

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

К вопросу оптимизации процессов межкультурного общения в обучении ивриту

Вопросы обучения межкультурному общению рассматриваются в последнее время в методической и педагогической литературе как необходимое условие обучения неродному языку, вне зависимости от того будет ли этот язык второй или иностранный. Развитие социокультурной компетенции является непосредственной составляющей развития коммуникативной компетенции. Однако проведенные исследования показывают, что именно формирование навыков речевого общения с носителями языка являются наиболее трудными. Факторы, препятствующие овладению в полной мере умением общаться с представителями другой культуры, на наш взгляд заключаются в национально-специфических компонентах культуры, отраженных в языке. В методических целях преподавания иврита необходимо эти компоненты выделить, определить их особенности и специфику, разработать приемы и способы организации обучения с учетом целей и задач межкультурного общения.

Межкультурная коммуникация – общение представителей разных национально-лингвокультурных сообществ, носителей разных ментально-лингвальных комплексов, обладающих разными национальными когнитивными базами. Межкультурная коммуникация – процесс непосредственного взаимодействия культур, при этом сам процесс осуществляется в рамках несовпадающих (частично или полностью) национальных стереотипов мышления и поведения, что существенно влияет на взаимоотношение сторон в коммуникации [1].

Обучение межкультурному общению, таким образом, охватывает целый ряд отдельных аспектов, начиная от лингвистических (обучение безэквивалентной лексике, специфическим речевым оборотам, фразеологизмам), прагматических (как правильно вести себя в той или иной ситуации, какие формулы речевого этикета использовать, какую информацию можно извлечь из прагматических текстов), эстетических (что считается красивым или отталкивающим в иной культуре) и, заканчивая этическими (что представляют собой моральные ценности).

В относительно близких с точки зрения христианской морали европейских культурах различия не столь заметны, как между культурами другой религиозной направленности. Однако, в преподавании европейских языков вопросы обучения мужжультурному общению рассматриваются более активно, чем в методике преподавания иврита. Из нашего опыта преподавания можно сделать вывод, что часто непонимание национально-культурной специфики не только затрудняет изучение иврита, но и ведет к потере интереса в изучении языка самими учащимися.

Определяя национально-специфические компоненты культуры, на которые необходимо обратить внимание, мы исходили из того, что достаточно большое количество учащихся, изучающих иврит, не имеют этнической принадлежности к еврейству и могут испытывать определенные трудности в понимании тех или иных феноменов новой для них культуры. Помимо этого современный иврит воплотил в себе языковые и культурные традиции других народов. Все это в значительной степени затрудняет процессы межкультурного общения.

Первое место среди национально-специфических компонентов культуры занимает язык. Язык в первую очередь способствует тому, что культура может быть как средством общения, так и средством разобщения людей. Язык – это знак принадлежности его носителей к определенному социуму. План содержания языка (включая содержание лексических единиц и грамматико-синтаксические категории) варьируется от языка к языку, максимально соотносясь с национальной культурой.

В ситуации контакта представителей различных культур (лингвокультурных общностей) языковой барьер – не единственное препятствие на пути к взаимопониманию. Национально-специфические особенности самых разных компонентов культур-коммуникантов (особенности, которые делают возможной реализацию этими компонентами этнодифференцирующей функции) могут затруднить процесс межкультурного общения.

К компонентам культуры, несущим национально-специфическую окраску и таким, которые необходимо выделить в учебных целях, можно отнести как минимум следующие:

1. традиции и обычаи;
2. бытовую культуру, тесно связанную с традициями, вследствие чего ее нередко называют традиционно-бытовой культурой;
3. повседневной поведением, а также связанные с ним речевое поведение (формулы речевого этикета) и кинестетические коды, используемые носителями, данной лингвокультурной общности;
4. "национальные картины мира", отражающие специфику восприятия окружающего мира, национальные особенности мышления, представителей различных культур;
5. художественную культуру, отражающую культурные традиции того или иного этноса.

Локальная культура (понятие локальная культура рассматривается нами как этнокультурная сообщество ограниченная временными и территориальными рамками) может в зависимости от ситуации быть средством общения и средством разобщения.

Отношение к другой (неавтохронной) культуре, по мнению Ю.А.Сорокина [10: 113-115], имеет двойственный характер. С одной стороны, это негативное отношение, непонимание и неприятие того, что "не как у всех". С другой стороны, это интерес к тому, что выглядит по-другому, стремление узнать и понять своеобразие другой культуры, не отрицая оригинальности собственной. Существование обеих тенденций в отношении к другим национальным культурам осложняет задачу изучения процессов межкультурного общения. Особенно сложным становится этот процесс в том случае, когда общение происходит посредством иной знаковой (языковой) системы.

Определяя содержание, цели, задачи приемы и средства формирования социокультурной компетенции в обучении ивриту важно решить вопрос о том, как осуществляется связь языка с национальной культурой. В лингвокультурологии выделяются категории языка, несущие культурную информацию: национально-культурный компонент – безэквивалентная лексика [11: 89], культурная коннотация [12: 64-69], фоновые знания [10], реалии страны изучаемого языка [13: 48].

На наш взгляд на сегодняшний день ни в лингвистике, ни в методике до конца не решен вопрос о том, какие фоновые зна-

ния и реалии можно отнести к курсу страноведения, истории и традиций изучаемого языка, а какие необходимо включить в практические занятия по языку и литературе.

Современные подходу к обучению языку сочетают в единой цели обучения формирование речевой компетенции, социокультурной и социолингвистической. В связи с этим можно говорить о методически обоснованном обучению фоновым знаниям.

Фоновые знания проявляют свое реальное бытие только в осмысленных высказываниях. Коммуникативная лингвистика, на основе которой построены все современные теории и подходы к обучению языку, формирует свой предмет исследования, который составляет стык "фоновые знания – система языка" [7]. Иначе говоря, коммуникативную лингвистику интересуют не фоновые знания сами по себе, но с точки зрения того, как в той или иной лингвокультурной общности фоновые знания как невербальный компонент речевого общения вплетаются в текст речевого произведения.

Таким образом, для адекватной межкультурной коммуникации с носителями языка необходимо иметь достаточный социальный фон, в контексте которого функционирует данный язык. Приведем мнение К.Краши: "Большая часть вербального общения проходит на основе определенного мировоззрения, характерного для определенной культуры, для конкретной истории. Без этого запаса общих для участников общения фоновых знаний коммуникация невозможна" [2].

На наш взгляд, именно вопросы обучения межкультурной коммуникации выходят на первый план при определении цели, задач и содержания обучения ивриту, как иностранному языку в странах диаспоры.

Как нами уже было отмечено выше социокультурная компетенция, наряду с языковой, является одним из субкомпонентов коммуникативной компетенции. Дидактическое описание задач социокультурного образования средствами иностранного языка целесообразно описывать в терминах социокультурной компетенции (входящей в состав бикультурной или поликультурной компетенции). На наш взгляд в системе культуроведческого образования необходимо рассмотреть:

- социокультурный портрет страны, его народов и языков;

- культурное наследие, культурную идентичность и ментальность соизучаемых народов;
- социокультурные нормы поведения в условиях межкультурной коммуникации.

В рамках социокультурного подхода в обучении ИЯ под *межкультурным общением* понимается функционально обусловленное коммуникативное взаимодействие людей, выступающих носителями разных культур. Они сами осознают свою принадлежность к разным геополитическим, региональным, религиозным, национальным и этническим сообществам, а также социальным субкультурам. Речевые партнеры в условиях межкультурного взаимодействия отличаются друг от друга в отношении ценностно-ориентационного мировидения, образа и стиля жизни, моделей речевого и неречевого поведения [3].

Речевое поведение рассматривается как одна из наиболее важных характеристик, обеспечивающих коммуникацию между представителями различных лингвокультурных сообществ. Речевое поведение неразрывно связано с понятием **национального менталитета**. Национальный менталитет, или "образ жизни", – это особый психологический уклад жизни носителей определенной культуры, базирующийся на своеобразном своде правил и законов и выступающий как совокупность системы духовных ценностей. Знание национального менталитета позволяет описать своеобразие *видения* данной общностью людей окружающего мира и объяснить специфику их *реагирования* на него. Адекватное отражение действительности в сознании человека обеспечивается посредством *функционирования языка*.

Важнейшим для нации и ее представителей составляющим "образа мира" являются языковые культурные ценности нации – **языковое сознание и речевая деятельность**, объединяемые понятием **языковой менталитет**. Языковой менталитет – это совокупность способа *видения, восприятия* нацией окружающего мира с помощью образов **языкового сознания** и способа *реагирования* на этот мир речевой деятельности. Языковое сознание создает особые, специфичные для каждого лингвокультурного сообщества коды **языкового поведения**. Языковое поведение является важным аспектом национальной культуры.

В аспекте поведения целесообразно различать три группы фактов: 1) невербальные элементы поведения и реакции; 2) вербальные реакции в конкретных культурных сферах и условиях; 3) общие тенденции (константы) речевого поведения, которые проявляются независимо от культурной сферы и отражают как общие закономерности построения высказывания на данном языке, так и свойственные данному социуму правила речеведения [4: 585].

Невербальное поведение – это жесты и поступки, не сопровождающиеся обязательным высказыванием. Вербальные реакции суть фразы, реплики, произносимые в определенной ситуации.

Тенденции речевого поведения представляют особый интерес в интеллектуальном плане, так знание их делает речь не только правильной, но и аутентичной. Человек, говорящий на новом для него языке, ведет себя в диалоге и строит свою речь, как в данной ситуации это сделал бы носитель языка. Правила речевого поведения формулируются не в жестких терминах, как грамматические правила, но скорее как тенденции, выявляемые с помощью симптоматической статистики (в терминах *больше\меньше, чаще\реже*). Они относятся к области грамматики речи.

Остановимся на некоторых из этих тенденций.

Высказывание характеризуется прежде всего предикативными категориями, к которым относятся вид, лицо и число. Во многих случаях реплики на иврите проявляют специфику по сравнению с репликами на русском языке.

В отношении использования форм лица два языка существенно различаются. В разговорных репликах на иврите чаще всего наблюдается такая последовательность ориентации на лицо: 3-2-1. Например, обычный способ спросить на иврите о месте нахождения автобусной станции:

איך מגיעים לתחנת אוטובוס
איפה נמצא תחנת אוטובוס?

Такой реплике, ориентированной на 3 лицо, в русском диалоге будет соответствовать, обычно, обращение-вопрос к собеседнику:

- Скажите, пожалуйста (или: Вы не скажете), где находится автобусная станция?

В исследованиях диалогической речи различают явление проксемики: различную дистанцию ведения диалога, характерную для носителей различных языков. В данном случае мы можем проследить

скорее психологическую проксемику, нежели физическую: употребляя первое лицо, избегая второго, говорящий на иврите как бы дистанцируется от собеседника, берет проблему на себя, тогда как употребление вопроса, обращенного ко 2 лицу, в большей степени формально втягивает это лицо в решение проблемы.

Хорошее владение языковыми навыками и умениями делает иноязычную речь учащихся "правильной" в языковом плане, тогда как овладение речевым поведением вводит его в *сферу речевой аутентичности*. В.Г.Гак отмечает, что при не сформированности речевого поведения "существует особый "акцент поведения", который может характеризовать иностранца не в меньшей мере, чем чисто языковой..." [4: 571].

Очевидно, что сфера речевого аутентичного поведения как особое пространство языкового менталитета наиболее трудно поддается усвоению и овладению при изучении нового языка. Трудности, с которыми сталкивается учитель при введении учащихся в сферу речевой аутентичности, могут быть разделены на следующие группы:

трудности социокультурного порядка. Они могут возникать при недостаточном учете социокультурного компонента, лингвострановедческой информации и социокультурного контекста. Известно, что социокультурная компетенция обеспечивает ряд возможностей, в том числе: 1) ориентироваться в социокультурных маркерах аутентичной языковой среды и социокультурных характеристиках; 2) прогнозировать возможные социокультурные помехи в условиях межкультурного общения и способы их устранения; 3) адаптироваться к иноязычной среде, умело следуя канонам вежливости в иноязычной среде, проявляя уважение к традициям, ритуалам и стилю жизни представителей другого лингвокультурного сообщества. На наш взгляд, трудности социокультурного порядка для изучающих иврит вне постоянной социокультурной и языковой среды обусловлены как наличием вполне естественной различной формы существования двух лингвокультурных сообществ, так и особыми традициями, присущими повседневной жизни израильтян. Эти традиции представляют собой устойчивые культурные и религиозные артефакты. Так, например, традиционным для почти всех слоев населения в Израиле является форма прощания, употребляемая в конце недели – שבת שלום. При-

чем такую форму речевого этикета можно услышать не только в пятницу, непосредственно перед наступлением шаббата, но и в четверг, в том случае, если собеседники знают, что на этой неделе они уже общаться не будут. И, если в религиозной среде такое пожелание воспринимается как пожелание хорошего шаббата с соблюдением всех традиционных, установленных Галахой правил и законов, то в нерелигиозной среде, особенно молодежной оно стало синонимом – Удачных выходных (сродни английскому weekend).

К достаточно часто допускаемой ошибке невербального речевого поведения можно отнести ошибки при знакомстве либо первой встрече с представителями различных религиозных групп. В соответствии с еврейской традицией женщина не может сидеть рядом с мужчиной, если он не является ее мужем, она, также не может протягивать ему руку при прощании или приветствии.

Поскольку речевое поведение – носитель внешней формы речевого общения, то способы речевого поведения представляют собой внешнее выражение скрытой системы "культурных правил" нации. Причем, как указывает А.Вежбицкая, "различия способов речевого поведения... у разных народов... глубоки и образуют систему" [6].

лингвистические трудности. Они состоят в различиях языковых баз родного языка и иврита, в неосознанном переносе учащимися системных явлений русского языка иноязычную речевую деятельность (явление языковой интерференции). Преодоление этого ряда трудностей осуществляется путем выбора учителем методологического подхода, основанного на объективных закономерностях функционирования человеческой психики и системных явлений иврита, а также продуктивных методов планирования и организации учебного процесса;

психолингвистические трудности. Они представляются различием моделей мировосприятия представителей разных национальных культур, различием в способах функционирования их языкового сознания. Несмотря на то, что процессы порождения и восприятия речи на родном и втором языке одинаковы, пути отражения реальной действительности и пути формирования в языковом сознании человека «образов мира» различны и зависят как от личного языкового опыта, так и от языкового опыта нации, национального менталитета;

методические трудности. Они носят субъективный характер, поскольку их преодоление заключается в адекватном выборе приемов и средств обучения и зависит от квалификации преподавателя.

Компоненты речевого поведения являются хранителем культурных традиций нации, поэтому так важно при обучении межкультурному иноязычному общению показать, как реально говорят люди на данном языке.

При отборе единиц речевого этикета (ЕРЭ), подлежащих усвоению мы основывались на следующих принципах:

- 1) включение в минимум ЕРЭ с лингвострановедческим и культурологическим потенциалом;
- 2) принцип соответствия выделенной номенклатуре коммуникативных задач;
- 3) принцип соответствия ЕРЭ тональности и узусу употребления;

Для определения тех ЕРЭ, которые отражают соответствующие ситуации общения, в прагматике используется метод *межъязыкового сопоставительного анализа*.

Содержание межъязыкового сопоставительного анализа вытекает из природы самого речевого акта, его двусторонней психической функции. Так, межъязыковой сопоставительный анализ может использоваться как в рамках одного языка – для изучения различных его аспектов, так и в межъязыковых исследованиях, поскольку для выражения одного и того же значения языки могут использовать различные средства. Поэтому основным методом межъязыкового сопоставительного анализа является сравнение уровней и средств выражения, типичных для данных языковых культур, в сходной ситуации или сферах общения. Возможен также наиболее сложный случай, когда какая-либо прагматическая функция представлена лишь в одной из культур. Тогда при сопоставительном анализе пользуются дословной интерпретацией соответствующей речевой формулы и социокультурным комментарием.

Одна из основных трудностей, с которой нам пришлось столкнуться, – это отсутствие достаточно полного социологического описания страноведческих умений и знаний среднего носителя языка, т.е. такого носителя языка, который получил образование не менее чем в объеме школьной программы. В качестве практического решения проблемы выявления и описания "взве-

шенных" фоновых знаний (термин "взвешенные" обозначает в приложении к фоновым знаниям такие, которые обладают свойством всеобщей распространенности) предлагается путь анкетирования. Нет нужды говорить о трудности осуществления подобного анкетирования вне страны изучаемого языка, и это заставляет искать нас другие пути.

Из предлагаемых в методической литературе практических путей выявления фоновых знаний нами был выбран путь исследования и анализа той литературы, в частности учебников по ивриту, с которыми работают студенты в Израиле, изучающие язык как второй. Однако, на наш взгляд, оптимальный результат дает сочетание разных путей. Для отбора формул речевого этикета мы избрали следующий путь – отбор речевых ситуаций, в которых, согласно тематике программы, студенты должны научиться вести диалог; сравнение формул РЭ принятых в этих ситуациях, в соответствие с формулами родного языка; выявление различий и отбор тех, которые должны соответствовать активному минимуму.

Следующая проблема, которую нам предстояло решить – это определение наиболее целесообразных путей ознакомления с ЕРЭ. Семантизация этой группы лексики представляется достаточно определенной – это контекст и/или речевая ситуация. Достаточно часто нами используется изобразительная наглядность, в то же время мы стараемся реже использовать прямой перевод и толкование на иврите, т.к. это не всегда рационально ввиду условий обучения (второй иностранный язык, взрослая аудитория). Из практического опыта можно сделать заключение, что семантизация ЕРЭ с помощью изобразительной наглядности является наиболее результативной. Визуальные изображения дают глобальное понимание ситуации и даже регистра общения, не заставляя прибегать к ее подробному описанию (которое зачастую влечет за собой употребление незнакомой и трудной лексики), подчеркивает у обучаемых эффект присутствия и соучастия. Рисунок имеет свои преимущества: он однозначен и четко обозначает ситуацию. Кроме того, подобный способ семантизации позволяет в дальнейшем облегчить выполнение упражнений ситуативного характера.

При создании системы работы над культурой речевого этикета мы исходили из того, что упражнения, как основные единицы деятельности, должны обеспечить: 1) ориентировку в сути

коммуникативной и этикетной задачи (выбор тональности общения); 2) реализация поставленных коммуникативных задач; 3) контроль и самоконтроль результатов деятельности.

Проиллюстрируем это на примере группы нескольких ситуаций הַכְרַזָּה וְהַשְׁמָעָה. Для решения коммуникативных задач мы использовали упражнения типа: "Определите сферу употребления данных формул", "Добавьте реплику-реакцию в соответствие с ситуацией". Этот вид тренировки направлен в основном на формирование рецептивных и репродуктивных навыков.

Перейдем теперь к группе упражнений, связанных с развитием умений самоконтроля и контроля.

Работа, связанная с формированием вышеперечисленных умений, происходит следующим образом: студенты анализируют образцы диалогов на иврите и пытаются решить, насколько адекватно решена коммуникативная задача в микродиалогах. Работа над вычленением социокультурной информации из определенных единиц речевого этикета тесно связана с формированием умений самоконтроля. Понимание смысла той или иной ЕРЭ (в каких-то случаях ее происхождение, сравнение буквальных значений ЕРЭ русского языка и иврита) способствует более прочному осознанию ее узуса, а значит, дает механизм, с помощью которого студенты смогут осознать успешность своих речевых действий.

Для формирования собственно коммуникативных умений мы используем упражнения ситуативного характера.

Обучение именно речевому этикету в контексте формирования поликультурной языковой личности, на наш взгляд, является одной из основных задач. Язык является средством коммуникации, и поэтому он национален и социален по своей природе и отражает в лексическом составе особенности восприятия мира, этнические, религиозные, культурные ценности, а также нормы поведения, характерные для определенного сообщества. Именно при речевой коммуникации одной из важнейших проблем есть проблема адекватности языковых средств, которые используются собеседниками. Адекватность и аутентичность выбора таких средств зависит от качества сформированности умений и навыков владения речевым этикетом.

Библиография:

1. Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. М., 2002. С.184.
2. Краши Клер. Дискурс, иноязычная культура и обучения ИЯ // Глядя в будущее. Первый советско-американский симпозиум по теоретическим проблемам преподавания и изучения ИЯ. М., Изд-во МГУ, 1989. С.86.
3. Сафонова В. В. Культурология в системе современного языкового образования // Иностранные языки в школе, 2001. № 3. С.8.
4. Гак В.Г. Языковые преобразования. М., 1998.
5. Shoshana Brosh, Leora Veinbach The Art of conversation. Israel, 1986 (hebrew)
6. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков, М., 1998. С.682.
7. Крюков А.Н. Фоновые знания и языковая коммуникация / Этнопсихоллингвистика. М., 1988. С.19-34.
8. Яковлева Л.Н. Межкультурная коммуникация как основа обучения второму иностранному языку // Иностранные языки в школе, 2001. № 2. С.4-7. Яковлева Л.Н. Межкультурная коммуникация как основа обучения второму иностранному языку // Иностранные языки в школе, 2001. № 2. С.4-7.
2002. דניאל רחל, סקיבה לאה. דיבורים דיבורים. ירושלים, 2002.
10. Антипов Г.А., Донских О.А. Сорокин Ю.А. Текст как явление культуры. Новосибирск 1989.
11. Верещагин Е.А., Костомаров В.Г. Язык и культура. М., 1990.
12. Маслова В.А., Телия В.Н. Лингвокультурология. М, 2001
13. Томахин Г.Д. Реалии в культуре и языке // Иностранные языки в школе, №1. М., 1981

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.