

ספֿר

Центр научных работников и преподавателей иудаики
в вузах "Сэфер"

Межрегиональный Центр преподавания иврита

**Язык иврит:
исследование
и
преподавание**

**Материалы Десятой и Одиннадцатой
Ежегодных международных
междисциплинарных конференций
по иудаике**

Москва 2004

УДК 811.411.16`08(063)
ББК 81.2Ивр.

Издание осуществлено при финансовой поддержке:
Американского Еврейского Объединенного Распределительного
Комитета (ДЖОЙНТ);
Благотворительного Фонда Ханадив

Published with the support of:
the American Jewish Joint Distribution Committee (JDC);
Hanadiv Charitable Foundation (HCF)

Общая редакция
А.А. Крюков, Е.Б. Марьянчик

ISBN 5-98604-006-6

© Центр научных работников и преподавателей
иудаики в вузах "Сэфер", 2004
© Межрегиональный Центр преподавания
иврита, 2004
© Коллектив авторов, 2004

Специфика преподавания иврита школьникам-репатриантам в Израиле

Основной проблемой абсорбции школьников-репатриантов в Израиле является незнание ими иврита. Обучение ивриту является, таким образом, неотложной потребностью, влияние которой будет наблюдаться еще долгие годы. В настоящее время не подвергается сомнению, что язык является одним из определяющих факторов в развитии мышления, и именно ему принадлежит основная роль в формировании поведенческих навыков, оформлении общественной, национальной и культурной принадлежности личности. Общепризнанным является также важнейшее и даже критическое значение детских лет в развитии лингвистических функций – с психологической, когнитивной и социальной точек зрения.

Тем не менее, языковому развитию детей-репатриантов не уделяется достаточно внимания в научных исследованиях, а тем более – в реальной практике. Образ Израиля как "единственной в мире страны, где родители учатся говорить у своих детей" (Э. Кишон), является и по сей день идеологическим обоснованием для консервации мифологизированной, но ошибочной, аксиоматики – в области изучения иврита как второго языка¹ детьми-репатриантами школьного возраста.

Три основные положения этой мифологизированной аксиоматики лежат в основе как теории, так и практики изучения иврита школьниками репатриантами:

- Дети быстро и легко ("естественно") изучают иностранный язык.
- Основой изучения иностранного языка является максимально возможное погружение в него.
- Максимально быстрый отрыв от родного языка вносит ценный вклад в освоение иностранного языка.

Все эти три аксиомы находятся в противоречии с результатами многопрофильных исследований, посвященных процессам усвоения языков, из чего вытекает необходимость серьезного анализа происходящего.

¹ Здесь и далее термин *второй язык* (שני שפה) используется автором для обозначения иностранного языка, изучаемого в среде его использования.

Во-первых, дети изучают иностранный язык отнюдь не легко и не быстро. Современная наука подвергает сомнению существование нейробиологических свойств мозга ребенка старше 5 лет, позволяющих ему изучать иностранный язык иначе, чем это делает взрослый. Вместе с тем, особенности детского возраста проявляются в социально-психологической сфере: требование детского коллектива – значительно более жесткое (а зачастую – жестокое) – походить на всех, а также более высокая психологическая мобильность у детей — ускоряют процесс усвоения коммуникативного пласта языка (пласта внешнего, косметического – своего рода оболочки). К этому пласту относятся распространенные сленговые выражения, мимика и жестикация, сопровождающие речь; другими словами, все, что создает впечатление о говорящем как о носителе языка. Но приобретение этого косметического пласта абсолютно не отражает уровень истинного владения языком, так как овладение когнитивными навыками (восприятие прочитанного, способность выражать свои мысли письменно и устно и т.п.) является процессом гораздо более времяемким¹. Между тем, именно со скорейшим овладением когнитивными навыками связаны успехи ребенка в учебе²; скорое же приобретение коммуникативных навыков нередко создает у воспитателей своего рода оптический обман: "Смотрите, этот ребенок находится в Израиле всего лишь несколько месяцев, а его уже не отличишь от остальных!".

¹ Существует существенное различие между временем приобретения коммуникативных навыков (от 1.5 до 3 лет) и временем реального (когнитивного) овладения языком для учебно-академических целей. В своем глобальном исследовании В. Кулер [11] показала, что даже в случае напряженного и профессионального преподавания английского языка, дети, эмигрировавшие в возрасте 8-12 лет, достигают среднего уровня когнитивных навыков, присущему их американским сверстникам, только через 4-5 лет; детям же, приехавшим в страну в возрасте 5-7 лет, требуется для этого же от 6 до 7 лет (т.е. значительно дольше — что расходится с распространенной точкой зрения); дети же в возрасте 12-15 лет – только через 6-8 лет.

² Возможности ребенка школьного возраста общаться на иностранном языке с его носителями отнюдь не отражает способности ребенка к разнообразным видам деятельности на уроке. В модели изучения иностранного языка Комминс [12-15] различает два вида языковых навыков: язык для общей коммуникации в обществе и язык для нужд школы.

Восприятие ребенка как подготовленного к обычной учебе на основании усвоения им коммуникативных навыков – ошибочно, ибо оно не отражает его истинный когнитивный уровень. В старших классах именно эти недостающие навыки становятся серьезным препятствием для продолжения учебы, и именно их отсутствие побуждает бросить школу.

Во-вторых, в процессе усвоения языка погружение имеет значение только в том случае, если оно является частью выстроенного учебного процесса, основанного на профессионализме преподавания и комфортности учебного климата. Чрезмерное погружение в язык отнюдь не способствует ускорению процесса овладения языком, а может привести к противоположным последствиям [1,14-15]. В настоящее время существует широкий консенсус в отношении значимости для учебного процесса мотивации, дружелюбного и комфортного учебного климата, уверенности ребенка в себе¹, факторов, образующих в совокупности *аффективный фильтр*, понимание роли которого позволяет объяснить ошеломляющие на первый взгляд результаты исследования, проведенного недавно профессором Т. Горовиц и ее коллегами. Результаты исследования свидетельствуют, что прогресс школьников-репатриантов в изучении иврита выше у тех из них, кто учится в изолированных (т.е. без школьников – уроженцев Израиля) группах, — по сравнению с их сверстниками, занимающимися в так называемых "смешанных" группах. Действительно, можно ли надеяться на успех в изучении языка со стороны ребенка, находящегося в некомфортном, а иногда и враждебном окружении одноклассников, испуганного, неуверенного в себе, и слабомотивированного.

Профессионализм преподавания языка включает в себя владение методикой, учет самых разнообразных факторов – психолингвистических, социальных и культурных – влияющих на процесс освоения языка.

В отношении систем преподавания — существует большое количество различных приемов и подходов, которые можно грубо разделить на две группы, представляющие две основные школы:

¹ "Когда ученик является немотивированным, испуганным и неуверенным в себе, у него развивается ментальная блокада, которая нивелирует построение полноценного процесса усвоения языка" [18].

- *аналитико-грамматическая*, обращающая основное внимание на внутреннюю логику и структурность и основанная на понимании учащимися "картины языка";
- "*прямая*", в центре которой находится погружение в язык и базирующаяся на эмоционально-ассоциативном восприятии языка.

В настоящее время общепринятой является точка зрения, в соответствии с которой, оптимальная система преподавания должна синтезировать преимущества обеих школ, причем удельный вес каждой из них определяется типом учащегося: его психолингвистическими, культурными, социальными и возрастными характеристиками¹, а также "учебными традициями", принятыми в стране исхода.

В-третьих, существует ярко выраженная корреляция между знанием родного и потенциалом изучения иностранных языков. Как неоднократно подчеркивал крупнейший израильский педагог, профессор Цви Лам, учителя склонны уподоблять мозг ребенка сосуду, в который новый предмет можно поместить, только освободив для него место от помещенного туда ранее. На самом же деле, мозг ребенка можно сравнить скорее всего со снежным комом: чем площадь его поверхности больше (т.е. чем больше языков знает ребенок – и прежде всего родной), тем интенсивнее процесс налипания нового снега (языка). Сохранение родного языка крайне важно не только с учебной, но и с психологической, социальной и культурной точек зрения. Билингвизм создает лингвистические когнитивные преимущества для ребенка и совпадает с естественным стремлением детей и подростков к двуязычию (так, например, более 80% подростков, репатрировавшихся в Израиль из бывшего СССР, хотели бы иметь возможность говорить в будущем со своими детьми на обоих языках, иврите и русском).

¹ Учебный стиль является результатом комбинированной интеракции между нейро-психологическими и общественно-социальными факторами. В соответствии с наиболее базовой классификацией следует различать ментально-логический (некоммуникативный) тип учащегося, требующий повышенное использование аналитических грамматико-переводческих методов при преподавании языка, от типа интуитивно-эмоционального коммуникативного), для которого несколько более эффективными являются различные "естественные" методы, основанные на "погружении" во второй язык [9].

Это стремление целесообразно всячески поддерживать и "использовать его *во имя иврита*", а не воспринимать его как своеобразную угрозу или отвлекающий фактор¹.

Не стоит забывать, что и общество в целом немало выигрывает – в культуре и экономике – от широкого использования различных языков и их взаимообогащения. Английское издание "Economist" объяснило недавно расцвет Лондона как крупного финансового центра именно тем, что там велика доля говорящих на иностранных языках. Лондонском "Times" отмечает в качестве отрадного факта, что дети британской столицы говорят на 307 языках (!), и что у примерно трети из них английский язык не является родным. Парижский же "L'express" опубликовал статью, подчеркивающую значение билингвизма в деле укрепления Франции как экономической силы. Бывший министр просвещения Израиля проф. А. Рубинштейн отреагировал на упомянутую публикацию следующим образом: *"Колоссальное достояние Израйля, — родной язык родителей репатриантов, являющийся одновременно языком их домашнего общения, — теряется. Наиболее болезненным явлением является потеря языков новыми репатриантами. Эти важные языки просто пропадают, а с ними уходят в небытие и культурное, и экономическое достояние, важное для всех. Это — очень мрачная картина. Ранее ее можно было объяснить желанием укрепить иврит. Но ведь сегодня нет нужды в таковой защите. Напротив, многочисленные исследования доказывают, что обучение на нескольких языках укрепляет знание родного языка. Сегодня на повестке дня не стоит вопрос, будут ли внуки нынешних репатриантов из России говорить и писать на иврите, — но стоит вопрос, смогут ли они прочесть "Евгения Онегина" в подлиннике. Проблема состоит не в том, будем ли мы "Единым*

¹ В этом контексте необходимо отметить проведенное недавно в США исследование, в соответствии с которым преподаватели английского как второго языка, которые сами изучали этот язык как иностранный, представляют для своих учеников реальную и предпочтительную модель – по сравнению с преподавателями, для которых английский язык является родным. Ретроспективно интервьюируемые участники этого исследования, все дети эмигрантов из разных стран, как тех, кому посчастливилось учиться у преподавателей английского языка, которые сами принадлежали к той же группе эмигрантов [17].

народом с единым языком", но в том, будем ли мы адекватны действительности, в которой мультилингвизм дает конкретные культурные, политические и экономические преимущества. Недопустимо отказываться от этого доставшегося нам наследства".

В прошлом потеря ребенком родного языка и переход исключительно на иврит считались ярким выражением успеха личностной и социальной абсорбции ребенка, лишенной при этом каких бы то ни было побочных явлений. Сохранение же родных языков воспринималось как явление, замедляющее процесс сплочения общества и консервирующее "память о жизни на чужбине". В реальности же, отдаленные результаты потери родного языка весьма существенны. Они могут проявляться в:

- **Проблематике ухудшения отношений между разными поколениями в семье:** родители уже не представляют собой авторитет – ни культурный, ни моральный, ни ценностный; в семье обрывается преемственность поколений; ребенок воспринимает отрицательные отношения окружения к своему родному языку – при том, что взрослые члены семьи продолжают его постоянно использовать. Не удивительно, что этому ребенку становится гораздо сложнее с уважением относиться к старшим поколениям (даже стесняться появления на людях вместе с родителями, дедушками и бабушками). Иногда сам факт отчуждения детей от родителей воспринимается педагогическим коллективом как *торжество идеи плавильного котла*: "Вы же видите, дети *хотят быть израильтянами!*".
- **Ущербе самосознанию и самовосприятию ребенка:** существует множество исследований на эту тему. Уже в детском саду можно заметить таких детей, испуганных, почти не разговаривающих, заикающихся и т.п.
- **Ухудшении отношения к школе:** окружение, принуждающее выполнять свои правила, вынуждающее "быть, как все" не может вызывать глубокую симпатию.
- **Ухудшении результатов учебы,** происходящем вследствие *положения между двумя стульями* и из-за трудностей восприятия.

- **Утрате языка как части личности:** исследования показывают, что утрата родного языка оставляет глубокий шрам, который не исчезает в течение многих лет.

Организация преподавания иврита как второго языка в израильской школе

Преподавание иврита в Израиле по-разному организовано в для начальной школы (до 12 лет) и для детей старше 12 лет.

В начальной школе школьники-репатрианты получают дополнительные часы, предназначенные, в основном, для изучения иврита, а также для необходимой помощи им по другим предметам. Дополнительные часы выделяются в рамках основного учебного времени, т.е. во время обычных уроков.

Преподавание иврита *как второго языка* в качестве самостоятельного предмета отсутствует. Отсутствует также подготовка учителей, специализирующихся в этом направлении, – и это несмотря на то, что речь идет о дисциплине, отличающейся своими целями от преподавания иврита как родного языка.

Что же касается школьников старше 12 лет, то им предоставляется возможность учиться в специализированном ульпане для подростков (такие ульпаны функционируют, как правило, в больших городах). Но отметим, что и ульпан не всегда является образовательной структурой, соответствующей языковым потребностям подростков:

- учебная программа ульпана не разрабатывалась специально для подростков и не всегда учитывает их потребности,
- отсутствуют специальные учебники для подростков,
- преподаватели в ульпане не всегда имеют необходимую профессиональную базу; при этом большинство из них не являются носителями родного языка учащихся.

В целом, вырисовывается картина, которую едва ли можно назвать удовлетворительной. Школам приходится иметь дело с проблемой преподавания иврита как второго языка, не на то ни специальных учебных материалов, ни специалистов, ни подходящих учебных программ. Результатом этого является немалое количество детей и подростков, языковому развитию которых нанесен тяжелый ущерб: развитие их языковых функций на родном языке заторможено в критической стадии языкового развития; с

другой стороны развитию таких функций на иврите уделяется недостаточно внимания.

Речь идет о группе, которая является сравнительно замкнутой ("варящейся в своей среде") и развивающейся в направлении фактического "безъязычия" (явления описанного в специальной литературе под термином *semilinguism*), а в сущности немоты¹. Это непременно наносит ущерб развитию мышления, сознанию, самоидентификации, ощущению общественной принадлежности, достижениям в формальной учебе.

Это явление не является исключительно внутренней проблемой репатриантов, в значительной степени влияя на языковое и культурное развитие всего общества, в особенности, когда идет речь о большой группе населения. Справедливость этого утверждения может быть проиллюстрирована и на примере предыдущих волн репатриации, в частности, из стран Азии и Северной Африки. Быстрый переход репатриантов 50-х годов XX века исключительно на иврит с одновременным прекращением использования родного языка² привел к усвоению ими иврита исключительно на коммуникативном уровне (поверхностном и сленговом, как уже было отмечено выше). Этот скудный язык, перешедший "по наследству" и ко второму, и к третьему поколению, и является одной из причин³ когнитивных проблем многих из этих репатриантов и их детей и по сей день.

В мире рейтинга средства массовой информации все в большей степени вынуждены подстраивать себя к языковым стандартам все расширяющегося контингента, слабо владеющего ивритом. Такая "адаптация" неотвратимо ускоряет процессы дальнейшего обеднения и сленгизации иврита, на что в последнее время все больше и больше указывают многие гуманитарии и писатели. Следует отметить, что "безъязыкость" угрожает школьникам всех возрастных категорий, но в наибольшей степени тем, кто попадает в начальную школу, поскольку именно они в наиболь-

¹ Следует обратить внимание, что на иврите слова "немота" (לילמו) и насилие (ללמו) являются однокоренными.

² В отличие от евреев из Северной Африки, эмигрировавших во Францию, или выходцев из Центральной Европы, приехавших в Израиль до образования государства.

³ А не только культурные различия.

шей степени лишены культурного базиса и основных навыков на родном языке, а также навыков изучения иностранного языка.

Библиография

1. Ramirez A.G., Politzer R.L. Comprehension and production in English as a second language by elementary school children and adolescents. // E.M.Hatch (Ed.), Second language acquisition: A book of reading (pp. 31-332). Rowley, MA: Newbury House, 1978.
2. אולשטיין ע', בן רפאל א', גייסט ע'. היבטים על זהות ושפה בקליטת עולי חבר המדינות העצמאיות, המכון לחקר הטיפוח בחינוך, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים, פרסום 137, 1994.
3. אולשטיין ע', פרסמן ר'. זהות, עמדות ורכישת שפה אצל עולים מחבר המדינות בישראל של שנות התשעים. \\\ חד האולפן החדש, 73, 1997.
4. אולשטיין ע', בלום קולקה ש', ושוורצולד א'. ספר ניר רפאל - מחקרים בתקשורת, בבלשנות ובהוראת לשון. ירושלים, מכון כרמל למחקרים חברתיים, 2000.
5. דון ד' ואחרים. דרכי ההתמודדות של בית הספר הישראלי עם שילוב העלייה, צוות עידוד יזמות, המרכז לחינוך עתידי באוניברסיטת בן גוריון, באר שבע, 1994.
6. הורוביץ ת'. ילדים ונוער עולה במערכת החינוך. \\\ סיקרון מ', ולשם א'. דיוקנה של העלייה, תהליכי קליטתם של עולי ברה"מ לשעבר, ירושלים: הוצאת מאגנס, 1998.
7. סבר ר'. "כאילו שהכול בסדר", גישור בין תרבותי בבתי ספר, למה צריך אותו ואיך עושים את זה? המכון לחקר הטיפוח בחינוך, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים, פרסום 149, 1997.
8. סקר האולפנים, דו"ח מחקר, הוזמן על ידי משרד הקליטה ומשרד החינוך. 1999.
9. קוטיק ב', אולשטיין ע'. כשירות בעברית והעדפה לשונית אצל עולים דוברי רוסית ודוברי אנגלית. \\\ הד האולפנים החדש, מס' 74, 1997.
10. שוהמי א'. סוגיות במדיניות לשונות בישראל: שפה ואידיאולוגיה. \\\ חן ד' (עורך). החינוך לקראת המאה ה-21, הוצאה, 1995.
11. Collier V.P. Age and rate of acquisition of second language for academic purposes, TESOL Quarterly, 21, 617-641, 1987.
12. Commins J. Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimal age question, and some other matters, Working Papers on Bilingualism, 19, 1979, p. 197-205.
13. Commins J. The entry and exit fallacy in bilingual education, NABE Journal, 4(3), 1980, p. 25-29.
14. Commins J. Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. // Applied Linguistics, 2, 1981, p. 132-149.
15. Commins J. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California

- State Department of Education, Schooling and language minority students: A theoretical framework (pp. 3-49). Los Angeles: Evaluation, Dissemination, and Assessment Center, California State University, 1981.
16. Hoffman E. *Lost in translation: life in a new language*. London, Minerva, 1989.
 17. Kouritzin S.G. *Faces of first language lost*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, *Trends*, 7, 1999, p. 103-122.
 18. Krashen S.D., Scarcella R.C., Long M.A. (Eds.), *Child-adult differences in second language acquisition*. Rowley, M.A.: Newbury House. 1982.

Об авторах

Бакулина Наталия Валериевна, научный сотрудник института педагогики АПН Украины, Киев.

Баркусская Ирина Рафаэлевна, преподаватель иврита ЦИиЕЦ ИСАА при МГУ им. М. В. Ломоносова и Высшей гуманитарной школы им. С. Дубнова, Москва.

Вязигина Ксения Александровна, учитель иврита в средней общеобразовательной школе № 1311 г. Москвы.

Гамеир Иггаль (יגאל המאיר) – представитель Министерства образования Израиля по вопросам образования в школе "Шорашим", С.-Петербург.

Дубнова Керен (קרן דובנוב), ученый секретарь Академии языка иврит, Иерусалим.

Едовицкий Михаэль (ד"ר מיכאל ידוביצקי), Ph.D., заместитель директора бюро СНГ департамента образования Еврейского Агентства для Израиля, Иерусалим.

Збарская Раиса Семеновна, учитель иврита в средней общеобразовательной школе № 1621 г. Москвы.

Зыскин Игорь Владимирович, ст. преподаватель ГКА им. Маймонида, преподаватель ЦИиЕЦ ИСАА при МГУ им. М. В. Ломоносова.

Колода Светлана Александровна, преподаватель иврита Горловского педагогического университета, г. Горловка Донецкой области.

Крюков Александр Александрович, к. и. н., доцент ИСАА при МГУ им. М. В. Ломоносова и ГКА им. Маймонида, зав. кафедрой иврита Высшей гуманитарной школы им. С. Дубнова, Москва.

Лерер Илья Изевич, учитель иврита в средней общеобразовательной школе № 1299 (союза ОРТ) г. Москвы, преподаватель ЦИиЕЦ ИСАА при МГУ им. М. В. Ломоносова и Высшей гуманитарной

школы им. С. Дубнова; лауреат Всероссийского открытого конкурса "Педагогические инновации – 2004", Москва.

Марьянчик Евгений Борисович, к. т. н., профессор, зав. кафедрой иврита ГКА им. Маймонида; зам. зав. кафедрой еврейских языков, ЦИиЕЦ ИСАА при МГУ им. М. В. Ломоносова, Москва.

Свет Марианна Викторовна преподаватель ИСАА при МГУ им. М. В. Ломоносова, Москва.

Тафрова Ольга Владимировна, преподаватель иврита ульпана Еврейского Агентства для Израиля в г. Донецке; студентка ЦИиЕЦ ИСАА при МГУ им. М. В. Ломоносова, Москва.

Токаренко Татьяна Александровна, преподаватель иврита Высшей гуманитарной школы им. С. Дубнова, г. Климовск Московской области.

Френкель Лия Менделевна, преподаватель иврита института изучения иудаизма в СНГ, Москва.

Шпекторова Наталия Ивановна, аспирант ГКА им. Маймонида; преподаватель иврита ГКА им. Маймонида и Высшей гуманитарной школы им. С. Дубнова, Москва.

Шпирко Илья Николаевич, преподаватель иврита ЦИиЕЦ ИСАА при МГУ им. М. В. Ломоносова и Международного института XXI века, Москва.