные для адекватного общения с ним, то в социально ориентированном общении нам важно, чтобы возникла положительная „обратная связь“ не от каждого из наших слушателей, а от аудитории в целом». В этом контексте А.А. Леонтьев отмечает также важность „самоподачи“ (self-presentation), поскольку успешное общение предполагает также умение преподавателя «подать себя в нужном плане», сознавая, что обучаемый тоже моделирует его и, следовательно, важно дать ему нужный для этого „материал“» [7. С. 291].

Стремясь к более полному рассмотрению учебного процесса с антропологических позиций, обратимся к такой сравнительно молодой отрасли науки, как синергетика. Раскрывая принципы «устойчивого совместного, коэволюционного развития» сложных взаимодействующих систем (в нашем случае — это преподаватель и студенты), синергетика занимается также проблемами самореализации и выявления потенциальных возможностей личности [15. С. 109]. Так, рассматривая образовательный дискурс как целостную синергетическую систему, отметим, что интенциональный план, задаваемый преподавателем, выполняет функцию пускового механизма и поэтому им в значительной мере определяется эффективность обучения в целом. Что же касается мотивов личностного совершенствования, то они выступают как мощный аттрактор, стимулирующий развитие когнитивно-коммуникативной компетенции.

Более того, синергетическое взаимодействие преподавателя и студентов создает в аудитории общее «смысловое поле» (Л.С. Выготский), которое постепенно наполняется не только рефлексивным, но эмоционально-чувственным, экзистенциальным и духовным опытом всех субъектов образовательного процесса. При этом развивающаяся общность речевых кодов расширяет «зону пересечения когнитивных пространств» (В.В. Красных) преподавателя и студентов. Так, в процессе педагогического общения между ними нередко «возникает резонанс личностных черт воспринимающего и воспринимаемого, их сонастроенность друг другу. Это похоже на срабатывание камертонов, звучащих на одной и той же частоте» [16. С. 9]. Заинтересованное восприятие способствует схватыванию смысла, и услышанная / прочитанная информация хранится в памяти без волевого

напряжения, становясь доступной для понимания, воспроизведения и использования в речи.

Постепенно субъект-субъектное, личностно ориентированное образовательное взаимодействие объединяет всех субъектов учебно-педагогического процесса, выполняя тем самым интегрирующую функцию. В этой связи заметим, что интеграция как внутренне взаимосвязанная целостность обучения актуализирует различные взаимосвязи: между самими студентами, между студентами и преподавателями, между различными методами, приемами, видами речевой деятельности и формами контроля. В результате антропоцентрическая направленность становится «внутренне взаимосвязанной и взаимообусловленной целостностью процесса обучения, обладающей свойствами, отсутствующими у составляющих ее компонентов» [17. С. 13].

Объединяющая при этом связность всех субъектов образовательного взаимодействия, с одной стороны, подобна ризоме, в которой «нет центра и периферии, и любой элемент дискурса может стать „несущей конструкцией“» в развернутом заинтересованном обсуждении [18. С. 805]. А с другой — слаженное и гармоничное аудиторное взаимодействие сравнимо с оркестром перед выступлением, где все инструменты настроены определенным образом. В этой связи заметим, что «педагогическое общение» (А.А. Леонтьев) не только выполняет интегративную функцию, объединяя всех участников образовательного процесса, но становится площадкой, где активно развиваются когнитивно-коммуникативная и предметная компетенции при прогрессирующем «присвоении» (А.Н. Леонтьев) лексико-грамматических средств языка.

По мере личностной включенности в учебный процесс у студентов актуализируется эпистемологическая позиция наблюдателя. Поэтому они выносят свой «вердикт», исходя из свойственных им ценностных культурных смыслов и сложившихся представлений об образовании, включая характер взаимодействия между преподавателем и студентами.

Заключение

Дальнейшее развитие антропологического подхода к обучению русскому языку как иностранному на довузовском этапе предполагает осмысление педагогического взаимодействия не только как информационного, но синергетического процесса, направленного на создание активной культурно-обучающей среды, которая объединяет всех субъектов образовательной деятельности.

Предпринятое рассмотрение актуальных вопросов современной лингводидактики позволяет отнести к ключевым составляющим антропологической парадигмы лингводидактики субъект-субъектное образовательное взаимодействие, активизирующее синергетический потенциал совместной деятельности всех ее участников; интеграцию как внутренне взаимосвязанную целостность знаний, умений, навыков, компетенций, способностей и опыта общения на русском языке; ценностное отношение к личности студента и его потенциальным возможностям как условию развития речевой деятельности на русском языке для продолжения учебы на основных факультетах российских вузов.

Список литературы

1. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Едиториал УРСС, 2003.
2. Гайденоко П.П. Онтологический горизонт натурфилософии Аристотеля // *Философия в античности и в средние века*. М.: Прогресс-Традиция, 2000.
3. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969.
4. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. М.: Прогресс, 1992.
5. Зинченко В.П. Сознание и творческий акт. М.: Языки славянских культур, 2010.
6. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973.
7. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М.: Нальчик: Эль-Фа, 1996.
8. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Основания синергетики: Синергетическое мировидение. М.: ЛИБРОКОМ, 2018.
9. Стёпин В.С. Философская антропология и философия науки. М.: Высшая школа, 1992.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер Ком, 1998.
11. Лэнгле А. Экзистенциальный анализ — найти согласие с жизнью // *Московский психотерапевтический журнал*. 2001. № 1. С. 5—23.
12. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики Категория: психо- и нейролингвистика. М.: Лабиринт, 2001.
13. Вацлавик П., Бивин Дж., Джексон Д. Психология межличностных коммуникаций / пер. с англ. СПб.: Речь, 2000.
14. Савчук В.В. Феномен поворота в культуре XX века // *Международный журнал исследований культуры*. 2013. № 1 (10). С. 93—108.
15. Кулик А.Д. Интегративно-модульный подход к профессионально ориентированному обучению русскому языку иностранных студентов: начальный этап: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. М., 2016.
16. Барабанищев В.А. Восприятие индивидуально-психологических особенностей человека по выражению лица // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Психология и педагогика»*. 2008. Т. 7. № 1. С. 6—12.
17. Слостёнин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика / под ред. В.А. Слостёнина. М.: Академия, 2013.
18. Синельникова Л.Н. Ризома и дискурс интермедиальности // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: «Лингвистика»*. 2017. Т. 21. № 4. С. 805—821.

References

1. Karaulov, Yu.N. 2003. *Russkii yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moscow: Editorial URSS publ. Print. (In Russ.)
2. Gaidenko, P.P. 2000. "Ontologicheskii gorizont naturfilosofii Aristotelya". *Filosofiya v antichnosti i v srednie veka*. Moscow: Progress-Traditsiya publ. Pp. 37—78. Print. (In Russ.)
3. Leont'ev, A.A. 1969. *Yazyk, rech', rechevaya deyatel'nost'*. Moscow: Prosveshchenie publ. Print. (In Russ.)
4. Mamardashvili, M.K. 1992. *Kak ya ponimayu filosofiyu*. Moscow: Progress publ. Print. (In Russ.)
5. Zinchenko, V.P. 2010. *Soznanie i tvorcheskii akt*. Moscow: Yazyki slavyanskikh kul'tur publ. Print. (In Russ.)
6. Rubinshtein, S.L. 1973. *Problemy obshchei psikhologii*. Moscow: Pedagogika publ. Print. (In Russ.)
7. Leont'ev, A.A. 1996. *Pedagogicheskoe obshchenie*. Moscow: Nal'chik: Izd. tsentr "El'-Fa". Print. (In Russ.)
8. Knyazeva, E.N., Kurdyumov, S.P. 2018. *Osnovaniya sinergetiki: Sinergeticheskoe mirovidenie*. Moscow: Knizhnyi dom LIBROKOM publ. Print. (In Russ.)
9. Stepin, V.S. 1992. *Filosofskaya antropologiya i filosofiya nauki*. Moscow: Vysshaya shkola. Print. (In Russ.)
10. Rubinshtein, S.L. 1998. *Osnovy obshchei psikhologii*. SPb.: Piter Kom publ. Print. (In Russ.)

11. Lenge, A. 2001. “Ekzistentsial’nyi analiz — naiti soglasie s zhizn’yu”. *Moskovskii psikhoterapevticheskii zhurnal* 1: 5—23. Print. (In Russ.)
12. Gorelov, I.N., Sedov K.F. 2001. *Osnovy psikholingvistiki Kategoriya: psikho- i neirolingvistika*. Moscow: Labirint publ. Print. (In Russ.)
13. Vatslavik, P., Bivin, Dzh., Dzhekson, D. 2000. *Psikhologiya mezhlichnostnykh kommunikatsii*. SPb: Rech’ publ. Print. (In Russ.)
14. Savchuk, V.V. 2013. “Fenomen povorota v kul’ture XX veka”. *Mezhdunarodnyi zhurnal issledovani kul’tury* 1 (10): 93—108. Print. (In Russ.)
15. Kulik, A.D. 2016. “Integrativno-modul’nyi podkhod k professional’no orientirovannomu obucheniyu russkomu yazyku inostrannykh studentov: nachal’nyi etap”. Candidate Thesis, Moscow: MPG.U. Print. (In Russ.)
16. Barabanshchikov, V.A. 2008. “Vospriyatie individual’no-psikhologicheskikh osobennosti cheloveka po vyrazheniyu litsa”. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya. Psikhologiya i pedagogika* 7(1): 6—12. Print. (In Russ.)
17. Slastenin, V.A., Isaev, I.F., Shiyarov, E.N. 2013. *Pedagogika*. Moscow: Izdatel’skii tsentr Akademiya publ. Print. (In Russ.)
18. Sinel’nikova, L.N. 2017. “Rizoma i diskurs intermedial’nosti”. *Russian Journal of Linguistics* 21 (4): 805—821. Print. (In Russ.)

Сведения об авторе:

Владимирова Татьяна Евгеньевна — доктор филологических наук, профессор, педагог дополнительного образования кафедры Русского языка и межкультурной коммуникации Российского университета дружбы народов. E-mail: yusvlad@rambler.ru

Bio Note:

Tatyana Evgenievna Vladimirova is a Doctor of Philology, Professor, Teacher of Additional Education of the Department of the Russian Language and Intercultural Communication of the Institute of the Russian Language of the Peoples’ Friendship University of Russia. E-mail: yusvlad@rambler.ru