

**КАФЕДРА ЕВРЕЙСКОЙ КУЛЬТУРЫ
САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА**



Еврейская речь

выпуск 1

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ

2013

DEPARTMENT OF JEWISH CULTURE
of
SAINT PETERSBURG STATE UNIVERSITY



The Jewish Speech

Issue 1

SAINT PETERSBURG

2013

Ответственный редактор: проф. И. Р. Тантлевский
Редакционный совет: проф. Е. Б. Марьянчик (общая редакция),
доц. Ю. Н. Кондракова,
ст. преп. В. В. Федченко,
асс. Д. В. Ромашов
Технический секретарь: Н. М. Кузнецова

Managing Editor: Professor I. R. Tantlevskij
Editorial Board: Professor E. B. Maryanchik (general editing),
Associate Professor Y. N. Kondrakova,
Senior Lecturer V. V. Fedchenko,
Assistant D. V. Romashov
Technical Secretary: N. M. Kuznetzova

Издано при финансовой поддержке
Published with the financial support of



Genesis Philanthropy Group
в рамках благотворительной программы CAF Россия «Еврейские сообщества»

Genesis Philanthropy Group
under the CAF Russia program "The Jewish Communities"



AMERICAN JEWISH JOINT
DISTRIBUTION COMMITTEE

Санкт-Петербургского отделения Американского Еврейского Объединенного
Распределительного Комитета (Джойнт)

The American Jewish Joint Distribution Committee (Joint)
Saint Petersburg Branch

От редакции

Идея создания серии сборников трудов «Еврейская речь» возникла, прежде всего, на основании того, что одной из важнейших составляющих учебной программы Кафедры еврейской культуры СПбГУ является изучение еврейских языков. Изучение языка любого народа – вернейший и кратчайший путь к постижению основ его ментальности, этоса. Еврейская же культура, будучи преемницей древних цивилизаций Ближнего Востока, современницей античной философии и литературы, изысканной и утонченной средневековой арабской и персидской словесности – это культура речи, слова *par excellence*. В течение тысячелетий еврейская мысль скрупулезно работает со словом Танаха, Талмуда, постигая смысл этих текстов и порождая новые...

Слово – предвечно, как и составляющие его двадцать две буквы еврейского алфавита. Эта концепция лежит в основе еврейской мистики, которая рассматривает весь мир как отражение текста – текста Торы, который есть идея задуманного Б-гом мира. Итак, слово мыслимое, изреченное или записанное, одним словом – речь...

Первый выпуск сборника открывает новый этап в развитии Кафедры еврейской культуры – ведущего центра иудаики в Санкт-Петербурге. Это также новый этап в развитии отечественной иудаики, поскольку до сих пор еще не было издания на русском языке, претендующего на столь широкую проблематику и не ограничивающегося одним языком.

Все материалы, помещенные в сборнике, публикуются впервые, включая переводные статьи. Сборник изначально ориентирован на максимально широкий круг читателей, от которых не требуется владение еврейскими языками. Именно поэтому редакционный совет принял решение публиковать все материалы по-русски.

Сборник задуман как продолжающееся издание с перспективой преобразования в первый российский научно-теоретический журнал, посвященный еврейским языкам. Именно в Санкт-Петербурге сосредоточены самые крупные в мире коллекции еврейских рукописей, именно здесь зародилась российская академическая иудаика и еврейское просвещение, исторически сложилась сильная школа идиша со своими традициями, постепенно складывается центр изучения и преподавания иврита федерального значения.

Поэтому Санкт-Петербургскому государственному университету логично стать флагманом в деле изучения еврейских языков. Мы также убеждены, что со временем будет расширяться круг языков и проблем, исследуемых в «Еврейской речи».

И. Р. Тантлевский

С. Исраэли (г. Иерусалим, Израиль)

«Начинать всегда тяжело»¹

Каждый человек помнит свой первый день в школе, свою первую пару в университете и, конечно же, свою первую любовь. Бесчисленное количество кинофильмов, спектаклей, рассказов и песен посвящены тому, что произошло впервые.

На протяжении многих поколений психологи, социологи и литературоведы пытались разрешить загадку уникальности того, что человек переживает впервые. В чем «вкус» этого? Того, что запоминается как сильнейшее впечатление, а зачастую и травма, залечить которую невозможно?

Мы не будем пытаться разрешить эту загадку в рамках данной статьи. Мы лишь проанализируем значимость первой встречи студента с ивритом, и в свете этого попытаемся детально рассмотреть стадии процесса преподавания, помогающие ученику продрагаться сквозь джунгли нового языка и указывающие путь в новой сложной ситуации, в которой он оказался.

Данная статья – плод многолетнего опыта преподавательской работы автора на кафедре преподавания иврита как иностранного языка в Школе для иностранных студентов им. Ротберга Еврейского университета в Иерусалиме, а также в других организациях в разных странах мира, главным образом, в США и Европе. Основные принципы и методы преподавания, которые будут представлены в этой статье, являются в достаточной мере универсальными и могут быть использованы для работы с учениками – принадлежащих к разным культурам и возрастным группам, за исключением детей.

Студенты, приступающие к занятиям в Школе им. Ротберга, обладают также разной образовательной базой. Среди них есть те, кто впервые оказался в университете и столкнулся с системой высшего образования. Рядом с ними находятся и совсем другие студенты, уже имеющие академические, а зачастую и научные степени по разным специальностям. Есть те, кто на протяжении многих лет учился в еврейской школе, есть выходцы из семей, следующих требованиям еврейской традиции. Но наряду с ними есть и неевреи, зачастую не имеющие ни малейшего представления о том, что

... "כל התחלות קשות" (מדרש המכילתא, יתרו, כד, ב).¹

такое иудаизм и не знакомые даже с его основными понятиями и ключевыми словами. По этой причине, ошибочным является логичное на первый взгляд предположение учителя, что хотя бы простейшие термины, относящиеся к миру еврейской традиции, культуры и религии (мезуза, талит, тфилин и т. п.), должны быть известны всем учащимся.

Случается и иное. Если учитель использует в речи слова *йога* или *медитация* в качестве вспомогательных, полагая, что они-то известны всем, он будет удивлен, что некоторые ученики не знают этих слов, причем объяснить их будет отнюдь не просто. То же относится и к ряду иностранных слов, используемых в иврите, например: רלוונטי (*релевантный*), קוסמופוליטי (*космополитический*), קומוניקציה (*коммуникация*) и мн. др. Встречаются ученики, не знающие, чем демократия отличается от диктатуры, а также те, кто никогда в жизни не сталкивался с понятием монархии. Не все знакомы даже с названиями книг, считающихся фундаментальным достоянием западной культуры. Некоторым ученикам ничего не говорят имена таких авторов, как Лев Толстой, Антон Чехов или Вирджиния Вульф, таких книг, как «Война и мир», «Маленькие женщины» или «Пиноккио». Другие никогда не слышали названия популярных в Израиле блюд – тхина, хумус, фалафель.

Если речь не идет об абстрактном понятии, то можно, разумеется, показать какой-либо предмет и даже принести в аудиторию иное блюдо, однако это требует как времени, так и общего, доступного и учителю, и ученикам, языка, ибо единое пространство культурных и познавательных кодов, общее для различных языков и культур, исчезает. На уровне \aleph , иными словами, на самом начальном, «нулевом» уровне наличие такого языка является критически важным: ведь всё кажется неведомым, и введение каждого нового слова может опираться лишь на те слова, которые были даны до этого. К примеру, если ученики знакомы с дневнегреческой мифологией, то при помощи несложной пантонимы учитель может легко и быстро объяснить им важную идиому לקב אכילס (*Ахиллесова пята*) – достаточно указать на пятку. Однако как объяснить ее ученикам, изначально незнакомым с именем Ахиллес? Ведь рассказ о нем потребует много времени, утомит их, и при этом нет никакой гарантии, что в результате они поймут как сам термин, так и основную мысль, которую он выражает.

То же самое можно сказать и о сюжетах из Танаха. Так, например, в учебнике *עברית מן ההללה* [2010, הייט, ישראל, קובלינר], предназначенном для учащихся, начинающих изучать иврит (в основном, в университетах) числительные женского рода от 1 до 20 вводятся в двух диалогах между Вашти и Ахашверошем. Ученикам, знакомым с рассказами о царе-обжоре Ахашвероше (свиток Эстер и мидраши), диалоги кажутся забавными и интересными. Более того, эти диалоги приятны ученикам уже тем, что, хотя они только начинают изучать иврит, в других сферах они отнюдь не менее сведущи, чем их учитель. Однако для учеников, впервые увидевших эти имена в учебнике, такие диалоги очень сложны: как тем, что нужно прочесть имена, отнюдь не самые легкие для чтения, так и тем, что они не могут испытать никаких эмоций или чувство озарения, встретив имена давно известных им персонажей. А сам факт одновременного появления двух проблем – знакомство с новыми персонажами и освоения нового учебного материала – удручает и тяготит.

Таким образом, преподаватель иврита, проводящий первый урок, должен быть очень аккуратен в нахождении некоторого базиса, общего для него и всей группы, чтобы не только все новые слова, изученные на уроке, но и каждый изучаемый элемент, выражаемый как явно, так и намеком, был ясен всем.

Отправная точка: в аудитории сидят ученики, которые никогда ранее не видели букв еврейского алфавита и не слышали ни одного слова на этом языке. С точки зрения основных навыков, они совершенно «нулевые». Далее мы сосредоточимся только на первой части урока – на первой беседе. Разумеется, навык письма также очень важен, и ему, конечно же, уделяется внимание на этом же уроке – между диалогами, однако это особая тема, достойная отдельного рассмотрения, включая анализ соответствующих подходов и точек зрения.

Влияние первого урока чувствуется на протяжении всего последующего учебного процесса ввиду разнообразия учеников со всех концов света (цитируя упомянутый выше свиток Эстер, «из 127 стран» – "מ"שבע ועשרים ומאה מדינה"), их культурных и языковых различий. Поэтому необходимо тщательнейшим образом подготовиться к нему, как к своего рода премьере, уделяя при этом особое внимание деталям. Что касается языка преподавания, мы ориенти-

руемся исключительно на иврит, как у нас принято уже на протяжении ста лет – «иврит на иврите»¹.

Этот подход не исключает того, что на последующих этапах изучения иврита вполне можно будет воспользоваться переводом тех или иных слов, однако на первом уроке, когда мы начинаем с нуля, нельзя пользоваться иным языком, кроме иврита. Разумеется, использование иврита сопровождается разнообразными вспомогательными приемами и многочисленными пантонимами. Таким образом, ученики воспринимают общую тенденцию, которая будет характерна и для следующих уроков, а также привыкают воспринимать значения новых слов без языка-посредника, т. е. без перевода на уже знакомый им язык.

С точки зрения словарного запаса, наша цель состоит в том, чтобы ввести личные местоимения первого и второго лица в единственном числе: אני (я), את (ты, м.р.), לך (ты, ж.р.), союз ו (и), а также выражение לנעים מאד (очень приятно).

Еще важнее коммуникативная цель – показать ученикам, что говорят и что делают на первой встрече с новым человеком, как знакомятся с ним. Сверхцель, значимость которой переоценить невозможно, состоит в том, чтобы продемонстрировать ученикам, что уже после первого урока они в состоянии не только разговаривать друг с другом, но и писать буквы, составляющие именно те слова, которые они научились произносить. Письмо и речь идут рука об руку, все не только произносится, но и записывается. Таким образом, по прошествии полутора часов урока ученики осознают, что они в состоянии как произносить законченные предложения, позволяющие им общаться, так и написать то, что было отработано в классе.

Опишем ход урока в соответствии с перечисленными выше принципами.

Для первого спектакля мы используем куклы из Диснейленда: Микки Мауса, Минни Маус и Дональда Дака. Как показывает опыт, эти куклы известны во всем мире, в том числе, ученикам из стран Африки и Дальнего Востока. Ввиду критических замечаний ряда коллег, что эти куклы – детские игрушки, мы пробовали заме-

¹ Эта методика была разработана в начале XX в. Ицхаком Эпштейном. Впоследствии на эту тему было написано множество статей и монографий, например [הרמתי, תשל"א].

нить их образами из мира кино или политики, однако всякий раз сталкивались с тем, что кто-то из учеников был «не в курсе», и тогда мы снова возвращались к куклам из Диснейленда.

Если группа является гомогенной, можно воспользоваться иными, более «серьезными» образами, например, фотографиями известных деятелей разных поколений, таких как В. Шекспир, А. Линкольн, Ч. Чаплин и т. п. Как правило, мы используем именно эти фотографии, заменяя некоторые из них в зависимости от учебной группы и постоянно меняющихся веяний моды. Так Джулия Робертс может заменить Элизабет Тейлор, Леонардо де Каприо – Роберто Редфорда. Фигуры из мира искусства добавляются к деятелям всемирной и еврейской истории, таким как Мартин Лютер Кинг, Рамбам, царь Давид и т. д.

Итак... Я захожу в класс, здороваюсь с учениками: שלום (*Шалом*) и сразу же прикладываю Микки к лицу и говорю низким голосом: אני מיקי, שלום, (*Шалом, я – Микки*).

Затем не менее семи раз я повторяю слово אני (*я*) с различной интонацией: низким голосом, как у мужчины, высоким женским голосом, голосом ребенка и т. п. Каждый раз повторяя это слово, я указываю на себя, одновременно прикладывая к себе ту или иную куклу: אני שרה (*Я Сара*), אני מיקי (*Я Микки*), אני דונלד (*Я Дональд*).

Так я представляю ученикам всех «героев», которые будут помогать нам на протяжении всего урока, и без перевода становится понятно, что слово אני может относиться как к мужчине, так и к женщине. Цель состоит в том, чтобы немедленно начать общение, а также познакомиться друг с другом. Когда ученики узнают имена друг друга, дистанция между ними уменьшится, они узнают, что "לכל איש יש שם" («У каждого человека есть имя»¹). Каждый из учеников по очереди повторяет слово אני, добавляя к нему свое имя. Для того чтобы они поняли, что надо делать, я повторяю свое имя несколько раз, указывая при этом на себя, а затем встаю за одним из учеников, указываю на него и говорю אני, а затем его имя.

Итак, каждый из группы сказал אני и свое имя.

Таким образом ученики выучили два слова: אני и שלום, а также кое-что, относящееся к сфере общения – то, что в Израиле

¹ Строка из стихотворения израильской поэтессы Зельды Шнеерсон-Мишновски (זלדה שניאורסון-מישקובסקי). – Прим. ред.

человек представляется другим по имени. Иногда ученик добавляет к имени еще и фамилию: אני משה כהן (*Я Моше Коен*). В этом случае я не поправляю его, однако, используя имена учеников во время урока, я опускаю фамилию, и таким образом они усваивают культурный код, принятый в Израиле. Слыша имена друг друга, ученики сближаются, и в будущем, когда им придется разговаривать друг с другом, они уже не будут воспринимать остальных как совершенно посторонних людей.

В первые же пять минут урока каждый ученик произнес полное предложение на новом для себя языке, и это предложение позволило ему познакомиться и начать общаться с остальными учениками. При этом незаметно для себя он понял, что в иврите есть именные предложения. Во многих языках в аналогичной конструкции понадобился бы вспомогательный глагол, в иврите же предложения такого типа вполне возможны, и ученик, многократно повторяя их, усваивает подобную структуру, даже если в его родном языке в этой ситуации потребовалась бы иная конструкция.

Затем я возвращаюсь к куклам и, как в самом начале, говорю: אני מיקי (*Я Микки*), поворачиваюсь к Дональду и продолжаю: ואתה? (*А ты?*). Дональд же (т. е. учитель) немедленно отвечает: אני דונלד (*Я Дональд*). Все происходит, как в театре, по аналогии с ситуацией самого обычного знакомства.

Учитель повторяет слово אתה несколько раз, указывая при этом только на лиц мужского пола. Каждый раз, указывая на студента, он произносит: אתה (*ты*), – причем когда он подходит к третьему или четвертому ученику, группа хором повторяет: אתה. Таким образом, каждый ученик многократно повторяет это слово.

Все указания делаются исключительно на иврите. Так, например, учитель может сказать: כל התלמידים יחד (*Все вместе!*) или ותן תשאל אותי, תשאל אותי (*Спроси его!*) и т. п. Мимика и жестикация учителя помогает ученикам понять, что от них требуется. На иврите учитель может и похвалить ученика, используя различные речевые обороты. Так, например, уже на первом уроке я использую выражения יופי (*Здорово!*), מצוין (*Отлично!*), נהדר (*Великолепно!*), יפה מאד (*Замечательно!*), טוב (*Хорошо!*), и т. п. Эти слова являются своеобразным бонусом, полученным на уроке. В самом деле, мы не отработывали их на уроке, но ученики слышали их неоднократно и поняли из контекста, что их коннотация положительна. В конце

урока, когда мы повторяем пройденные слова, они произносят также и эти слова, объясняя все их всего одним словом פנטסטי (*Потрясающе!*).

После того, как все ученики произнесли слово הלא, учитель просит и учеников, и учениц задать вопрос об имени присутствующим мужчинам. При этом учитель приводит также и образец диалога: ?אתה, אני דויד, ואתה? (*Я Давид. А ты?*) или ?אתה, אני שרה, ואתה? (*Я Сара. А ты?*), подчеркивая, что обращается только к мужчинам. Союз ו (*и*) совершенно естественным образом присоединяется к местоимению הלא, отработка же самих местоимений אני и הלא, в том числе хором, происходит без добавления союза:

Далее учитель раздает ученикам фотографии киноактеров, других известных личностей или кукол (все мужского пола), и ученики должны пообщаться друг с другом от имени розданных им персонажей. Например:

Я Элвис. А ты?

אני אלביס, ואתה?

Я Леонардо Ди Каприо. А ты?

אני לאונרדו דה-קפרינו, ואתה?

Некоторые из учеников разыгрывают диалоги перед всей группой.

Такая игра, как правило, по вкусу ученикам. Им интересно, какие персонажи достались другим ученикам, и они смеются при виде персонажа из XVI века беседующего с нашим современником или популярного в наше время певца, вступившим в беседу с классическим философом.

Чтобы резюмировать все изученное к этому моменту, учитель становится перед группой и отрабатывает диалог при помощи некоторых персонажей. Ученики же должны хором произнести свои реплики в соответствии с пантомимой учителя. Отметим, что известных персонажей мы называем не по их именам, а по фамилиям, однако ученикам это не мешает, они произвольно чередуют имя и фамилию своих героев: Биньямин Нетаньяху, Ариэль Шарон, Менахем Бегин, Джордж Буш.

После того, как местоимение мужского рода усвоено, мы переходим к соответствующему местоимению женского рода. Учитель берет куклу Минни и говорит: ?אתה, אני דויד, ואתה? (*Я Давид. А ты?*), а она отвечает: אני מיני (*Я Минни*).

И вновь начинается отработка местоимения, причем на сей раз учитель обращается исключительно к представительницам

женского пола, и вся группа хором повторяет: לך (ты). И снова ученики общаются друг с другом, причем каждый из них должен пообщаться хотя бы с тремя мужчинами и тремя дамами. Диалоги строятся примерно так:

Шалом, я Даниэль. А ты?	שלום, אני דניאל, ואתה?
Я Давид. А ты?	אני דויד, ואת?
Я Рина.	אני רינה.

Ученики стоят посреди класса, и учитель просит каждого пообщаться с теми, кто находится рядом с ним. Это первый раз, когда ученики должны общаться не глядя в тетрадку, ведь они не сидят за столом и не имеют возможности воспользоваться ею. Конечно же, до сих пор урок проходил исключительно в устной форме, однако резонно предположить, что ученики записывали себе новые слова так, как им это было удобно. И это первый раз, когда они вынуждены вести разговор без посторонней помощи.

Учитель входит в круг учеников и поочередно обращается к каждому из них, никого не пропуская. Представляясь каждому, учитель добавляет: נעים מאוד (*Очень приятно!*). Приговаривая נעים מאוד, учитель пожимает руку тому ученику, к которому обращается.

Диалог проходит следующим образом:

Учитель: Шалом, я Давид. А ты?	מורה: שלום, אני דויד, ואתה?
Ученик: Я Ави.	תלמיד: אני אבי.
Учитель: Очень приятно.	מורה: נעים מאוד!
Ученик: Очень приятно.	תלמיד: נעים מאוד!

Далее ученики должны разойтись по аудитории и каждый должен разыграть не менее пяти диалогов.

Когда это задание выполнено, ученики возвращаются на свои места, получают куклы или фотографии и разыгрывают диалоги уже с ними. Затем несколько пар повторяют эти диалоги перед всей группой, как будто это они – персонажи, полученные от учителя. Ученики показывают фотографии группе и изображают Черчилля, представляющегося Кеннеди, или Джона Леннона, знакомящегося с Достоевским и т. д., и т. п.

При помощи пантомимы учитель показывает ученикам, что Израиль – не Франция и не Аргентина, где при первой же встрече принято целоваться, не Китай и не Япония, где принято издали

кланяться друг другу. В Израиле, когда знакомятся, пожимают друг другу руку.

Нет надобности использовать слова на другом языке. Объяснение выглядит примерно так:

Израиль – это не Аргентина или Париж. Там говорят «очень приятно», целуясь. ישראל זה לא ארגנטינה או פריז. שם אומרים "נעים מאוד" בנשיקות.

При этом преподаватель использует пантомиму, изображая поцелуй в воздухе.

Израиль – это также не Япония, Китай или Корея, там кланяются друг другу. ישראל זה גם לא יפן או סין או קוראה, שם משתחווים זה מול זה.

И снова – пантомима.

Пришла пора подытожить пройденное на уроке. Учитель снова прикладывает к себе Микки и говорит – сначала от его имени, обращаясь к Дональду, стоящему напротив: שלום, אני מיקי, ואתה? (*Шалом, я Микки. А ты?*), затем – от имени Дональда: אני דונלד, נעים מאוד. (*Я Дональд. Очень приятно*), а потом – снова от имени Микки: נעים מאוד. (*Очень приятно*). В группу кукол добавляется Минни, учитель поворачивает к ней Дональда и спрашивает ее от его имени: ואתה? (*А ты?*). Минни отвечает: אני מיני. נעים מאוד. (*Я Минни. Очень приятно*), и тогда Микки повторяет: נעים מאוד. (*Очень приятно*), и все трое, прощаясь, говорят שלום (*Шалом*).

Учитель снова разыгрывает эту сценку, и вся группа хором повторяет ее с начала до конца.

На этом этапе учитель может перейти к следующему элементу урока – записи состоявшегося диалога, однако, как мы и говорили, эта тема выходит за рамки данной статьи.

Подытожим. Цель первого урока в ульпане состоит в том, чтобы позволить ученикам немедленно начать общаться друг с другом на иврите в естественной ситуации. Учитель постепенно переходит от демонстрации к диалогу с учениками, а далее – к их свободному общению между собой законченными предложениями при помощи усвоенной лексики. Для того чтобы эта цель стала достижимой, ученики должны услышать каждое слово не менее семи раз в разных вариантах и после этого повторить его не менее пяти раз. Преподаватель использует фотографии и различные предметы, а при помощи языка телодвижений он в состоянии провести

весь урок исключительно на иврите, причем этот урок содержит и элементы юмора, и культурные коды, которые ученики воспринимают по ходу дела и немедленно начинают активно использовать. Приятная и живая атмосфера на первом уроке надолго останется у них в памяти, повлияет на их отношение к предмету в будущем и сформирует положительную мотивацию к его изучению.

В данном случае начинать не только тяжело, но и приятно.

Библиография

1. הרמתי ש'. עברית בעברית. בחינת מהותה, מקורה ודרך התהוותה. לשוננו לעם, כב. ירושלים, תשל"א.
2. חייט ש', ישראלי ש', קובלינר ה'. עברית מן ההתחלה החדש. הוצאת אקדמון, ירושלים, 2010.

Об авторах

Бакулина Наталия Валериевна, к.п.н., старший научный сотрудник лаборатории обучения русскому языку и языкам других этнических меньшинств института педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина;

Дубнова Керен, Ph.D., ученый секретарь Академии языка иврит, лектор Педагогического института им. Давида Елина, г. Иерусалим, Израиль;

Израэли Сара, старший преподаватель кафедры изучения иврита как иностранного языка Школы для иностранных студентов им. Ротберга Еврейского университета в Иерусалиме, автор ряда университетских учебников по ивриту для начинающих, разработчик программы по ивриту NETA для VI-XI/XII классов школ в странах еврейской диаспоры, г. Иерусалим, Израиль;

Ишай Варда, старший преподаватель кафедры изучения иврита как иностранного языка Школы для иностранных студентов им. Ротберга Еврейского университета в Иерусалиме, автор ряда университетских учебников продвинутого уровня по ивриту, г. Иерусалим, Израиль;

Заславски Рина, директор отдела иврита и самоидентификации департамента русскоязычного еврейства Еврейского агентства для Израиля, г. Иерусалим, Израиль;

Козулева Анастасия Дмитриевна, магистрант кафедры еврейской культуры Санкт-Петербургского государственного университета, г. Санкт-Петербург, Россия;

Кондракова Юлия Николаевна, к.ф.н., доцент кафедры древнееврейского языка и литературы, заместитель декана по науке филологического факультета Государственной классической академии им. Маймонида, г. Москва, Россия;

Марьянчик Евгений Борисович, к.т.н., проф., директор Межрегионального центра преподавания иврита, руководитель проекта ALE по преподаванию иврита в школах СНГ, г. Ашдод, Израиль;

Панова Татьяна Александровна, лингвист, участник российско-германского проекта по созданию электронного корпуса языка идиш, г. Санкт-Петербург, Россия;

Ромашов Дмитрий Витальевич, ассистент кафедры еврейской культуры Санкт-Петербургского государственного университета, редактор Ресурсного информационно-методического центра еврейского образования, г. Санкт-Петербург, Россия;

Скородумова Полина Юрьевна, к.ф.н., доцент кафедры иудаики Института стран Азии и Африки МГУ им. М.В. Ломоносова, г. Москва, Россия;

Федченко Валентина Владимировна, к.ф.н., старший преподаватель кафедры еврейской культуры Санкт-Петербургского государственного университета, г. Санкт-Петербург, Россия;

Цукер Шева, Ph.D., исполнительный директор организации «Идиш-лига», главный редактор журнала на идише «Афн швел» (Нью-Йорк), автор учебников по идишу, г. Нью-Йорк, США.

Содержание

<i>От редакции</i>	5
<u>ФИЛОЛОГО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ</u>	
<i>К. Дубнова (г. Иерусалим, Израиль). «Конструкции состояния» в современном иврите – история развития</i>	7
<i>П. Скородумова (г. Москва, Россия). К вопросу о семантической редукации в иврите</i>	30
<i>А. Козулева, В. Федченко (г. Санкт-Петербург, Россия). Бер Борохов. «Задачи еврейской филологии». Перевод и краткий филологический комментарий к статье</i>	40
<i>Т. Панова (г. Санкт-Петербург, Россия). Идиш в современных хасидских печатных изданиях</i>	66
<u>ОРГАНИЗАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ</u>	
<i>Ю. Кондракова (г. Москва, Россия). Преподавание иврита на территории бывшего СССР</i>	87
<i>Д. Ромашов (г. Санкт-Петербург, Россия). Преподавание иврита на кафедре еврейской культуры СПбГУ: воплощение замыслов</i>	102
<i>Р. Заславски (г. Иерусалим, Израиль), Е. Марьянчик (г. Ашдод, Израиль). Об опыте внедрения программы NETA в VI-XII классах еврейских школ стран СНГ (2005-2013 гг.)</i>	108
<i>С. Исраэли (г. Иерусалим, Израиль). Начинать всегда тяжело</i>	127
<i>В. Ишай (г. Иерусалим, Израиль). Пути формирования навыков письменной речи</i>	137
<i>Н. Бакулина (г. Киев, Украина). Ориентировочные требования к оцениванию учебных достижений учащихся по языку иврит (V-IX классы)</i>	150
<i>Ш. Цукер (г. Нью-Йорк, США). Как редактировать журнал на идише в наши дни?</i>	175
<i>Об авторах</i>	179