

**Центр научных работников и преподавателей иудаики
в вузах «Сэфер»
Межрегиональный центр преподавания иврита**

Язык иврит: исследование и преподавание

Материалы XVII Международной ежегодной
конференции по иудаике

Том III



Академическая серия

Выпуск 32

Москва 2010

**The Moscow Center for University Teaching of Jewish
Civilization “Sefer”**

The Inter-Regional Centre of Hebrew Teaching

Hebrew Language: Research and Teaching

Proceedings of the Seventeenth Annual International
Conference on Jewish Studies

Volume III



Academic Series

Issue 32

Moscow 2010

Общая редакция: Е.Б. Марьянчик, Ю.Н. Кондракова

Editorial Board:

Evgueny Marianchik, Yulia Kondrakova

Издание осуществлено при финансовой поддержке

Published with the support of



Американского Еврейского Объединенного
Распределительного Комитета (Джойнт)

The American Jewish Joint
Distribution Committee (Joint)



Фонда Ави Хай

Avi Chai Foundation

ISBN 978-5-98604-197-1

© Центр научных работников
и преподавателей в вузах
"Сэфер", 2010

© Межрегиональный центр
преподавания иврита, 2010

© Коллектив авторов, 2010

*И. Баркусская, Ю. Кондракова (г. Москва, РФ),
Е. Марьянчик (г. Ашдод, Израиль)*

**Иврит через грамматику: опыт преподавания
в московских вузах в 1995–2009 гг.**

Как известно, в СССР легальное преподавание современного иврита было ограничено всего несколькими вузами (ИСАА, МГИМО, Академия КГБ, Высшая дипломатическая школа и Военный институт иностранных языков), куда по неписанным правилам доступ студентам-евреям был закрыт. Параллельно существовала разветвленная система полуподпольных кружков, целевую аудиторию которой в значительной степени составляли отказники, боровшиеся за выезд в Израиль, а также евреи, видевшие в изучении национального языка своего народа шаг к реализации полноценной национально-культурной жизни в СССР [7], [9], [15].

До определенного времени эти две системы не пересекались: официальные вузовские преподаватели не занимались нелегальной деятельностью; что же касается преподавателей неофициальных кружков, многие из которых знали иврит на очень высоком уровне, то отсутствие соответствующего советского диплома служило дополнительным фактором (помимо идеологического), исключающим их привлечение к преподаванию в вузах.

Ситуация начала меняться еще в советское время – незадолго до развала СССР. В больших городах, стали открываться многочисленные бесплатные ульпаны под эгидой крупных международных организаций (Еврейского агентства для Израиля [1], «Натива» и др.). При этом нарастающая волна репатриации евреев в Израиль, а также эффект вакуума, когда запрещенный иврит внезапно стал не просто доступен, но и преподавался бесплатно или почти бесплатно, привели к лавинообразному росту желающих изучать этот язык: так, например, количество учащихся только одного московского ульпана Еврейского агентства превышало 1200 человек. Появление этих ульпанов практически разрушило сформировавшийся к этому времени рынок частных групп. Немало преподавателей этих групп эмигрировали, многие были приняты на работу в ульпаны или же в еврейские школы, несколько десятков которых было открыто в странах бывш.

СССР. Однако, как уже было отмечено, никто из этих преподавателей не имел легального национального документа, подтверждающего знание языка, не говоря уже о праве его преподавать.

Одновременно с ульпанами и еврейскими школами был открыт целый ряд новых вузов, среди которых были не только частные (Туро-колледж, Еврейский университет в Москве¹ и др.), но и государственные (Государственная еврейская академия им. Маймонида²), и подразделений в уже существующих университетах (РГГУ, ИСАА МГУ им. М.В. Ломоносова, СпбГУ и др.). Одним из направлений их деятельности стала подготовка преподавателей современного иврита. Не удивительно, что потребность в дипломированных вузовских преподавателях быстро превысила возможности последних³. Именно поэтому на работу в вузы стали принимать и некоторых преподавателей ульпанов.

В эти годы стратегия ульпанов базировалась на ошибочной, как показала практика, и пересмотренной впоследствии концепции, что на первом этапе изучения языка должно быть направлено исключительно на овладение коммуникативными навыками в надежде, что более глубокое его изучение произойдет позже (в действительности же многие из новых репатриантов привыкали обходиться достигнутым ими минимальным уровнем иврита) [4]. Под влиянием этой концепции изучение иврита в ульпанах Еврейского Агентства на продвинутых уровнях не производилось.

По этой причине интерес к работе в вузе проявляла наиболее активная часть преподавателей, как правило, не удовлетворенных профессиональной составляющей своей работы. Подавляющее их

¹ Впоследствии – Высшая гуманитарная школа им. С. Дубнова, далее – ВГШД (прим. авт.).

² Впоследствии – Государственная классическая академия им. Маймонида, далее – ГКАМ (прим. авт.).

³ Отметим здесь А.Н. Новгорова, возглавившего филологический факультет и кафедру древнееврейского языка и литературы ГКАМ, Ю.М. Корниенко, в настоящее время стоящего во главе этой кафедры, А.А. Крюкова, руководившего кафедрой иврита ВГШД, А.Л. Юркова, А.В. Крылова, Н.Ю. Васильеву, Ю.И. Костенко, преподававших в эти годы иврит в различных вузах (прим. авт.).

большинство имели техническое образование, причем многие были математиками или специалистами в области компьютеров.

Уже с первых шагов этим преподавателям стали ясны существенные различия между преподаванием в вузе и ульпане. Так, например, в отличие от учеников ульпанов, студенты видели своей целью серьезное изучение иностранных языков и получение филологического образования. Даже тот факт, что абитуриенты нередко были дезориентированы не вполне корректной рекламой и узнавали, что их будущей специальностью является именно иврит, лишь поступив в вуз и приступая к занятиям, не снижал высокую мотивацию многих из них.

Вторым существенным отличием вуза от ульпана с точки зрения преподавателя было возросшее влияние на учебный процесс учебного плана и регулярных экзаменов.

К 1995-1996 уч. г. в ГКАМ сложилась парадоксальная ситуация. Почти вся кафедра иврита была укомплектована представителями технических профессий, перед которыми была поставлена задача: обеспечить качественную подготовку десятков студентов, которые уже учились в этом вузе. Специальность студентов (филолог – преподаватель иврита) предполагала не только овладение собственно языком, но и разнообразными методами его преподавания, т.е. навыками, которыми едва ли обладали сами преподаватели. Положение усугублялось отсутствием в РФ линейки собственных вузовских учебников по ивриту, которые предстояло выбрать из существовавших на тот момент в Израиле.

Состав кафедры предполагал поиск технократического решения конкретной проблемы, и такое решение было найдено после знакомства с программой по ивриту, принятой в Еврейском университете в Иерусалиме (далее – ЕУИ) для обучения иностранных студентов [20]. Эта программа представляет собой детальный учебный план, описывающий требования к знаниям студентов в области грамматики (т.е. дает своего рода грамматический каркас) при последовательном изучении иврита на шести разных уровнях – начиная с нуля и заканчивая уровнем, достаточным для полноценной учебы в университете (соответ-

ствующий требованиям экзамена *птор* (от ивритского פטור – *освобождение*, своего рода аналога американского TOEFL).

Логика грамматического каркаса оказалась решающим фактором и позволила не только самим преподавателям в кратчайшие сроки освоить программу ЕУИ, но и начать ее планомерное и жесткое внедрение в учебный процесс ГКАМ [6], [9], [18]. Знакомство студентов-старшекурсников с требованиями программы, структурой грамматического каркаса и последовательностью прохождения материала открывало перед ними возможность профессиональной деятельности в качестве преподавателей иврита в рамках этой системы. При этом свободное владение грамматическим материалом, умение его внятно излагать и добиваться усвоения студентами являлись основными условиями работы преподавателя в этой системе. Так были заложены основы *конвейера* по подготовке всё новых преподавателей иврита.

Отметим, что отсутствие в программе ЕУИ формальных требований к последовательности прохождения лексического материала не мешало внедрению программы, поскольку для преподавания на каждом уровне преподаватели могли воспользоваться рядом конкурирующих между собой учебников ЕУИ, а также сборниками упражнений по синтаксису и спряжению глаголов. Однако с целью максимальной унификации работы преподавателей и требований к студентам, было принято решение об использовании в ГКАМ лишь некоторых из этих учебников – по одному на каждом уровне (каждый уровень изучался в течение одного семестра).

Такая стратегия оказалась не просто эффективной, но, по-видимому, единственно возможной для обеспечения «поточного производства» специалистов в новой для страны профессии, которые могли быть и были востребованы рынком.

Одно технократическое решение влекло за собой другие. Как известно, поточное производство требует жесткого контроля качества на каждом этапе. Поэтому для реализации программы необходимо было тщательно разработать систему проведения экзаменов. В качестве основы такой системы были использованы уровневые экзамены по ивриту, принятые в ЕУИ. Однако в отличие от Израиля, где уровневые экзамены традиционно проводятся

в виде письменных работ, система экзаменов по практическому курсу иврита в Москве (раз в семестр) дополнительно предусматривала проведение устного собеседования, на котором студенты должны были продемонстрировать владение навыками монологической и диалогической речи, а также грамматическим материалом – инструментарием будущего преподавателя – излагая ту или иную тему, разумеется, в строгом соответствии с тем, как она изучалась в течение семестра.

Для корректной оценки ответа студента на экзамене нужно было выработать внятные критерии правильности и чистоты его речи, как устной, так и письменной, но это неожиданно оказалось нетривиальной задачей [9], [12], [16]-[17]. Выяснилось, что ряд грамматических конструкций, которые декларируются как ошибочные в одних учебниках (и даже в работах по языковой норме), рутинно использовались в учебных текстах в других, а нормы орфографии воспринимаются даже редакторами ведущих газет исключительно как рекомендации, отнюдь не обязательные для принятия к исполнению.

Сами авторы этих учебников относились к найденным у них несоответствиям достаточно равнодушно или даже с юмором, поскольку разногласия представлялись им неизбежным следствием процесса развития возрожденного языка. Однако необходимость разработать систему контроля качества «производства» на *конвейере* требовала выработать однозначные критерии, тем более что это вполне соответствовало практике преподавания иностранных языков в российских вузах. Такими критериями стали решения Академией языка иврит (далее АЯИ) в области грамматики и языковой нормы (которые редко соблюдаются в реальной жизни), а также требования, предъявляемые АЯИ дикторам израильского радио и телевидения.

Таким образом, побочным результатом организации «точного производства» преподавателей иврита в ГКАМ стала своего рода «сверхнорма» [3] в отношении чистоты языка, характерная для речи успевающих московских студентов.

Очевидно, что характер аудиторных занятий по любому предмету в значительной степени обусловлен экзаменационными

требованиями. Поэтому не удивительно, что описанная выше система проведения экзаменов по ивриту в ГКАМ обусловила постоянное, а нередко и гипертрофированное внимание преподавателей к вопросам языковой нормы и четкому знанию формулировок грамматических правил. Это достигалось, в частности, за счет менее тщательной отработки тех параметров речи, критерии оценки которых не были формализованы в достаточной степени. К этим параметрам можно отнести богатство словарного запаса, использование того или иного языкового регистра, корректное использование коллокаций, а зачастую и скорость устной речи [3].

Несмотря на эти противоречия, освоение программы ЕУИ, начатое в ГКАМ с 1995 г., шло очень быстрыми темпами. Студенты первых наборов качественно проходили эту программу за 5 лет, что само по себе являлось большим успехом для университета в диаспоре. Однако, начиная с набора 1996 г., срок полного прохождения программы без потери качества был снижен до 4 лет, а впоследствии – до 3 лет (при средней аудиторной нагрузке – 10 ак. часов в неделю).

Разумеется, такая интенсивность программы, а также жесткие экзаменационные требования вынуждали студентов интенсивно работать самостоятельно, посвящая изучению иврита до 3 часов ежедневно – в дополнение к аудиторным занятиям. Однако редкая работоспособность этого поколения студентов и реальный шанс получить в перспективе неплохо оплачиваемую работу по специальности в вузе, что традиционно считалось довольно престижным, позволяли успешно справиться с этой нагрузкой.

Трудоустройство лучших выпускников стало одним из важнейших приоритетов *конвейера*, обеспечивая его существование и существенно повышая мотивацию студентов. Так многие студенты уже первых выпусков Академии им. Маймонида были трудоустроены по специальности в новых вузовских проектах (к примеру, сразу 8 студентов выпусков 1998-2000 гг. – от 25% до 30% успешно закончивших ГКАМ – начали работать в вузах, используя программу, освоенную еще на студенческой скамье). Деятельность *конвейера* постепенно расширялась, однако воз-

возможности трудоустройства выпускников были ограничены – от 2 до 5 молодых преподавателей в год.

Так после того, как в 1998 г. в рамках ИСАА МГУ им. М.В. Ломоносова был открыт ЦИиЕЦ¹, ответственность за преподавание иврита в этом центре была возложена на кафедру иврита ГКАМ. Несмотря на то, что, в отличие от ГКАМ, студенты ЦИиЕЦ специализировались по трем направлениям (филология, история и экономика), традиционно высокие требования, предъявляемые в ИСАА к владению языком, позволили перенести деятельность *конвейера* в неизменном виде на новую площадку. Это позволяло студентам ЦИиЕЦ, к которым присоединялись и студенты ГКАМ, слушать на иврите лекции по специальности, которые читали профессора и преподаватели из ЕУИ. Такие лекции начинались с третьего, а зачастую и со второго курса.

Интересно, что иной, но столь же эффективной системы вузовского преподавания иврита в Москве построить не удалось. Незначительное на первый взгляд упрощение программы или снижение требовательности к студентам приводило к резкому ухудшению результатов. Уровень знаний выпускников таких вузов, как ВГШД и ЦБИ РГГУ² примерно соответствовал уровню студентов ГКАМ и ЦИиЕЦ к концу второго курса. По-видимому, именно поэтому в 2000 г. администрации ВГШД предложила распространить деятельность *конвейера* также на факультет иностранных языков этой организации. Таким образом, система «поточного производства» преподавателей иврита действовала уже в трех вузах.

Разумеется, не всё и далеко не всегда шло гладко. В частности, отсев студентов за время обучения нередко достигал 50%, однако благодаря постоянному притоку талантливых и работоспособных студентов (чему могла способствовать политика трудоустройства лучших выпускников, проведение которой было еще возможным благодаря продолжавшемуся эффекту вакуума, ведь потребность рынка в специалистах, владеющих ивритом,

¹ Центр иудаики и еврейской цивилизации был открыт в рамках Института стран Азии и Африки МГУ им. М.В. Ломоносова как совместный проект МГУ и ЕУИ, а впоследствии был преобразован в кафедру иудаики ИСАА.

² Центр библеистики и иудаики РГГУ.

продолжала расти) этот отсев не подвергал опасности существование данной специализации.

Еще одной проблемой являлась слабая методическая подготовка как преподавателей старшего поколения, в большинстве своем имевших техническое образование, так и выпускников *конвейера*, не знакомых с иными результативными подходами к преподаванию иврита. Справедливости ради отметим, что в РФ, как и в большинстве других стран еврейской диаспоры, методика преподавания иврита как иностранного языка находилась в зачаточном состоянии, а подходы, разработанные в ЕУИ, в то время не были нам известны.

Таким образом, начинающий преподаватель, выпускник *конвейера*, в лучшем случае, мог опираться на прослушанные курсы по методике преподавания русского или английского языков, а также на свой собственный опыт как студента. При этом идеи «поточного производства» и главенства грамматики далеко не всегда отвечали представлениям молодых преподавателей, получивших гуманитарное образование, и стремившихся проявить себя наилучшим образом. Однако логика обеспечения устойчивости *конвейера* довлела над логикой развития, поощряющей эксперименты (в том числе, по внедрению новых учебников), и требовала специфической квалификации, заключающейся в точности выполнения каждой операции.

В качестве временной меры была реализована следующая модель: в каждой группе работали двое преподавателей, один из которых имел опыт преподавания иврита «на *конвейере*» и нес основную ответственность за успешное освоение студентами учебной программы, второй же преподаватель, как правило, был начинающим. Планировалось, что, постепенно набираясь опыта, и он с течением времени сможет принять на себя ответственность за очередную группу, работая в паре с кем-то из следующего поколения преподавателей – выпускников *конвейера*.

Определенные сомнения, что рынок вузовского преподавания иврита будет расширяться и в дальнейшем, появились еще в конце 2001 г. и обсуждались на Форуме руководителей еврейских институций в 2002 г., однако действительность, казалось, все еще

позволяла уверенно смотреть в будущее, ведь серьезной конкуренции на рынке не наблюдалось, и у потенциальных заказчиков просто не было выбора.

Так, например, в 2002 году поступила просьба со стороны еще двух институтов, созданных под эгидой «Хабад Любавич» (институт «Махон Хамеш» для девушек и Международный еврейский институт XXI века¹ – для молодых людей) обеспечить их преподавателями иврита и внедрить созданный *конвейер* на их территории. Выполнение данной просьбы привело к неожиданной ситуации – возник дефицит преподавателей иврита, и это несмотря на то, что в это время помимо ГКАМ первые кадры дипломированных преподавателей стал поставлять и ЦИиЕЦ. На пике количество преподавателей иврита, работавших в московских вузах, превышало 30 человек.

Разумеется, ни девушки из института «Махон Хамеш», ни юноши из МЭИЭФиП не собирались становиться преподавателями языка иврит; необходимо было лишь научить их говорить, читать и писать на иврите, однако несовпадение требований заказчика и возможностей отлаженного *конвейера* отчетливо проявилось лишь спустя несколько лет. Впрочем, первые тревожные сигналы появились уже в 2004 г., когда большая часть из 60 первокурсников МЭИЭФиП была представлена к отчислению, причем многие – из-за неудовлетворительной оценки по ивриту. Напомним, что для ГКАМ, ЦИиЕЦ и ВГШД такой отсев не был вопиющим, и то, что в данной ситуации цели заказчика были другими, в расчет не принималось. На первый раз руководство МЭИЭФиП согласилось на отчисление всех неуспевающих студентов. Иная ситуация сложилась в институте «Махон Хамеш», где администрация не была готова расстаться с девушками лишь по причине их слабой языковой подготовки, которая нередко выражалась в неудачном ответе на грамматические вопросы – ведь *конвейер* продолжал свою деятельность в неизменном виде.

Имели место и иные казусы. Так, например, во время стажировок в Израиле многие студенты испытывали затруднения в

¹ Впоследствии – Международный еврейский институт экономики, финансов и права (далее – МЭИЭФиП).

выборе языкового регистра, что нередко мешало естественным образом поддерживать беседу на простые житейские темы, а зачастую приводило даже к анекдотическим ситуациям [9]. Однако назревающие противоречия пока не внушали тревоги за будущее *конвейера*, поскольку, как было отмечено, приемлемой альтернативы ему не существовало.

Работоспособность и качество построенной в Москве системы университетского преподавания иврита нуждались, тем не менее, в профессиональной экспертизе, и таковая была проведена в 2003 г. силами одной из наиболее опытных преподавателей ЕУИ, г-жой В. Ишай. Экспертная оценка проводилась во всех трех вузах при помощи внешних письменных тестов, а также на устных экзаменах в ЦИиЕЦ.

В отчете о проведенной экспертизе работа преподавательского коллектива получила высокую оценку, в частности, было подтверждено, что выставляемые оценки соответствуют критериям ЕУИ. Результаты экзаменов у студентов 1 курса были названы «очень хорошими», у второкурсников – «хорошими», но «менее успешными» у третьекурсников, сдававших экзамен *птор*.

Отмечалось, что студенты прекрасно разбираются в вопросах грамматики иврита, однако достаточно слабы в вопросах семантики, а ощущение языкового регистра отсутствует даже у преподавателей. В качестве замечаний указывалось, что не уделяется достаточного внимания отработке употребления определенного артикля и изучению коллокаций, а также обращалось внимание на существенные недостатки при отработке навыка написания сочинений. Было рекомендовано скорректировать схему проведения устных экзаменов на 2-3 курсах, использовать новейшие, а не устаревшие (хотя и привычные для преподавателей) учебники ЕУИ, а также в меньшей степени придерживаться требований «сверхнормы».

Положительная в целом оценка В. Ишай повлияла на принятие решения о новом направлении деятельности преподавательского коллектива трех вузов. По просьбе Еврейского Агентства для Израиля (далее JAFI) был начат проект, целью которого было оценить уровень владения ивритом всех преподавателей ульпанов, работав-

ших под эгидой этой организации в странах бывшего СССР (более 400 человек). Знания преподавателей JAFI предполагалось оценивать по программе ЕУИ, поэтому использование для этой цели наработок *конвейера* представлялось и логичным, и целесообразным.

На практике проводимым экзаменам предшествовали, как правило, небольшие семинары, на которых экзаменаторы знакомили преподавателей JAFI с экзаменационными требованиями, программой, учебниками ЕУИ, а также проводили детальный разбор разнообразных грамматических тем. Сотрудничество с JAFI, а впоследствии и с ФЕОР¹ продолжилось на серии «Летних школ» [2] – сверхинтенсивных семинаров, проводимых по той же программе, а также в разработанном и продолжавшемся около 5 лет проекте «Дистанционное преподавание иврита» [10], [19]. Все это обеспечило создание еще некоторого количества рабочих мест.

И все же период экстенсивного развития естественным образом подходил к концу – московский рынок постепенно насытился преподавателями иврита, более того, наметились первые признаки кризиса перепроизводства. Оказалось, что в новых условиях *конвейер* в своем привычном виде перестал выполнять свои функции. Не только жесткая потогонная система, но и сама программа перестала удовлетворять требованиям заказчиков. Все большие нарекания не только к процессу, но и к достигаемым результатам возникали у руководства МЕИЭФиП и института «Махон Хамеш». Даже в ЦИиЕЦ руководством была подвергнута сомнению практика вынесения теоретических вопросов по грамматике на экзамен по практическому курсу иврита в группах историков или экономистов. Назревала необходимость реформы – как организационно-структурной, так и программно-методической.

Привычная схема двух преподавателей в одной группе требовала серьезной коррекции, поскольку их деление на «опытных» и «начинающих» перестало оправдывать себя, ведь стаж, методическая подготовка, знание языка и качество преподавания у разных поколений преподавателей стали уже вполне соизмери-

¹ Федерация еврейских общин России (прим. авт.)

мыми. При этом взгляды коллег на возможное развитие системы существенно отличались.

Представители старшего поколения, как правило, сомневались в необходимости существенно реформировать систему, которая обеспечивала процветание на протяжении более 10 лет – притом, что комплексной альтернативы ей не предлагалось; эти сомнения были присущи и подавляющему большинству представителей администрации.

Преподаватели же нового поколения острее чувствовали накопившиеся противоречия, с большей готовностью воспринимали рекомендации коллег из ЕАИ, а также, будучи в значительно меньшей степени, чем их старшие коллеги, приверженными нормативно-грамматическому подходу к преподаванию языка, стремились внести в процесс существенные изменения [3], [11], [13].

Однако для того, чтобы провести реформу в программно-методической области, необходимо было сформулировать ответы на целый ряд вопросов. Каким образом изменились за 10 лет цели изучения иврита в вузах и требования к студентам? Насколько целесообразно учитывать рекомендации ЕУИ в отношении методики преподавания в вузах диаспоры? Как часто следует менять линейку учебников, и каковы должны быть критерии их выбора¹? Каким образом развивать у студентов языковое чутье и умение различать языковые регистры? Хотя некоторые из этих вопросов были подняты еще в 2004 г. [3], практическая польза от их постановки была ограниченной. И неудивительно, ибо любые изменения в механизме *конвейера* были чреваты сбоями в его работе.

Так, например, экспериментальное внедрение новых учебников (как правило, более сложных) в отдельных группах неминуемо привело бы к нарушению принципа равных требований, предъявляемых студентам. Одновременная же замена линейки учебников во всех группах потребовала бы интенсивной подготовительной работы со стороны всего коллектива преподавателей, но их большая учебная нагрузка, явившаяся следствием

¹ В [3] отмечалось, что новые учебники уровня η заметно сложнее учебника, используемого на протяжении последних 15 лет. Это отличие характерно для всей линейки учебников.

сравнительно низкой зарплаты, препятствовала этому. Интересно, что при этом целесообразность сохранения *конвейера* никем не подвергалась сомнению.

К 2007 г. опасения, связанные с грядущим сокращением существующих рабочих мест в вузах, начали постепенно оправдываться: в 2005 г.: была закрыта ВГШД [14], постепенно уменьшалось количество учебных групп в ЦИиЕЦ, а также наметилось существенное снижение числа студентов, поступающих в ГКАМ, и среднего уровня их подготовки. На смену отличникам, обладающим высокой работоспособностью и составлявших ранее основную целевую аудиторию, пришли менее мотивированные и потенциально менее сильные студенты – в еще меньшей степени, чем их предшественники, подготовленные к восприятию иврита через грамматику.

При этом сокращение числа рабочих мест в системе высшего образования делало саму возможность трудоустройства в ней все новых и новых выпускников сугубо гипотетической, а это еще более снижало привлекательность специальности не только для студентов, но и для потенциальных абитуриентов. На этом фоне постепенное снижение уровня финансирования вузовских проектов со стороны благотворительных фондов выглядело совершенно оправданным.

Для того чтобы и в новых условиях не допускать снижения достигнутого уровня подготовки выпускников при сохранении хотя бы привычных 50% отсева необходимо было повышать КПД аудиторных занятий, в частности, за счет проверки домашних заданий при помощи компьютерных обучающих технологий [21] и высвобождения за счет этого не менее 20% аудиторных часов. Однако такое повышение КПД означало интенсификацию работы преподавателей, энтузиазм которых неуклонно снижался на фоне постепенного ухудшения условий труда.

Диалектика 15 лет успешной деятельности *конвейера* в неизменном виде объективно требовала его остановки и капитального ремонта. Такое решение, безусловно, содержало немалый элемент риска и могло быть принято только администрацией. На практике же продолжалось движение по инерции.

Сокращение количества рабочих мест преподавателей иврита в московских вузах и отсутствие внятной перспективы привело к постепенному уходу или выдавливанию ряда наиболее активных молодых преподавателей, что отнюдь не способствовало повышению качества учебного процесса.

Необходимо добавить, что когорта не работающих по специальности выпускников вузов, на обучение которых ивриту потрачены существенные ресурсы, ежегодно пополняется. По нашему мнению, данный факт нуждается в серьезном анализе и переосмыслении, в особенности, в ситуации, когда лишь незначительная часть еврейской общины Москвы и учеников еврейских школ владеет национальным языком своего народа.

Резюмируя, можно сделать вывод, что оригинальный подход «Иврит через грамматику» привел в свое время к расцвету системы вузовского преподавания иврита в Москве, а также системы повышения квалификации действующих преподавателей иврита в странах бывшего СССР. За короткое время был совершен качественный скачок. Однако со временем эта методика стала давать сбои, оказавшись далеко не в полной мере адекватной требованиям времени, и в ближайшее время нуждается в кардинальной модернизации – в соответствии с реалиями времени.

Библиография

1. Аграновская В., Едовицкий М., Заславски Р. Система профессиональной подготовки и повышения квалификации преподавателей иврита в ульпанах стран постсоветского пространства: (опыт отдела образования Еврейского Агентства для Израиля на протяжении последнего десятилетия). // Материалы Шестнадцатой ежегодной международной междисциплинарной конференции по иудаике: ч. 1. Язык иврит: изучение и преподавание. Академическая серия, выпуск 25, М., 2009, сс. 17-24.
2. Аграновская В., Княжицкий И., Кондракова Ю., Марьянчик Е. Летние школы по ивриту (попытка анализа). // Наст. сборник, сс.61-71.
3. Баркусская И. и др. Полемика. // Язык иврит: исследование и преподавание. Материалы Десятой и Одиннадцатой ежегодных международных междисциплинарных конференций по иудаике. М. 2004, сс. 241-270.

4. Едовицкий М. Политика Еврейского Агентства в области преподавания иврита в ульпанах. // Язык иврит: исследование и преподавание. Материалы Девятой ежегодной международной междисциплинарной конференции по иудаике. М. 2002, сс. 30-40
5. Княжицкий И. Об опыте преподавания иврита на 4 курсе московских вузов. // Наст. сборник, сс. 46-55.
6. Кондракова Ю., Марьянчик Е., Членов М. Преподавание иврита в России в условиях кризиса (анализ проблем). Материалы Шестнадцатой ежегодной международной междисциплинарной конференции по иудаике: ч.1. Язык иврит: изучение и преподавание. Академическая серия, выпуск 25, М., 2009, сс. 5-16.
7. Крюков А. 30 лет академического изучения и преподавания иврита в Москве. / Язык иврит: исследование и преподавание. Материалы Десятой и Одиннадцатой ежегодных международных междисциплинарных по иудаике. М. 2002, сс.7-13.
8. Марьянчик Е. К вопросу о проблемах глагольной парадигмы языка иврит. // Язык иврит: исследование и преподавание. Материалы Девятой ежегодной международной междисциплинарной конференции по иудаике. М. 2002, сс. 69-76.
9. Марьянчик Е. Преподавание современного иврита в московских вузах: проблемы и перспективы (опыт последнего десятилетия). // Язык иврит: исследование и преподавание. Материалы Десятой и Одиннадцатой ежегодных международных междисциплинарных конференций по иудаике. М. 2004, сс.14-25.
10. Надорова Ю. Дистанционное преподавание иврита. // Материалы Шестнадцатой ежегодной международной междисциплинарной конференции по иудаике: ч.1. Язык иврит: изучение и преподавание. Академическая серия, выпуск 25, М., 2009, сс.117-122.
11. Ромашов Д. Преподавание иврита в вузе: взгляд со студенческой скамьи. Там же, 139-141
12. Токаренко Т. К вопросу о норме в современных израильских эстрадных песнях. // Язык иврит: исследование и преподавание. Материалы Десятой и Одиннадцатой ежегодных международных междисциплинарных конференций по иудаике. М. 2004, сс. 68-75
13. Тутельман С. Использование иллюстративного материала на уроках иврита в вузе. // Материалы Шестнадцатой ежегодной международ-

- ной междисциплинарной конференции по иудаике: ч. 1. Язык иврит: изучение и преподавание. Академическая серия, выпуск 25, М., 2009, сс. 97-106
14. Чарный С. Еврейский университет в Москве (1991-2009) // Вопросы еврейской истории. Материалы XVI Ежегодной Международной междисциплинарной конференции по иудаике, М. 2009, сс. 490-522.
 15. Членов М.А. Словарь в России. // Словарь запрещенного языка (автор-составитель Престина-Шапиро Л.Ф.), Беер-Шева, 1999, сс. 295-302.
 16. Шпекторова Н. Языковая норма в современной израильской художественной литературе (на примере романа А.Б.Йегошуа «Любовник»). // Язык иврит: исследование и преподавание. Материалы Девятой ежегодной международной междисциплинарной конференции по иудаике. М. 2002, сс. 183-195.
 17. Шпекторова Н. Языковая норма в современной израильской художественной литературе (на примере романа М. Шалева «Эсав»). // Язык иврит: исследование и преподавание. Материалы Десятой и Одиннадцатой ежегодных международных междисциплинарных конференций по иудаике. М. 2004, сс.63-67
 18. Kondrakova Yu. N., Maryanchik E. B., Chlenov M. A. Teaching Hebrew in the FSU: an insider's view./ Euro-Asian Jewish Yearbook 5769 (2008/2009) Euro-Asian Jewish Congress, Moscow, 2009, pp 60-70.
 19. זסלבסקי ר', מריאנצ'יק י'. הפרייקט 'הוראה מרחוק': הנחלת העברית למורים לעברית בחמ"ע. הד האולפן החדש, 93 (אביב 2008), ע' 25 – 28.
 20. כוזר ר'. רשימת פריטי מורפולוגיה ותחביר להוראת עברית בשש רמות. האוניברסיטה העברית בירושלים, בית הספר לתלמידים מחוץ לארץ ע"ש רוטברג, היחידה להוראת עברית לדוברי שפות זרות, המרכז למחקר. ירושלים, תשנ"א, 1991.
 21. מריאנצ'יק י'. שיעורי וידאו ותרגילים ממוחשבים: רעיון ויישומו. קדם-קונגרס למדעי היהדות, הכנס הבינלאומי לחקר השפה העברית דרכי הוראתה. היבטים ברכישת שפה שנייה. ירושלים 27 – 28 ביולי 2009. חוברת תקצירים, ע' 45.

*В. Аграновски (г. Иерусалим, Израиль),
И. Княжицкий, Ю. Кондракова (г. Москва, РФ),
Е. Марьянчик (г. Ашдод, Израиль),*

Летние школы по ивриту (2003–2005 гг.): попытка анализа

Идея «Летних школ» (далее – ЛШ) по ивриту была выдвинута С. Парижским (г. С.-Петербург) в 2002 г. с целью предоставить студентам немосковских вузов возможность качественно и интенсивно изучать иврит. Поскольку в это время вузы в Санкт-Петербурге и других городах России и СНГ существенно уступали ведущим московским вузам¹, как по качеству преподавания иврита, так и по объему соответствующей учебной программы, то идея организовать для заинтересованных студентов интенсивный семинар с целью прохождения семестрового курса (одного полного уровня по программе для иностранных студентов Еврейского университета в Иерусалиме [5]) за один календарный месяц представлялась весьма интересной и своевременной. В связи с тем, что студентов, успешно прошедших серию таких семинаров, можно было рассматривать как потенциальных преподавателей иврита в разных городах и странах бывшего СССР, было решено предложить этот проект Еврейскому Агентству для Израиля (далее JAFI) как совместный проект. В рамках такого проекта можно было также ставить задачу повышения квалификации действующих преподавателей ульпанов и подготовки новых преподавателей не из числа студентов.

Предложенная идея была активно поддержана JAFI (М. Едовицким и Р. Заславской), однако в дальнейшем в нее были внесены существенные коррективы. Было согласовано, что главной целью первой ЛШ (2003 г.) станет подготовка будущих преподавателей для ульпанов JAFI, причем участие в проекте студентов всячески приветствовалось (на практике оказалось, что число заявок на участие в ЛШ от студентов было минимальным). Было запланировано, что занятия будут проходить в 5 группах, три из которых должны быть отданы начинающим; преподавание в двух оставшихся группах предполагалось вести по программе 2

¹ Государственная классическая академия им. Маймонида и Институт стран Азии и Африки МГУ им. М.В. Ломоносова (прим. авт.)

и 3 семестров указанных вузов (уровни 2 и 3 программы Еврейского университета в Иерусалиме). Также было решено, что преподавание будет организовано силами преподавателей московских вузов и коллег из Израиля. Набор и утверждение кандидатов на участие брало на себя JAFI, в основном силами своих представителей в различных регионах бывшего СССР.

Как было отмечено, за время семинара (30 календарных дней) группа должна была полностью освоить семестровую вузовскую программу, на что, как правило, требуется от 160 до 200 академических часов аудиторных занятий. Легко убедиться, что для того, чтобы освоить такое количество часов за один месяц, необходимо, чтобы аудиторные занятия составляли не менее 8 часов ежедневно – на протяжении шести дней в неделю. В связи с тем, что такая нагрузка является крайне тяжелой не только для учащегося, но и для преподавателя, было решено, что с каждой группой будут работать двое преподавателей. При этом, основываясь на модели, опробованной в вузах [2], один из преподавателей в каждой паре являлся ведущим, определял основные направления работы в группе и отвечал за достигнутые ею результаты; второй же преподаватель, в основном, выполнял конкретные задания на очередной урок. В качестве вторых преподавателей должны были выступать израильские коллеги (присутствие которых предполагалось только на части семинара), а также преподаватели иврита – недавние выпускники московских вузов.

Как известно, для усвоения пройденного на уроке материала необходимо примерно такое же количество внеаудиторных часов. Поэтому предполагалось, что участникам семинара придется выполнять объемные домашние задания. Таким образом, планировалось, что суммарная ежедневная учебная нагрузка составит около 12 часов (т.е. 16 академических часов), с тем, чтобы отвести половину этого времени на занятия в аудитории, а вторая половина – на выполнение домашних заданий. Впоследствии оказалось, что многие тратили на выполнение домашних заданий значительно больше времени, чем было запланировано изначально.

Некоторое время обсуждался вопрос, следует ли в дополнение к регулярным занятиям предлагать вниманию участников некоторые спецкурсы. В результате развернувшейся дискуссии

было решено провести соответствующий эксперимент, встроив в программу двух старших групп учебные курсы «Домашнее чтение» и «Определенный артикль», причем изучение этих курсов предполагалось не за счет часов регулярных занятий. Определенные сомнения существовали в отношении целесообразности предлагать интенсивную программу по изучению еврейской традиции в *шаббат*, однако желание вместить как можно больше в рамки месячного семинара победило и в этом случае.

* * *

Первая ЛШ состоялась в июле 2003 г., в ней приняли участие около 60 учащихся и 12 преподавателей. Общая стоимость семинара составила около \$120 000. Наиболее существенными проблемами, с которыми столкнулись организаторы, оказались следующие:

- мотивация и возможности участников семинара: к сожалению, на ЛШ попало некоторое количество людей, не готовых к уровню предлагаемых нагрузок и не собиравшихся в будущем заниматься преподаванием иврита, а также пожилых людей, многим из которых при всем желании было сложно выдержать предложенный темп занятий;
- сотрудничество российских и израильских преподавателей: на ЛШ была применена методика преподавания иврита «через грамматику» [2], успешно практиковавшаяся в московских вузах. Однако израильским преподавателям, не владевшим русским языком и в значительной степени приверженным методике преподавания «иврит на иврите», такое построение учебного процесса казалось непривычным и даже странным. Разумеется, участие в семинаре преподавателей – носителей языка давало немалые преимущества, но зачастую было чревато большими или меньшими трениями, вызванными разными приоритетами, а также различием в стиле работы;
- необходимость дежурства преподавателей: большой объем полученной на уроках информации и обилие домашних заданий вызывали поток непрекращающихся вопросов, причем консультации требовались учащимся именно на этапе выполнения домашнего задания, и нередко – в ночные часы. Для того чтобы оказать участникам семинара необходимое содействие и обеспе-

чить успешное усвоение учебной программы, было организовано почти круглосуточное дежурство преподавателей;

- **бытовые вопросы:** очевидно, что большая учебная нагрузка воспринимается легче, если параллельно не возникает бытовых проблем. Некоторые специфические проблемы оказались совершенно неожиданными. Так, например, ночное бдение над заданиями вызывало у учащихся чувство голода, а возможность его утолить ночью не была предусмотрена. Более того, не вполне точно оценив объем работы, выполняемой участниками семинара, нами не были созданы необходимые условия для вечерних и ночных занятий.

При анкетировании, проведенном после завершения занятий ЛШ-2003, помимо бытовых претензий и жалоб на усталость («уже конец семинара, я уже ничего не хочу – ни преподавать иврит, ни слышать, я хочу отоспаться и поесть по-человечески») были выражены и предметные замечания. В частности, было отмечено, что в связи с необходимостью усвоения большого объема грамматического и лексического материала недостаточно отрабатывались речевые навыки (как выразился один из участников: «мы открыли рты только на экзамене»). Недовольство вызвали также лекции по еврейской традиции, проводившиеся по субботам – в единственный выходной день, а также ряд организационных недоработок. Однако ни колоссальная усталость, ни замечания и жалобы не помешали подавляющему большинству участников положительно оценить опыт ЛШ и выразить желание принять участие в аналогичном мероприятии в будущем. Отдельно были отмечены преимущества и целесообразность совместной работы российских и израильских преподавателей.

* * *

Решение о повторном проведении ЛШ летом 2004 г. было принято, несмотря на начавшийся процесс сокращения бюджета JAFI и существенный рост цен на аренду жилых и учебных помещений для семинара. Хотя в ЛШ-2004 участвовали всего 33 человека, которые были разделены на 3 группы, стоимость ее составляла около \$80 000 (иными словами, удельная стоимость семинара в расчете на одного человека за год выросла на 21%). На этот раз представители заказчика (JAFI) приняли решение изменить целевые установки семинара, отказавшись от работы с

начинающими. Вместо этого были набраны группы, занятия в которых предполагалось вести по программе 2, 3 и 4 семестров московских вузов (т.е. на уровнях 2, 3 и 7 по терминологии Еврейского университета в Иерусалиме).

Как и на этапе подготовки к ЛШ-2003, подбором кандидатов на участие в семинаре занимались представители JAFI в регионах. К сожалению, некоторые из них не в полной мере понимали, каковы должны быть критерии отбора на семинар. Тем не менее, мотивация большинства его участников оказалась на достаточно высоком уровне. В частности, этому содействовала сформированная к этому времени в JAFI концепция, в соответствии с которой зарплата каждого преподавателя находилась в прямой зависимости от уровня его владения языком. Кроме того, целый ряд участников ЛШ-2004 принимали участие также в ЛШ-2003, т.е. хорошо осознали, какой объем работы их ожидает, и были готовы к нагрузкам. Все это позволяло надеяться на комфортный микроклимат.

Как и ранее, на ЛШ-2004 доминировала идея сочетания российских и израильских преподавателей. При этом было признано желательным, чтобы израильский преподаватель Р. Коэн проводил занятия не только в группе наиболее высокого уровня, как на ЛШ-2003, но и в остальных группах (хотя бы эпизодически). Несмотря на наличие определенных сомнений, в программу семинара снова был включен спецкурс, на сей раз – «Именные предложения». Существенным отличием от ЛШ-2003 стал отказ от модели ведущего и второго преподавателей – преподаватели в парах были равноправны. Интересно, что постепенно сложилось определенное разделение функций между коллегами: скажем, в одной из групп один из преподавателей в основном давал новый материал, а другой опять-таки в основном занимался его отработкой.

В один из дней на ЛШ-2004 была сделана попытка организовать общее обсуждение темы нормы в иврите. Вопрос, должны ли в процессе преподавания иврита педантично соблюдаться требования языковой нормы и литературного языка, или предпочтительнее отрабатывать с учениками разговорные конструкции, не обращая внимания, соответствуют ли они норме, традиционно вызывал бурную дискуссию среди вузовских преподавателей

иврита в разных странах. Ожидалось, что и участники семинара проявят достаточно большой интерес к обсуждаемой теме. Это ожидание не оправдалось. Более того, возникало впечатление, что полемика, участие в которой принимали лишь преподаватели, представляет собой своеобразный спектакль перед зрительской аудиторией, с недоумением взиравшей на происходящее.

Анкетирование участников ЛШ-2004 дало следующие результаты: несмотря на то, что, в основном, все были удовлетворены проведением семинара и выражали готовность принять участие в аналогичном мероприятии и в будущем, были высказаны как саркастические замечания об уровне нагрузки («Что лишнее? – 6-ая пара!», «Все так забито, что можно добавить?») и жалобы на наличие соседа по комнате, так и важные замечания:

- формирование групп: в отличие от студентов вузов, обязанных владеть всеми базовыми навыками, предусмотренными учебным планом, участников ЛШ разбивали на группы, исходя из формальной оценки их уровня владения языком (результата уровневого экзамена). При этом зачастую оказывалось, что у некоторых (их число доходило до 20-30% от численности группы) имеются существенные пробелы в грамматических знаниях. Эти пробелы мешали им воспринимать и усваивать изучаемый грамматический материал в заданном темпе, при этом соответствие формальным критериям создавало существенные психологические проблемы для перехода в группу более низкого уровня;
- работа дежурных преподавателей: некоторые участники ЛШ настойчиво предлагали, чтобы дежурный преподаватель оказывал непосредственную помощь участникам семинара в выполнении домашнего задания. Утверждалось, что этим можно было бы сэкономить аудиторное время, освобождая преподавателя группы от необходимости проверки задания на следующий день. Интересно, что не менее категоричным было и альтернативное пожелание, – запретить дежурному преподавателю разбирать домашние задания с участниками семинара, чтобы на следующем уроке можно было выполнить эту работу, никуда не спеша. Важным здесь, с нашей точки зрения, является необходимость найти баланс между большим объемом домашних заданий, необходимых для отработки

пройденного на уроке материала, необходимостью их тщательной проверки, а также экономией аудиторного времени с целью сконцентрироваться на отработке навыков устной речи;

- недостаточное количество носителей языка, при этом все без исключения участники семинара признавали сочетание местных и израильских преподавателей эффективным и разумным;
- занятия по методике преподавания: это пожелание настойчиво высказывалось целым рядом участников семинара, однако его выполнение вошло бы в серьезное противоречие с концепцией ЛШ, реализация которой возможна только при концентрации усилий ради достижения главной цели – освоить за месяц семестровую вузовскую программу.

Подавляющее большинство (28 из 33) участников ЛШ-2004 успешно сдали уровневый экзамен, однако проведенное устное тестирование дало менее оптимистические результаты: отличные речевые навыки были продемонстрированы лишь шестью участниками семинара, причем 2/3 их были из группы уровня «бет». По сути дела, эта статистика подтверждает тезис о недостаточной отработке навыков устной речи.

* * *

Третья – и последняя на сегодняшний день – Летняя школа состоялась в 2005 г. На этот раз долгие и сложные переговоры между двумя организациями – JAFI и Федерацией еврейских общин России (далее – ФЕОР) – привели к беспрецедентной договоренности о совместном проведении семинара.

Заинтересованность ФЕОР в программе повышения квалификации была связана с тем, что значительная часть учителей иврита, ранее работавших в воскресных школах под эгидой Бюро по связям «Натив», остались без материальной и методической поддержки после того, как эта организация прекратила свою деятельность в этой области. Некоторые из этих воскресных школ нашли такую поддержку только со стороны ФЕОР, не имевшей собственной системы повышения квалификации учителей иврита. Отметим, что уровень подготовки учителей воскресных школ в подавляющем большинстве случаев был существенно ниже, чем у преподавателей ульпанов (примерно 2/3 кандидатов ФЕОР, рекомен-

дованных для участия в семинаре, были на начальном уровне). Сотрудничество JAFI и ФЕОР позволило вести преподавание на ЛШ-2005 сразу в 5 группах, уровень которых соответствовал программе 1-5 семестров в вузах (от 8 до 7 по классификации Еврейского университета в Иерусалиме). Стоимость семинара составляла около \$115 000, в нем участвовало около 50 человек.

Существенная проблема возникла при отборе кандидатов на участие в ЛШ-2005, в особенности на уровне 7. Как оказалось, среди преподавателей JAFI – участников семинара, знания которых позволяли им учиться в старшей группе (уровень 7), почти не было молодежи студенческого возраста. Причина этого состояла в том, что постоянно действующие программы повышения квалификации (например, «Дистанционное преподавание иврита» [1], [3]-[4]) еще только начинались, и большинство молодых преподавателей ульпанов не успели достичь этого уровня. Преподавателям же более зрелого возраста было заметно сложнее справиться с ожидавшей их нагрузкой.

Поскольку программные требования по грамматике и лексике исходно были разработаны для преподавания в вузе на протяжении целого семестра, их реализация занимала подавляющую часть аудиторного времени. Поэтому высвободить время для отработки остальных навыков, в частности, навыка устной речи, можно было, только найдя альтернативу проверке домашнего задания по грамматике на уроке. В качестве такой альтернативы был использован способ, впервые апробированный еще на ЛШ-2003, но в существенно больших масштабах: участники семинара выполняли задание письменно, сдавали его преподавателю, и, проверив все задания, он возвращал их на следующий день.

К сожалению, этот прием оказался малоэффективным. В самом деле, если среднее задание составляло около 10 страниц, то преподавателю приходилось ежедневно проверять около 90 страниц грамматических упражнений – и это помимо сочинений и *кловов*. Однако еще печальнее было то, что, выполнив вечером или ночью домашнее задание и утром сдав его преподавателю, участники семинара могли рассчитывать на то, что получают его обратно, в лучшем случае, лишь на третий день, когда на смену давно забытым упражнениям приходила уже вторая волна новых заданий.

С такой нагрузкой в группе старшего уровня успешно справились только молодые участники семинара, в особенности, если у них уже был опыт участия в ЛШ. При этом количество и широкий спектр возникавших у них вопросов нередко служили раздражающим фактором для остальных членов группы, что создавало дополнительные психологические проблемы на занятиях.

Хотя анкетирование, проведенное в этой группе, и продемонстрировало высокий уровень удовлетворенности семинаром, нельзя игнорировать тот факт, что с экзаменационной работой успешно справилась всего лишь треть ее участников (в основном, студенческого возраста), и этот факт не позволяет квалифицировать результаты работы в данной группе как приемлемые.

Среди полученных при анкетировании в этой группе рекомендаций отметим пожелание заранее предоставлять потенциальным участникам семинара все необходимые учебные материалы, чтобы они могли самостоятельно подготовиться к семинару. Интересное, но отнюдь не бесспорное предложение рекомендовало передать все грамматические темы на откуп российскому преподавателю, а разбор текстов и отработку лексики – израильскому.

Результаты работы в группах 2–4 уровней (2, 3, 7) были значительно более оптимистичными. Значительная часть участников семинара из этих групп оказались хорошо подготовленными к нагрузкам. Определенные жалобы на перегрузку имели место при анкетировании и в этих группах (например, пожелание добавить в анкету вопрос: «хватало ли времени для ночного сна?»), но, тем не менее, большинство успешно сдали экзамены, причем многие на «отлично». Тем не менее, и в этих группах был высказан ряд пожеланий:

- не отступать от принципа сочетания российских и израильских преподавателей (израильские преподаватели работали в группах 7 и 7, и лишь изредка появлялись в остальных группах);
- хотя бы эпизодически производить ротацию преподавателей;
- усилить отработку навыков устной речи.

Отдельно следует сказать о группе начального уровня, которая полностью была сформирована из учителей воскресных школ ФЕОР. Как известно, работа в воскресной школе существенно отли-

чается от работы в ульпане целями, малой интенсивностью занятий, а также меньшей стабильностью групп. Кроме того, в отличие от JAFI, ФЕОР не вводил (по крайней мере, в то время) прямой зависимости между уровнем знаний своих учителей и размером их зарплаты. Поэтому трудно было рассчитывать на высокую мотивацию участников семинара, среди которых (как и в группах этого уровня на ЛШ-2003) были случайные люди, причем уровень предстоящей нагрузки не был заранее известен никому из них. Тем не менее, нам представляется, что пятидесятипроцентный успех на экзамене в этой группе (его сдали четверо из 8 человек) свидетельствует о немалом успехе, как при отборе участников, так и в учебе.

Подведем итоги, значимость которых возрастает, в частности, на фоне периодически возникающих пожеланий возобновить проведение ЛШ (возможно, в несколько иной форме). Для того чтобы настолько дорогостоящий семинар оказался успешным (с точки зрения достигнутых результатов, а также удовлетворенности его участников), необходимо сочетание следующих факторов:

- готовность потенциальных участников к большим нагрузкам и достаточно высокий уровень их мотивации;
- оптимизация совокупности таких параметров, как ежедневная учебная нагрузка, продолжительность и стоимость семинара;
- обеспечение однородности учебных групп – не только с точки зрения уровня знаний, но и соизмеримой способности выдерживать большие нагрузки;
- наряду с отработкой пассивных языковых навыков и грамматики, учебная программа должна предусматривать отработку навыков устной речи и письма;
- решение проблемы домашних заданий: едва ли можно избежать их значительного объема, однако ни использование для их проверки значительной части аудиторного времени, ни их ежедневная многочасовая проверка преподавателем во внеурочное время не выглядят приемлемыми решениями;
- сочетание преподавателей – носителей родного языка участников семинара и носителей иврита – желательно в каждой группе;
- заблаговременное обеспечение участников семинара учебной литературой и программой занятий;

- свободный доступ участников семинара в интернет, наличие необходимых технических средств, в том числе для отработки произношения;
- консультации во внеурочное время для участников семинара;
- приемлемые бытовые условия.

Таким образом, Летние школы по ивриту оказались эффективным инструментом преподавания иврита в конкретной ситуации, когда отмечался очевидный недостаток в квалифицированных преподавателях иврита в ряде регионов и стран бывшего СССР. Используемая схема обучения не была безошибочной, однако именно благодаря ей удалось достичь желаемых результатов. Оптимизация этой схемы с учетом сделанных ошибок позволит при необходимости решать аналогичные задачи более качественно и с большим КПД.

Библиография

1. Аграновская В., Едовицкий М., Р. Заславски Р. Система профессиональной подготовки и повышения квалификации преподавателей иврита в ульпанах стран постсоветского пространства: (опыт отдела образования Еврейского Агентства для Израиля на протяжении последнего десятилетия). // Материалы Шестнадцатой ежегодной международной междисциплинарной конференции по иудаике: ч. 1. Язык иврит: изучение и преподавание. Академическая серия, выпуск 25, М., 2009, сс. 17-24.
2. Баркусская И., Кондракова Ю., Марьянчик Е. Иврит через грамматику: опыт преподавания. Наст. сборник, сс. 30-45.
3. Надорова Ю. Дистанционное преподавание иврита. // Язык иврит: изучение и преподавание. // Язык иврит: изучение и преподавание. Материалы Шестнадцатой ежегодной международной междисциплинарной конференции по иудаике: ч. 1. Язык иврит: изучение и преподавание. Академическая серия, выпуск 25, М., 2009, сс.117-122.
4. זסלבסקי ר', מריאנצ'יק ר'. הפרויקט 'הוראה מרחוק': הנחלת העברית למורים לעברית בחמ"ע. הד האולפן החדש, 93 (אביב 2008), ע' 25 – 28.
5. כוזר ר'. רשימת פריטי מורפולוגיה ותחביר להוראת עברית בשש רמות. האוניברסיטה העברית בירושלים, בית הספר לתלמידים מחוץ לארץ ע"ש רוטברג, היחידה להוראת עברית לדוברי שפות זרות, המרכז למחקר. ירושלים, תשנ"א, 1991.

Отрицательная частица אֵל при глаголе в современном иврите (в контексте истории семитских языков)

Частица אֵל в современном иврите употребляется для отрицания различных именных и глагольных форм. В данной статье мы рассмотрим варианты приглагольного употребления этой частицы, а также исследуем историю ее происхождения.

В современном иврите אֵל в значении «не», прежде всего, сочетается с глаголами в *прошедшем* и *будущем* временах:

Родители мужа ежемесячно посылают нам из Парижа немного денег, чтобы мы могли содержать его в этой школе, хотя они никогда его не видели, а Боаз даже не слышал об их существовании.

[8, 11]

Дедушка швырнул письмо в сточную канаву коровника и сказал бабушке, что «никогда пользоваться деньгами предателя-капиталиста». [9, 38]

הורי בעלי שולחים לנו מפרים כל חודש קצת כסף כדי לקיים אותו במוסד הזה, אף על פי שהם מעולם לא ראו את בועז ובוועז כנראה אפילו לא שמע על קיומם.

סבא זרק את המכתב לתעלת הזבל של הרפת ואמר לסבתא שב"כסף של קפיטליסט בוגד לא ישתמש לעולם.

Кроме того, в разговорном языке, а в последнее время и в некоторых других регистрах, אֵל может употребляться с глаголами в форме настоящего времени вместо частицы אֵין, однако это употребление не является нормативным.

Как здорово, я не курю!

(<http://www.haaretz.co.il>)

По сравнению с другими крупными городами жители Тель-Авива более образованы, не являются собственниками недвижимости, где проживают и, кроме того, они имеют обыкновение добираться до работы пешком или на велосипеде.

(<http://www.nrg.co.il>)

איזה כיף, אני לא מעשן!

התל אביבים הם אקדמאים, לא מהזיקים בבעלות על הנכס בו הם מתגוררים ונוטים להגיע לעבודתם ברגל או באופניים, באחוזים גבוהים יותר מאשר בשאר הערים הגדולות.

אֵל в значении אֵין также может стоять перед инфинитивом для выражения запрета:

Не ходить по траве!
(<http://www.bvd.co.il>)

לא לדרוך על הדשא!

Не загрязняйте окружающую среду!
(<http://www.atzuma.co.il>)

לא ללכלך את הסביבה!

Чтобы определить особенности современной валентности данной отрицательной частицы, следует обратиться к истории семитских языков.

Относительно *происхождения* отрицательной частицы אֵל можно сказать следующее:

В *аккадском* языке, который представляет собой один из древнейших семитских языков, существовала отрицательная частица *lā* «не», которая была одной из наиболее популярных. «В отрицательных предложениях *lā* обычно ставится перед сказуемым, при эмфазе – перед другими членами предложения» [3, 126]. Так, например, в *староассирийском* и *старовавилонском* диалектах *аккадского* языка для отрицания употреблялась частица *lā*, причем по преимуществу в придаточных конструкциях [6, 200].

Динамику исторических преобразований אֵל можно рассмотреть через призму других семитских языков.

В *арабском языке* одной из основных частиц, выражающих отрицание, также является частица *la* [5, 440].

В *угаритском языке* *lā* тоже являлась наиболее частотной отрицательной частицей, встречающейся как при именах, так и при глаголах [6, 226].

В *иудео-палестинском арамейском языке* отрицание выражалось, главным образом, частицей *la* [6, 548].

В языке *маалулы* существовало несколько отрицательных частиц для отрицания разных типов глагольных форм. Для отрицания форм претерита и субъюнктива использовалась общесемитская частица *lā* [6, 725].

В языке *туройо* в качестве предикативного отрицания также употреблялся фонетически преобразованный вариант общесемитской отрицательной частицы *lo* [6, 777].

По всей вероятности, в древности эта частица была лишь формантом и не представляла собой самостоятельное знаменательное слово. Поэтому нельзя сказать, что אֵל относится к части-

цам семантического происхождения: это изначально отрицательная частица. С течением времени она даже не претерпела глобальных фонетических изменений.

В *библейском иврите* אַל сочеталась с глаголами практически в любых временных формах. В императиве встречается перед глаголом в имперфекте в значении «запрещено» или «абсолютно запрещено что-то делать».

И повелел Фараон в тот день приставникам (над) народом и его надзирателям, говоря: Не давайте более соломенной сечки народу для изготовления кирпичей, как вчера и третьего дня, (пусть сами) они идут и собирают для себя солому (Шмот 5, 6-7).

Не возноси Имени Г-спода (не клянись им) напрасно, ибо не простит Г-сподь тому, кто возносит Имя Его напрасно (Шмот 20, 7).

וַיִּצַו פְּרָעָה בַיּוֹם הַהוּא
אֶת הַנְּגִשִׁים בְּעַם וְאֶת
שֹׁטְרָיו לֵאמֹר לֹא
תֵאסְפוּן לַתֵּת תְּבוֹן לְעַם
לְלֶבֶן הַלְּבָנִים כְּתָמוּל
שְׁלֹשׁ הֵם יֵלְכוּ וְקִשְׁשׁוּ
לָהֶם תְּבוֹן (שמות ה ו-ז).
לֹא תִשָּׂא אֶת שֵׁם ה'
אֶלְקִיךָ לְשׁוֹן כִּי לֹא יִנְקָה
ה' אֶת אִשְׁרׁוֹ יִשָּׂא אֶת שְׁמוֹ
לְשׁוֹן (שמות כ ז).

Из приведенного нами сопоставительного анализа некоторых семитских языков можно сделать следующие выводы. Отрицательная частица *lā* существовала в наиболее древних семитских языках и, вероятно, ее возникновение относится еще к протосемитскому языковому состоянию. Изначально она была, по-видимому, единственной отрицательной частицей и, по-видимому, могла выражать различные оттенки отрицательного значения, а, следовательно, была полисемантическая. Эта частица была предикативной, но она могла выражать как приосновное, так и присловное отрицание. С течением времени в некоторых семитских языках, в том числе и в иврите, *lā* преобразовалась в *lo*.

Тот факт, что в наиболее древних языках *lā* была, по-видимому, единственной отрицательной частицей, а со временем стала заменяться другими отрицательными частицами, может говорить о том, что во многих семитских языках со временем начался процесс распада полисемантической *lā*. Распад полисемантической אַל в иврите также с течением времени привел к возникновению иных отрицательных частиц и к дифференциации их синтаксических функций. Так, например, в литературной и разго-

ворной формах современного иврита в сочетании с настоящим временем глагола и в конструкциях со значением запрета в сочетании с инфинитивом преимущественно употребляется לֹא . Хотя следует отметить, что процесс дифференциации синтаксических функций отрицательных частиц наблюдается уже в древнееврейском языке [4, 262].

Что касается древних форм *валентности* לֹא , то следует отметить, что изначально в семитских языках не существовало привычной для современности временной парадигмы. Вместо «прошедшего, настоящего и будущего» времен употреблялось понятие «завершенности/незавершенности» действия. Причем завершенность обозначалась формами *перфекта*, а незавершенность – *имперфекта*. «Они выражают, однако, без какого-либо учета временной сферы, в которой происходит событие, исключительно то, *завершено ли это событие (перфект) или не завершено (т.е. событие еще продолжается или лишь еще предстоит) – имперфект*» [7, 46]. Имперфект, обозначая незавершенность, мог также быть ориентирован на обозначение будущего времени. Со временем форма имперфекта была заменена будущим временем, что также отразилось на сочетаемости данной глагольной формы с отрицательными частицами.

Первоначальное отсутствие в семитских языках привычной нам трехступенчатой временной парадигмы некоторые исследователи объясняют особенностями мировосприятия семитов. «Прошлое не только в глубокой древности, но и сейчас может восприниматься как вполне реальное предсуществование. В сочетании с восприятием будущего как столь же реального послесуществования. Это и составляет психологическую основу отсутствия временных глагольных категорий в семитохамитских языках» [2, 463].

Таким образом, можно предположить, что сочетание לֹא в современном иврите преимущественно с формами прошедшего и будущего времени обусловлено первоначальным отсутствием в семитских языках привычной европейской временной парадигмой.

Употребление לֹא в разговорном языке с формами настоящего времени вместо לֹא можно объяснить действием закона

аналогии и закона экономии речевых средств. В процессе языковой эволюции часто случается, что какое-то служебное слово (союз или частица), изначально полисемантический, со временем из-за неудобства восприятия, распределяет часть своих функций между новыми, синонимичными ему, словами. Однако когда в литературной форме языка количество синонимичных служебных слов возрастает настолько, что классификация всех новых значений начинает представлять собой слишком сложную операцию, в разговорной речи, а после и в литературном языке число синонимов сужается. Постепенно большая их часть выходит из употребления, и остается лишь несколько вариантов. При этом в языке могут закрепиться как новые, так и старые формы служебных слов. Так, например, проходил процесс эволюции подчинительных союзов в русском языке [1, 12]. И под действием тех же законов в разговорной форме современного иврита происходит возврат к отрицательной частице לֹא при формах настоящего времени глагола.

В составе императива לֹא , прежде сочетающаяся с имперфектом, после деморфологизации данной формы начинает употребляться с инфинитивом. Данный эволюционный процесс прошел два этапа. Сначала древнееврейские запретительные конструкции לֹא + имперфект, после распада полисемантичности לֹא и деморфологизации имперфекта, заменяются конструкциями לֹא + инфинитив. А после, в разговорном языке, где преобладает действие законов аналогии и экономии речевых средств, в отрицательных императивных конструкциях приименная частица לֹא заменяется универсальной לֹא .

На основе анализа истории семитских языков и современного состояния иврита можно сделать вывод, что при сопоставлении данных литературной и разговорной форм современного иврита наблюдается увеличение частотности употребления отрицательной частицы לֹא . Повышение частотности употребления данной отрицательной частицы может в перспективе стать источником реконструкции ее полисемантичности.

Библиография

1. Балута А.А. Эволюция средств выражения ирреальной модальности в сложноподчиненных предложениях русского языка (на материале переводов евангельских текстов). Автореф. дисс. к.ф.н. М., 2005.
2. Вассоевич А.Л. Духовный мир народов классического Востока (Историко-психологический метод в историко-философском исследовании). СПб., 1998.
3. Каплан Г.Х. Очерк грамматики аккадского языка. СПб, 2006.
4. Ламбдин Т.О. Учебник древнееврейского языка. Пер. с англ. Изд. 2-е. М., 2000.
5. Чернов П.В. Справочник по грамматике арабского литературного языка. М., 1995.
6. Языки мира: Семитские языки. Аккадский язык. Северозападноремитские языки./РАН. Институт языкознания. Ред. колл.: А.Г. Белова, Л.Е. Коган, С.В. Лезов, О.И. Романова. М., 2009.
7. Steuernagel С. Hebräische Grammatik mit Paradigmen, Literatur, Übungsstücken und Wörterverzeichnis. 15 Aufl. Leipzig, 1967.
8. עוז ע'. קופסה שחורה. כתר הוצאה לאור, ירושלים, 1989.
9. שלו מ'. רומן רוסי. ספרייה לעם, הוצאת עם עובד, תל-אביב, 2002.